

Rafael Gonçalves Silva Freire
Cássio Biz Morosini Filho
Tânia Brittes Ottoni Valias
Lorena Mariano Borges de Figueiredo
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira

Organizadores

LINGUÍSTICA EM DEBATE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XIII Seminário de Teses e
Dissertações do POSLIN



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

F866l Freire, Rafael Gonçalves Silva et al.
Linguística em debate: desafios e perspectivas: pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG – E-book do XIII Seminário de Teses e Dissertações do POSLIN / Organizadores: Rafael Gonçalves Silva Freire, Cássio Biz Morosini Filho, Tânia Brittes Ottoni Valias, Lorena Mariano Borges de Figueiredo, Wander Emediato de Souza e Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira; Prefácio de Janayna Carvalho.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;
figs.; quadros; fotografias.
E-book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5637-912-8.

1. Análise do Discurso. 2. Ensino de Línguas. 3. Linguística Aplicada.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007
4. Linguística Aplicada. 468

Rafael Gonçalves Silva Freire
Cássio Biz Morosini Filho
Tânia Brittes Ottoni Valias
Lorena Mariano Borges de Figueiredo
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira
Organizadores

LINGUÍSTICA EM DEBATE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Pesquisas Desenvolvidas no
Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos da UFMG

E-book

do XIII Seminário de Teses e
Dissertações do POSLIN

Obra financiada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da
Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

COORDENAÇÃO POSLIN (GESTÃO 2021-2023)

Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

COMISSÃO ORGANIZADORA

Rafael Gonçalves Silva Freire
Cássio Biz Morosini Filho
Tânia Brittes Ottoni Valias
Lorena Mariano Borges de Figueiredo
Wander Emediato de Souza
Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira

COMITÊ CIENTÍFICO

Alexandre José Cadilhe	Janaína Weissheimer
Ana Claudia Turcato de Oliveira	Jorge Viana Santos
Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira	Laura Silveira Botelho
Ana Paula de Araújo Lopez	Leonardo Antônio Soares
Anelise Fonseca Dutra	Livia Fortes Silva Zenobio
Aparecida de Araújo Oliveira	Luciana Iost Vinhas
Aurelina Ariadne Domingues Almeida	Marcelo de Castro
Carla Viana Coscarelli	Marcia Monteiro Carvalho
Celia Maria Magalhães	Maucha Andrade Gamonal
Clarice Lage Gualberto	Nasle Maria Cabana
Cláudio Márcio do Carmo	Raquel Meister Ko Freitag
Clézio Roberto Gonçalves	Roberta Varginha Ramos Caiado
Cristóvão Giovanni Burgarelli	Romina de Mello Laranjeira
Eduardo Kenedy	Ronaldo Rodrigues de Paula
Eva dos Reis Araújo Barbosa	Rubens Damasceno Moraes
Gabriel de Ávila Othero	Stella Esther Ortweiler Tagnin
Giovana Perini-Loureiro	Viviane Cristina Vieira
Heliana Ribeiro de Mello	Wilma Maria Pereira
	Záira Bomfante dos Santos

Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Giovanna Benedetto Flores

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO _____ **11**

PREFÁCIO _____ **12**

LINGUÍSTICA EM DEBATE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS _____ **17**

Tânia Brittes Ottoni Valias

Cássio Biz Morosini Filho

Lorena Mariano Borges de Figueiredo

BLOCO 1 – LINGUÍSTICA TEÓRICA E DESCRITIVA

**A LIBRAS E SUAS ARTICULAÇÕES ESPAÇO-VISUAIS: A
NOMINALIDADE COMO CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS** _____ **32**

Francys Silva Araújo

**AS REPRESENTAÇÕES METAFÓRICAS NA MÍDIA TRADICIONAL:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A MÍDIA ESTADUNIDENSE E A
BRASILEIRA DURANTE OS PERÍODOS ELEITORAIS DE 2020 E 2022** _____ **52**

Igor Aleksander Pereira

CONCEPTUALIZATION OF GO DOWN: COGNITION AND CORPORA _____ **72**

Fernanda Rodrigues Marçal

**ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL ADITIVA DOS TEXTOS LEGAIS
FEDERAIS BRASILEIROS** _____ **92**

Carolina Godoi de Faria Marques

FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE JOVENS TRABALHADORES SOBRE APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA NO PRIMEIRO EMPREGO _____ 128

Maria José D'Alessandro Nogueira

A QUEBRA DE EXPECTATIVA NO FALAR DA GRANDE BELO HORIZONTE _____ 148

Luiza Francisca Ferreira da Silva

PROJEÇÕES FUNCIONAIS PRAGMÁTICAS NO GREGO CLÁSSICO ___ 170

Danilo de Albuquerque Furtado

USO METODOLÓGICO DE FERRAMENTAS DE CORPUS E PROCESSAMENTO DE LÍNGUA NATURAL PARA A CAPTAÇÃO DE EXEMPLOS ESPECÍFICOS DO LATIM CLÁSSICO: UMA BREVE REFLEXÃO _____ 194

Élder Henrique Attala e Paiva

BLOCO 2 – LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO

A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA PÚBLICA EM COMENTÁRIOS DO INSTAGRAM: DA VIOLÊNCIA VERBAL À PROJEÇÃO DO ETHOS _____ 213

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA ___ 233

Flaviane Ferreira de Souza Batista

O DISCURSO MISÓGINO E MACHISTA EM LETRAS DE MÚSICAS SERTANEJAS _____ 250

Vivianne Freire Valladão

O CADERNO ROSA DE LORI LAMBY, DE HILDA HILST, SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E DA MULTIMODALIDADE _____ 273

Jonathan Oliveira Soares

REPRESENTAÇÕES DO FUNK COMO PROIBIDÃO E LIGHT: UMA ANÁLISE DO DISCURSO MIDIÁTICO EM NOTÍCIAS DO PORTAL UOL__289

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior

ANÁLISE DO PAPEL DA RELAÇÃO DE ARGUMENTO NA DIMENSÃO DRAMATÚRGICA DE UMA INTERAÇÃO_____310

Daniel Martins de Brito

BLOCO 3 – LINGUÍSTICA APLICADA

AS HABILIDADES DE LEITURA HÍBRIDA, AUMENTADA E EM MÚLTIPLAS FONTES: DESIGN E APLICAÇÕES DO QR CODE NAS ATIVIDADES ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA_____336

Janaina Regina de Faria Rezende

COMPETÊNCIA DIGITAL NA VISÃO DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA_____366

Rafaela Carla Santos de Sousa

DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE MARIANA-MG À (DES) CONSTRUÇÃO DO SUJEITO “PÉ DE POMBO”: UM OLHAR PELA LENTE DA LÍNGUA INGLESA_____384

Ana Carolina Silva de Oliveira

PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O ACONTECIMENTO DA POSIÇÃO-PARCEIRO_____402

Isabela de Oliveira Campos

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO_____423

Luíza Vignoli Lacerda

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PLURILÍNGUE PARA O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES E REFUGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE_____444

Liliane Francisca Batista

A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE SER/TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL _____ **468**

Carlos Guedes Pinto Júnior

A LÍNGUA INGLESA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA POSSÍVEL ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO _____ **489**

Stefani Moreira Aquino Toledo

A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA _____ **511**

Vanessa Tiburtino

BLOCO 4 - MINICURSOS

PESQUISA ACADÊMICA: ESCRITA DO PROJETO E DIVULGAÇÃO DE PESQUISA. _____ **537**

Rafael Gonçalves Silva Freire

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

ESTRUTURA, LINGUAGEM E FUNÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO: A PROPOSTA DE UM MINICURSO _____ **551**

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

Bárbara Amaral da Silva

Shirlene Ferreira Coelho

BLOCO 5 - PROFESSORES CONVIDADOS

LINGUÍSTICA APLICADA E TRANSDISCIPLINARIDADE: AS POTENCIALIDADES DA PÓS-MEMÓRIA _____ **571**

Andréa Machado de Almeida Mattos

ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS EM TRILHAS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS _____ **592**

Roberta Varginha Ramos Caiado

Roseli Wanderley de Araújo Serra

Josemeire Caetano da Silva

A OPERAÇÃO LAVA JATO NO JORNAL NACIONAL: DISCURSO DE, DISCURSO SOBRE E DISCURSO DE/SOBRE_____ **624**

Aline Reinhardt da Silveira

Luciana Iost Vinhas

O DISCURSO DA (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19__ **643**

Záira Bomfante dos Santos

AUTORES E ORGANIZADORES

BIOGRAFIA DOS AUTORES_____ **671**

BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES_____ **687**

APRESENTAÇÃO

A coletânea *Linguística em Debate: Desafios e Perspectivas*, fruto do XIII SETED, apresenta evidente importância para os estudantes, professores e pesquisadores do Programa de Estudos Linguístico da Faculdade de Letras da UFMG, assim como para os interessados nas áreas de Linguística Teórica e Descritiva, Linguística do Texto e do Discurso e de Linguística Aplicada.

Nas diversas pesquisas reunidas nessa obra, difundir o conhecimento linguístico ultrapassa a esfera da formação acadêmica *stricto sensu* para cumprir um papel maior, ligado à capacidade de gerar conhecimento, interpretá-lo criticamente e, ainda mais importante, conferir a devida publicidade ao que é produzido, alcançando, portanto, a desejada destinação social do saber.

Se entendemos a ciência como uma forma de melhorar nossa compreensão sobre os modos de agir em sociedade, de construir conhecimento, cultura e de compartilhar afetos e emoções, não é demais afirmar que esta obra oferece uma contribuição científica importante.

Ao parabenizarmos os(as) organizadores(as) e os(as) autores(as) pelas pesquisas aqui relatadas, cumprimos também o leitor, que terá a oportunidade de aproveitar os frutos de uma iniciativa de genuíno protagonismo discente.

Prof. Wander Emediato de Souza

Profa. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira

Boa leitura!

Belo Horizonte, 2023.

PREFÁCIO

O livro *Linguística em Debate: Desafios e Perspectivas* é fruto da 13^a edição do SETED, que, em extenso, intitula-se: XIII Seminário de Teses e Dissertações do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse evento, que já completou 13 edições no momento em que eu escrevo este prefácio, é uma iniciativa bem sucedida da representação discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (PosLin), sediado na Faculdade de Letras (FALE) dessa Universidade. O SETED é um espaço para que os alunos discutam o andamento de suas pesquisas com outros alunos e outras alunas, com professores e professoras do Poslin e com professores de outras instituições que são eventualmente convidados para comentar as pesquisas em andamento.

Tanto o evento quanto o livro que agora temos acesso são organizados pela Representação Discente do PosLin e pela Coordenação desse Programa. Este livro tem, então, também como organizadores os coordenadores da gestão de 2021 a 2023, o professor Wander Emediato de Souza e a professora Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira. Em relação aos alunos da Representação Discente, estiveram envolvidos na organização do XIII SETED os mestrandos Rafael Gonçalves Silva Freire, Cássio Biz Morosini e a doutoranda Elisa Mattos. Na organização deste livro estiveram envolvidos os mestrandos Rafael Gonçalves Silva Freire, Cássio Biz Morosini Filho e as doutorandas Tânia Brittes Ottoni Valias e Lorena Mariano Borges de Figueiredo.

Sendo fruto de um seminário interno do PosLin, este livro tem o objetivo de apresentar à comunidade científica as pesquisas fei-

tas no âmbito desse Programa de Pós-Graduação. Essa não é uma tarefa fácil, já que o PosLin é um programa de pós-graduação composto por três grandes áreas (Linguística Teórica e Descritiva, Linguística do Texto e Discurso e Linguística Aplicada). Tendo em vista a pluralidade das pesquisas desenvolvidas neste programa, há uma série de informações institucionais que passamos agora a detalhar, de modo a deixar clara a importância do livro que temos em mãos.

As três grandes áreas em torno das quais o PosLin se organiza – Linguística Teórica e Descritiva, Linguística do Texto e Discurso e Linguística Aplicada – são marcadas por uma heterogeneidade de perspectivas teóricas e de objetos de estudo, como não poderia deixar de ser em um ambiente que preza o debate acadêmico. Para termos noção da heterogeneidade de perspectivas, as três áreas acima citadas se desdobram em várias linhas de pesquisa, nas quais questões ou teorias específicas são estudadas. Dessa forma, a área de Linguística Teórica e Descritiva é composta de cinco linhas; a área Linguística do Texto e Discurso é composta por duas linhas, e a área Linguística Aplicada é composta por mais cinco linhas. Estão distribuídos nessas três áreas 62 docentes que fazem parte do corpo docente do Poslin. Desses 62 docente, 33 estão vinculados à Área 1 (*Linguística Teórica e Descritiva*), 14 professores estão vinculados à Área 2 (*Linguística do Texto e Discurso*) e 32 professores estão vinculados à Área 3 (*Linguística Aplicada*). Essa distribuição dos professores nas três áreas já deixa evidente que há professores vinculados a mais de uma área. A interdisciplinaridade do Programa é, então, exemplificada pelo seu próprio corpo docente, formado por professores que transitam entre as áreas e linhas do Programa, fomentando diálogos em suas disciplinas e orientações, o que acaba, inevitavelmente, impactando positivamente na formação dos alunos do PosLin. Neste ponto, cabe mencionar que os alunos atuantes na organização do referido SETED e deste *e-book* são, eles mesmos, exemplos da interdisciplinaridade e heterogeneidade do Programa. Esses organizadores pesquisam línguas diversas (português brasileiro,

Libras, línguas africanas) em quadros teóricos igualmente diversos (gramática de construções, linguística cognitiva e linguística gerativa) e representam como pesquisadores de diferentes abordagens podem usar suas habilidades complementares em projetos como o que temos em mãos.

Com esse pano de fundo sobre a organização do PosLin, constatamos, facilmente, que o livro *Linguística em Debate: Desafios e Perspectivas* tem, então, uma difícil tarefa: retratar a diversidade de pesquisas que são desenvolvidas no PosLin, muitas das quais já interdisciplinares. Mostrar a interdisciplinaridade de um programa de pós-graduação já é uma tarefa, por si só, complexa. O livro *Linguística em Debate: Desafios e Perspectivas* não só cumpre excelentemente essa tarefa, ao acolher estudos representativos das três áreas, mas excede nossas expectativas ao retratar, de forma igualmente pormenorizada, as particularidades dessas áreas. Além de apresentar as pesquisas feitas pelos alunos em capítulos de média extensão, os organizadores do livro convidam professores que participaram do XIII SETED (do Poslin ou de outras instituições) para divulgar sua pesquisa que esteja concluída ou em andamento. O livro, portanto, oferece um panorama das pesquisas do Poslin, um programa claramente interdisciplinar, ao mesmo tempo em que se organiza em blocos de discussões bem específicas, com textos e análises densas sobre áreas temáticas dos trabalhos apresentados no SETED.

De todas as informações que poderíamos continuar a listar sobre a organização deste livro e do próprio SETED, talvez a mais importante agora seja realçar algo que já falamos anteriormente: o livro é organizado pelos alunos que compõem a Representação Discente, juntamente com a Coordenação do PosLin. Dessa forma, uma vez que o SETED já teve tantas edições e é um evento consolidado do PosLin, a organização de edições desse evento e do livro correspondente passa a ser uma atividade formativa, da qual alunos e alunas, em diferentes es-

tágios de formação e com diferentes abordagens para os fenômenos linguísticos, participam.

Assim, todos os livros que são resultados dos SETEDs fazem muito mais que compilar os textos de alunos. O trabalho dos alunos da Representação Discente é muito maior, já que eles enviam os textos submetidos por colegas a pareceristas e contactam professores para escreverem prefácios. É realmente um trabalho profissional e é feito por quem ainda está em formação.

Isso é digno de nota porque pesquisadores em formação estão continuamente tentando entender as regras implícitas da vida acadêmica, ao mesmo tempo em que tentam entender sua própria pesquisa. Essas regras implícitas, muitas vezes, afligem esses pesquisadores na hora de escrever seus primeiros artigos ou fazerem suas primeiras apresentações. Ao tomar as rédeas desse processo, as alunas e os alunos se engajam em uma tarefa que responde parte de suas próprias dúvidas, em uma atividade que traz benefícios não só para o desenvolvimento da pesquisa e dos currículos desses alunos, mas para a sua formação como profissionais.

Neste prefácio, que enaltece a importância da transdisciplinaridade do nosso Programa, bem como de eventos que já são sua tradição, como o SETED, talvez o ponto central e mais importante seja o papel que atividades como a organização deste livro tem na formação dos alunos e alunas do PosLin que acabam por entender, a partir das próprias atividades constitutivas de sua pós-graduação, as atividades da vida acadêmica para além da pesquisa. E o mais importante: essas alunas e esses alunos desenvolvem, nesse percurso formativo, suas próprias ideias de como lidar com essas tarefas, adquirindo, em mais de um nível, uma variedade de competências e ferramentas para tri-lharem, com segurança e competência, seus caminhos como linguistas.

Em suma, o livro *Linguística em Debate: Desafios e Perspectivas* despertará o interesse dos seus leitores pelo alto nível dos textos aqui

presentes e pelo panorama diversificado de pesquisas. Mas merecem igualmente destaque a potência e o trabalho esmerado desses novos pesquisadores que fizeram todo esse trabalho, que também chamarão a atenção do leitor. Desejo boa leitura a todas e todos!

Belo Horizonte, 2023.

Janayna Carvalho (UFMG/PosLin)

LINGUÍSTICA EM DEBATE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Tânia Brittes Ottoni Valias

Cássio Biz Morosini Filho

Lorena Mariano Borges de Figueiredo

As reflexões sobre a linguagem humana permeiam a história desde os tempos mais remotos. Petter (2021) ressalta que os primeiros estudos desse tipo ocorreram em IV a.C., com a gramática do sânscrito de Pânini. Com o passar do tempo, grandes pensadores como Platão, Varrão, Aristóteles e tantos outros tentaram responder questões sobre as línguas e a linguagem humana. Tal debate evoluiu com o conhecimento de cada vez mais línguas no mundo, o que ampliou o rol de perguntas que poderiam ser feitas acerca do tema, principalmente no âmbito da filosofia e da epistemologia.

A Linguística como estudo científico autônomo, ou seja, como a investigação sobre a linguagem de fato, teve seu marco fundador com o trabalho de Ferdinand Saussure e a publicação do Curso de Linguística Geral, em 1916. Desde então, essa ciência foi ancorada a métodos científicos de observação sistemática, experimentação e teorização, cujo objeto principal de estudo é o sistema linguístico humano, em seus mais diferentes níveis de processamento e produção, que podem ser observados pelas lentes de diversas perspectivas teóricas. Além disso, os estudos podem considerar a língua por si só, ou a interface do sistema com áreas como, por exemplo, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Cognição e a Biologia.

O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos a partir de determinados pressupostos teóricos formulados pela Linguística, ou seja, o linguista aproxima-se dos fatos orientado por um quadro teórico específico. Daí ser possível que para o mesmo fenômeno haja diferentes descrições e explicações, dependendo do referencial teórico escolhido pelo pesquisador (PETTER, 2021, p. 15).

Historicamente, no Brasil, foi o intenso estudo e ensino de línguas clássicas e vernáculas nas escolas que suscitou a necessidade de expandir o campo de Letras para o nível superior. Provavelmente em 1933 surgiu o primeiro curso superior em Letras do país, ministrado na Faculdade Livre de Filosofia e Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A partir de então, outros cursos foram surgindo, como por exemplo o da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1939. À época, a formação do profissional no Brasil estava vinculada a Letras Clássicas, Anglo-Germânicas, Neolatinas e suas literaturas (SOUZA, 2016). A introdução de disciplinas como Linguística e Teoria da Literatura ocorreu mais tarde, na década de 60, sendo rapidamente consolidadas:

As duas [disciplinas] estavam destinadas a êxito imediato, logo se tornando os principais eixos conceituais dos cursos, e assim, por sua vocação reflexiva e culto do rigor teórico, abalaram a hegemonia das disciplinas tradicionais, orientadas pelo historicismo e por certa vocação para sínteses humanísticas um tanto refratárias à especialização (SOUZA, 2016 p. 18)

A necessidade de uma pós-graduação em Linguística foi evidenciada por meio da insuficiência de profissionais preparados para ministrar a disciplina, que havia então se tornado obrigatória. Em 1963-1964, na Universidade de Brasília, foi realizado o curso intensivo de preparação de professores de Linguística, na Universidade de Brasília, dan-

do origem ao primeiro Programa de Pós-Graduação em Linguística do Brasil (D'ANGELIS, 2006). A partir desse momento, outros cursos de mestrado e doutorado foram sendo criados por todo o território nacional. Na UFMG, o Programa de Pós-Graduação em Letras foi fundado em 1973, posteriormente desmembrado em 1994 no Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) e Curso de Pós-Graduação em Letras-Estudos Literários (PosLit).

A Linguística como ciência, portanto, prevê a produções intelectuais que contribuam para o estudo da linguagem humana, com objetivos diversos, tais como realizar descrições, consolidar teorias explicativas, aprimorar o estudo do discurso e, ainda, aplicar os conhecimentos na interface com o ensino e a aprendizagem de línguas. No Brasil, a pesquisa científica está muito ligada à universidade, em especial aos programas de pós-graduação. Segundo Baronas (2010):

Nesses últimos setenta anos, a lingüística brasileira cresceu muito: saiu do completo anonimato com os trabalhos pioneiros de Joaquim Mattoso Câmara Jr. e chegou em 2010 como uma das ciências brasileiras mais fecundas, haja vista o grande número de apresentações e publicações de trabalhos relevantes em eventos e revistas da área tanto no Brasil quanto no exterior (BARONAS, 2010, p. 252).

Divulgação científica de pesquisas em Linguística

A divulgação das produções que emergem nesse espaço contribui sobremaneira para que os indivíduos, linguistas ou não, tenham conhecimento do mundo em que vivem e do comportamento de um elemento amplamente presente em seu cotidiano: a língua.

Para que a ciência seja transmitida e incorporada pela sociedade, a fim de se verificar a formação de uma cultura científica, é necessário que as ações sociais, políticas e ins-

titucionais não sejam isoladas e que a divulgação das informações opere de forma que se promova uma verdadeira cultura da divulgação científica (LORDÊLO; PORTO, 2012, p. 28).

Porém, debater Linguística não é uma tarefa trivial e enfrenta desafios. Um deles, discutido por Baronas (2010), é a redução da ideia de estudos linguísticos à diferença de certo e errado, principalmente em uma perspectiva ortográfica, como se língua e ortografia fossem entidades idênticas. De acordo com o autor, muitas questões acerca desse assunto que são divulgadas pela mídia estão situadas na esfera do senso comum:

[...] isto é, os suportes midiáticos não divulgam questões de linguagem com base nas pesquisas científicas que são cotidianamente elaboradas nos centros de pesquisa e universidades brasileiras nas mais diversas áreas e domínios das Ciências da Linguagem (BARONAS, 2010, p. 246).

Cabe portanto a nós, linguistas formados e em formação, a responsabilidade de divulgar nossas pesquisas à comunidade. Muitas vezes isso não é feito porque há o enfoque apenas em publicações de alta complexidade, como artigos científicos, dissertações e teses. Textos com linguagem mais simples e acessíveis são vistos como de menor prestígio no meio acadêmico-científico. Como proposta, Baronas (2010) aponta:

Não se trata de didatizar as pesquisas lingüísticas, como têm feito as maiores editoras brasileiras por meio da publicação de manuais introdutórios de lingüística, de forma que fiquem mais palatáveis à grande maioria da população, muito menos de transformar a língua em mais um produto de mercado da sociedade de consumo em que vivemos, oferecido homeopaticamente em doses, [...], mas de criar um espaço de diálogo e de reflexão com essa população,

a partir da colocação em linha de sites gratuitos de divulgação, evidenciando, entre outras coisas, a importância dos trabalhos de linguística na constituição de um Brasil mais humano (BARONAS, 2010, p. 251).

Uma das formas de fazê-lo é divulgar o estado da arte das pesquisas em andamento, como propomos neste *e-book*. A divulgação dessas investigações pode assumir uma série de formas, não se restringindo apenas a artigos científicos. Portanto, iniciativas como o Seminário de Teses e Dissertações (SETED), evento que deu origem a esta publicação, disponibilizada *on-line* e gratuitamente, são de extrema relevância para que os conhecimentos desenvolvidos na Universidade circulem entre a população. Ainda que os resultados das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação sejam disponibilizados em repositórios de acesso público, sabemos que esse tipo de texto é pouco acessado pela comunidade geral por uma série de motivos, entre eles, o tamanho e a complexidade dos textos que são característicos do rigor de publicações desse tipo.

Além disso, ressaltamos ainda outro aspecto relevante para esta publicação: as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PosLin e apresentadas neste *e-book* são fruto do investimento do Estado brasileiro nas Universidades Públicas, sendo muitas dessas pesquisas financiadas por órgãos públicos como CAPES, CNPq e FAPEMIG. É, portanto, de interesse da comunidade saber que tais investimentos trazem retornos à sociedade.

Isso faz com que a organização deste volume seja motivo de orgulho para nós. Oferecer aos estudantes a possibilidade de ter suas pesquisas publicadas e facilitar o acesso do público geral a esses trabalhos é algo que deve ser almejado por qualquer programa de pós-graduação. Assim, buscamos reforçar nosso compromisso com a ciência brasileira e a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Fazer pesquisa (em Linguística) no Brasil

Um dos maiores desafios que perpassam o fazer pesquisa em Linguística, sem dúvida, são as condições que acompanham essa atividade. Uma questão central é que, muitas vezes, ser aluno de pós-graduação não é interpretado como um trabalho. Quantas vezes temos dificuldades ao preencher uma ficha ou um cadastro e simplesmente as profissões “pesquisador(a)” ou “linguista” não estão no rol de opções disponíveis? Notamos uma constante invisibilidade de profissão, o que traz consequências para as condições de trabalho às quais somos submetidos.

Acerca disso, Cruz (2018) pontua que as condições de trabalho tanto de professores quanto de estudantes de pós-graduação têm piorado significativamente, afetando-lhes a saúde física e mental. Alguns dos motivos que o autor elenca são: pressão por resultados, excesso de competição, elitismo e intolerância às divergências teóricas e metodológicas que levam a retaliações muitas vezes veladas e injustas. Silva (2022) aponta que:

Estruturou-se uma realidade em que todos os sujeitos envolvidos – docentes, técnico-administrativos e discentes de diferentes níveis – se veem pressionados pela produtividade, ao mesmo tempo exigindo-se que sejam o que se convencionou chamar de profissionais “bem-sucedidos” e, ainda, devendo ter uma vida pessoal feliz (SILVA, 2022, p. 2).

Mesmo cumprindo diversas funções que ultrapassam a pesquisa por si só, tais como a coordenação/execução de atividades de laboratório, aulas na graduação e participação/organização em eventos, com cargas horárias que muitas vezes ultrapassam 40 horas semanais, ainda assim há a precarização da função de pesquisador ou pesquisadora em nossa sociedade. Prova disso é que sequer somos respaldados

por direitos trabalhistas como salário, férias, FGTS, 13º salário, licença maternidade ou paternidade, horas extras, entre outros.

Como resultado do acúmulo de todos os fatores elencados acima, há um quadro alarmante de psicopatologias como ansiedade e depressão entre os pós-graduandos. De acordo com Cesar *et al.* (2018):

A atividade dos estudantes de mestrado e doutorado constitui a principal fonte de avanço científico, quando se consideram o rigor e a inovação exigida do trabalho desenvolvido por eles, e os altos níveis de estresse têm sido apontados como contraproducentes para a realização desse trabalho (CESAR *et al.*, 2018, p. 2).

Ainda que essa seja uma situação compartilhada pelos discentes, fatores como o ambiente competitivo e individualista e as constantes pressões por resultados acabam por despertar vergonha e medo desse sofrimento. Muitos estudantes pensam que demonstrar suas inseguranças pode fazer com que sejam vistos, principalmente pelos orientadores, como fracos ou não pertencentes ao ambiente da pós-graduação. Por isso, muitos optam por esconder suas condições de adoecimento mental, o que traz um intenso sentimento de solidão e dificulta sobremaneira o acesso ao tratamento ou à ajuda especializada (SILVA, 2022).

Outra questão que também está relacionada à dificuldade de encarar a pós-graduação como um ofício é a falta de entendimento de que o processo de escrita é o desenvolvimento deste trabalho. Escrever (um artigo, uma dissertação, uma tese ou o que quer que seja) é a principal atividade de um pós-graduando, e muitas vezes é algo que é deixado de lado, protelado até os últimos semestres, por não conseguirmos lidar com a possibilidade de simplesmente escrever. O controle social das instituições acadêmicas sobre as produções dos discentes e docentes prejudicam o prazer da escrita e a criatividade literária, tornando o processo penoso (CRUZ, 2018).

A escrita passou a ser encarada apenas como um resultado a ser avaliado, e não como um processo de trabalho. Sendo assim, há uma grande pressão para que a produção escrita seja linear e perfeita e, a partir dela, é que será definida a qualidade da pesquisa e, mais ainda, a competência do pesquisador. Ou seja, espera-se que, após anos de estudo, seja possível sentar e traduzir o que se sabe em um volume, sem maiores dificuldades. Essa crença, porém, não procede, e acaba por gerar o bloqueio da escrita acadêmica, que tanto assola os pós-graduandos. Segundo Cruz (2018):

O preceito comportamental que explica a ineficácia da prática de escrever por longos períodos de tempo, tão adotada no cotidiano acadêmico, é o de que, ao condicionar o término da redação à fadiga, ao excesso de autocrítica, à ausência de ideias e a outros estados psicológicos e corporais desagradáveis, o comportamento de escrever em si adquire função negativa. Assim, o simples ato de pensar em começar a escrever evoca emoções, pensamentos e sentimentos negativos que diminuem substancialmente a probabilidade de emitir aquele comportamento. Por isso, é tão comum que estudantes de pós-graduação, um público adepto da escrita por grandes períodos de tempo em um espaço limitado de dias, após finalizarem suas dissertações ou teses, demorem às vezes meses, anos ou até mesmo nunca mais retomem seus textos por sentirem elevados níveis de malestar psicológico com a simples lembrança daqueles trabalhos (CRUZ, 2018, p. 6).

No campo da Linguística, muitas vezes, essa pressão se torna ainda maior, pois acreditamos que já deveríamos dominar a escrita com maestria. Isso acaba por desencadear bloqueios devido à cobrança pela “redação perfeita”. Esquecemos, porém, que a produção escrita é um processo, construído aos poucos, ao longo de anos de trabalho, e não dos meses anteriores à defesa da dissertação ou da tese.

Perspectivas dos debates em Linguística

Apesar dos desafios a serem enfrentados por quem decide debater Linguística, principalmente no âmbito da pós-graduação, as perspectivas da área são inúmeras. A primeira delas está relacionada com a relevância dos fenômenos observados nas mais diversas línguas. São fenômenos que contribuem para o ensino, para o entendimento da cultura e da sociedade, bem como para a explicação do próprio cérebro/mente dos seres humanos.

Há duas décadas, Fiorin (2002) levantou o debate sobre os desafios e as perspectivas da pesquisa em Língua Portuguesa e em Linguística. Na ocasião, o autor apresentou dois princípios norteadores para as investigações, que permanecem atuais ainda hoje. O primeiro deles é o caráter democrático da pesquisa linguística, ‘não apenas como regime político, mas também como um estilo de vida e enquanto valor’ (RIBEIRO, 1996, p. 22 apud FIORIN, 2002, p. 98). Sobre isso, cabe-nos dizer que as investigações acerca de línguas e linguagens podem ter um papel primordial em assegurar que não apenas os objetos de estudo, mas também os sujeitos que utilizam esses sistemas sejam colocados em evidência, seja por meio do reconhecimento ou do estudo de fenômenos linguísticos, desde os mais teóricos até os sociointeracionais. Para tanto, o linguista em formação deve manter em vista que ao desenvolvermos o nosso trabalho, estamos contribuindo para a documentação e a preservação da diversidade linguística.

Apesar de estarmos diante de um grande número de línguas, falares, dialetos e variedades no mundo, que ultrapassam a marca de 7.000 (EBERHARD; SIMONS; FENNING, 2023a), não perdemos de vista que provavelmente a humanidade perdeu metade de seu patrimônio linguístico nos últimos cinco séculos. Isso significa não apenas a morte de línguas, mas também de conhecimentos úteis para a humanidade e de culturas, filosofias e humanidades (JUNYENT, 2009).

Nessa linha, Jacyntho Lins Brandão, em seu discurso inaugural como presidente da Academia Mineira de Letras, propôs uma reforma no estatuto da instituição, que, em suas palavras, “complete a primeira e mais importante finalidade desta academia [...] preservar, estudar e divulgar a Língua Portuguesa, **e as demais línguas brasileiras**, suas culturas e literaturas” (BRANDÃO, 2023, grifos nossos). Tal destaque é relevante ao considerarmos que, apesar do senso comum de que o Brasil é um país monolíngue, mais de 200 línguas são faladas em nosso território (EBERHARD; SIMONS; FENNING, 2023b) e que tal diversidade linguística deve ser explorada por pesquisas nos mais diversos níveis teóricos. O trabalho de linguistas nesse campo é inestimável não só para obter registros das diferentes línguas que compõem nosso país, mas também para preservá-las. Trazer discussões acerca do português—e suas variantes—, bem como de línguas minoritárias e minoritizadas em nosso país, é evidenciar o povo brasileiro que se comunica por meio de línguas brasileiras para além de uma única variante privilegiada do português.

Retomando a discussão de Fiorin (1983), o segundo princípio norteador apresentado pelo autor é que:

nossa área trabalha basicamente com o sentido. [...] Embora certos campos da linguística se aproximem das ciências experimentais, principalmente da biologia, em busca de leis, no seu todo e mesmo nesses casos, as letras e a linguística buscam elucidar os significados da linguagem. Ela, como as demais humanidades, busca o sentido da ação, do conhecimento, etc. Cabe lembrar que isso poderia revitalizar o papel das humanidades num mundo que se cultiva a ação e não a reflexão sobre a ação (FIORIN, 1983, p. 98).

Nesse sentido, Fiorin propõe uma “ressemantização da vida acadêmica”, que deve refletir continuamente sobre os significados da linguagem. Essa reflexão se faz relevante para o linguista em formação,

uma vez que a nossa pesquisa parte da interação entre falantes e da língua em uso, diacrônica ou sincrônica. Assim, vivemos uma relação simbiótica que parte da relação linguagem sociedade e alimenta as nossas pesquisas, ao mesmo tempo que as nossas pesquisas amplificam essa relação.

Relacionamos as questões trazidas por Fiorin com o alcance e a variedade de objetos linguísticos e perspectivas teóricas que são tratadas nas pesquisas desenvolvidas na esfera do PosLin, muitas delas apresentadas neste *e-book*. Mostramo-nos comprometidos com pesquisas de grande complexidade e que podem contribuir com a sociedade. Evidência disso é que investigações já concluídas desenvolvidas no âmbito do programa abriram portas para diversos linguistas, que carregam consigo os debates levantados por suas pesquisas pelo Brasil e pelo mundo, hoje como professores e colaboradores de instituições de ensino superior.

É relevante dizer que os egressos do programa estão majoritariamente em instituições públicas, logo trata-se de um indicador de boa aprovação em concurso público, o que pode ser um indicador tanto da qualidade do ensino gerada pelo Programa como também evidencia, como consequência da formação, a boa empregabilidade para os professores-pesquisadores nele formandos (POSLIN, 2022).

Considerações Finais

Esta breve apresentação tem como objetivo expor os debates que emergem das pesquisas linguísticas desenvolvidas no Brasil de modo geral, mais especificamente pelos estudantes de pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Buscamos também discorrer sobre algumas das razões que motivam a publicação deste

e-book e quais são os desafios e as perspectivas que permeiam o caminho dos pesquisadores.

Como já foi mencionado, ser estudante de pós-graduação hoje não é um trabalho simples, sendo que muitas vezes faltam recursos e condições dignas que possibilitem o nosso bem-estar. Contudo, prosseguimos porque sabemos da importância desse trabalho. Em nossas jornadas, podemos ser abatidos por sentimentos de dúvida e insegurança com relação às nossas produções. A possibilidade de nos reunirmos em um único local (ainda que virtual) para apresentar nossos trabalhos para os colegas e para os professores debatedores—uma audiência que ultrapassa os muros da nossa instituição—é algo único que, além dos benefícios práticos, ajuda a trazer um senso de propósito para nossas atividades. Eventos como o SETED mostram que estabelecer diálogos está entre o que há de mais frutífero na pesquisa acadêmica. Somos capazes de ver também como a universidade, frequentemente descrita como um ambiente frio e hermético, pode ser, na verdade, um espaço acolhedor e afetuoso, onde realizamos uma atividade de valor imensurável: a troca de ideias e conhecimentos.

Aqui, apresentamos aos leitores o resultado dessa troca. Neste *e-book*, estão algumas das diversas pesquisas produzidas no âmbito do PosLin, na esperança de valorizar a produção discente, bem como criar pontes entre a universidade e a sociedade.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos que tornaram este evento e esta publicação possíveis: aos organizadores, à Coordenação do PosLin, aos mediadores, aos professores convidados—tanto como debatedores no evento como pareceristas na publicação—e aos discentes do PosLin, nosso muito obrigado!

Referências

ACADEMIA MINEIRA DE LETRAS. **Jacyntho Lins Brandão: novo presidente da AML**. Belo Horizonte, 1 jun. 2023. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/Cs9d_XovHvj/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFlZA==. Acesso em: 1 jun. 2023.

BARONAS, Roberto Leiser. Da necessidade premente de se cometer uma política de divulgação científica qualificada dos trabalhos da linguística do Brasil. **Revista da Anpoll**, [S.l.], n. 1, v. 29, 2010. Disponível em: <<https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/180>>. Acesso em: 27 maio. 2023.

CESAR, Flaviane Cristina Rocha *et al.* Estressores da pós-graduação: revisão integrativa da literatura. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 23, n. 4, p.1-11, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/57460/pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

CRUZ, Robson Nascimento. Becker e o silêncio sobre a escrita na pós-graduação: soluções antigas para o cenário brasileiro atual? **Psicologia & Sociedade**, Recife, n. 30, e167038, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/yhSDBJ3s73MnpRqJLRGpYHH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2023.

D'ANGELIS, Wilmar R. Aryon das Línguas Rodrigues. **Estudos da Língua(gem)**: Pesquisas em Línguas Indígenas, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 13-19, dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1020/871>>. Acesso em: 25 maio 2023.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F; FENNING, Charles D. (eds.). **Brazil**. In: *Ethnologue: Languages of the World*. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2023b. Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/country/BR/>>. Acesso em: 2 jun. 2023.

EBERHARD, David M.; SIMONS, Gary F; FENNING, Charles D. (eds.). **Ethnologue: Languages of the World**. Twenty-sixth edition. Dallas, Texas: SIL International, 2023a. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 2 jun. 2023.

FIORIN, José Luiz. Desafios e perspectivas em língua portuguesa e linguística. In: BASTOS, Neusa Barbos (org.). **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: Educ, 2002. p. 91-102.

JUNYENT, M. Carme. A perda da diversidade linguística no mundo e os procesos de homogeneización lingüística. *In*: MONTEAGUDO, Henrique (org.). **Sociedades plurilingües: da identidade á diversidade**. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, 2009.

LORDÊLO, F. S.; PORTO, C. M. Divulgação científica e cultura científica: Conceito e aplicabilidade. **Rev. Ciênc. Ext.** São Paulo, v.8, n.1, p.18-34, 2012. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/515. Acesso em: 02 jun. 2023.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 6. ed., 9. reimp. São Paulo: Contexto, 2021.

POSLIN-UFMG. **História do Programa**. Poslin, 2022. Disponível em: <<http://www.poslin.letras.ufmg.br/sobrehistoria.php>>. Acesso em: 2 jun. 2023.

SILVA, Michel Goulart. Capitalismo, pós-graduação e adoecimento mental. **Revista Metodologias e Aprendizado**, [S.l.], v. 5, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/2378/2122> . Acesso em: 2 jun. 2023.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente e perspectivas. **Opiniões**, São Paulo, n. 3, v. 4-5, p. 13-26. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/opiniaes/article/view/114864> . Acesso em: 25 maio 2023.



BLOCO 1

LINGUÍSTICA TEÓRICA
E DESCRITIVA

A LIBRAS E SUAS ARTICULAÇÕES ESPAÇO-VISUAIS: A NOMINALIDADE COMO CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS

Francys Silva Araújo

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar, a partir da Teoria da Semântica da Enunciação (SE) (GUIMARÃES, 2018; DIAS, 2018), como a nominalidade na Libras é constituída espaço-visualmente, a partir de uma condensação de sentidos circulantes e socialmente pertinentes. Tomando como base o conceito de Formação Nominal (FN) proposto por Dias (2018), as mobilizações sociais para a constituição de nomes e grupos nominais, concebidas e articuladas materialmente na língua, serão analisadas a partir de três dimensões: articulações subnominais, intranominais e internominais (DIAS, 2018). Esta investigação, ainda em estágio inicial, tratará então das razões enunciativas que ancoram a estabilização de um nome/grupo nominal como unidade de sentido na língua. A pesquisa visa contribuir tanto com os estudos linguísticos sobre a língua de sinais, ampliando o corpus investigativo da SE, quanto também sobre o modo como este mesmo campo teórico compreende o processo da constituição visual da significação na Libras. A partir da observação e coleta das unidades nominais circulantes em redes sociais e em outros canais de referência para os surdos—tomando-se como base o conceito de enunciação como acontecimento da produção do enunciado—a análise das FNs será realizada a partir da metodologia de redes enunciativas (DIAS, 2018). Esta técnica permite a observação e análise das relações de sentido evidenciam-

das pelas articulações linguísticas, que se estabilizam e se condensam em nomes na língua. O referencial teórico que utilizamos é composto por conceitos fundamentais, como domínio de mobilização (DIAS, 2018), pertinência enunciativa (DIAS, 2018) acontecimento enunciativo (GUIMARÃES, 2018) e referencial histórico (DIAS, 2018). Os resultados qualitativos iniciais passam pela compreensão de que as unidades nominais são concebidas a partir de condensações de percepções sociais em distintos cenários de enunciação, a partir de uma outra materialidade linguística.

Palavras-chave: Formação Nominal. Semântica da Enunciação. Língua Brasileira de Sinais.

Abstract: The objective of this work is to analyze, based on the Theory of Semantics of Enunciation (SE) (GUIMARÃES, 2018; DIAS, 2018), how nominality in Libras (Brazilian Sign Language) is visually constituted, based on a condensation of current and socially relevant meanings. Based on the concept of Nominal Formation (FN) proposed by Dias (2018), the social mobilizations for the constitution of names and nominal groups, conceived and materially articulated in the language, will be analyzed from three dimensions: sub nominal, intranominal and internomials (DIAS, 2018). This investigation, still in its initial stage, will deal with the enunciative reasons that anchor the stabilization of a name/nominal group as a unit of meaning in the language. The research aims to contribute both to linguistic studies on sign language, expanding the investigative corpus of SE, and also to how this same theoretical field understands the process of visual constitution of meaning in Libras. From the observation and collection of nominal units currently used in social networks and other reference channels for the deaf-taking as a basis the concept of enunciation as an event of the production of the utterance—the analysis of the NFs will be carried out from the methodology of enunciative networks (DIAS, 2018). This technique allows us to observe and analyze the relationships of meaning evidenced by linguistic articulations, which stabilize and condense

into names in the language. The theoretical framework we use is composed of fundamental concepts, such as mobilization domain (DIAS, 2013, 2018), enunciative pertinence (DIAS, 2018), enunciative event (GUIMARÃES, 2018) and historical reference (DIAS, 2018). The initial qualitative results go through the understanding that the nominal units are conceived from condensations of social perceptions in different scenarios of enunciation, from another linguistic materiality.

Keywords: Nominal Formation. Semantics of Enunciation. Brazilian Sign Language

1 Introdução

O cenário científico no Brasil referente a pesquisas sobre Línguas de Sinais (LS) tem crescido exponencialmente, favorecido pela promulgação da Lei nº 10.436/2002 (conhecida como a Lei da Libras, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial da comunidade surda brasileira) e por outros desdobramentos legais (como o Decreto nº 5.626/2005) e educacionais, que têm possibilitado (e permitido) a ocupação e a visibilização da comunidade surda em diversos espaços sociais. Como forma de divulgar o impacto legal no campo das pesquisas, Quadros (2013) já apontava, há alguns anos, as crescentes produções acadêmicas de mestrado e doutorado realizadas após o advento destas legislações, evidenciando que os campos da Linguística estavam sendo representados nos estudos científicos sobre a Libras no país.

Como forma de contribuir com os estudos linguísticos e investigar alguns fenômenos que ocorrem na Libras, esta pesquisa, ainda em estágio inicial, situa-se na área da Semântica – mais precisamente, Semântica da Enunciação (SE) (GUIMARÃES, 2018; DIAS, 2018), área ainda pouco explorada nos estudos com as línguas de sinais. A partir de um estudo de natureza semântica, entendemos que o nosso olhar está voltado para o sentido, e “a análise do sentido [...] deve localizar-se no estudo da enunciação, do acontecimento do dizer” (GUIMARÃES,

2002, p. 7). Deste modo, neste trabalho, buscamos entender como as razões enunciativas mobilizam as formas linguísticas em uma língua de modalidade espaço-visual (QUADROS, KARNOPP, 2004) para significarem socialmente, ou seja, tornarem-se um acontecimento a partir da relação entre os falantes da comunidade surda.

E como poderemos observar as relações de sentido na Libras? O nosso estudo está voltado justamente para a forma como estas relações se materializam na língua, a partir de domínios de mobilização (DIAS, 2018), assumindo formas nominais. De acordo com os estudos de Dias (2018), as formações nominais (FNs) podem assumir três dimensões: as articulações subnominais, que tratam das razões para a constituição temática do nome; as intranominais, que se sustentam nas relações entre os formantes para a composição ou derivação de novas unidades; e as internominais, que estão relacionadas às motivações enunciativas dos nomes que se articulam em um grupo nominal.

Isto posto, o *corpus* para o desenvolvimento desta pesquisa é formado por FNs coletadas em redes sociais e em outros espaços de referência para a comunidade surda e outras trazidas pela própria pesquisadora, de forma a possibilitar a investigação sobre como a enunciação afeta o uso e a constituição destas formações nominais. A metodologia utilizada serão as redes enunciativas, técnica proposta por Dias (2018), que viabiliza a observação das relações de sentido através das articulações nominais.

Este estudo está organizado da seguinte forma: a seção 2, a seguir, evidencia os objetivos da pesquisa; a seção 3 discorre sobre os principais conceitos teóricos que subsidiam o estudo; a seção 4 esclarece a metodologia utilizada; o item 5 apresenta os resultados iniciais do trabalho; e o item 6, e último, aponta as considerações finais até o momento.

2 Objetivos da Pesquisa

A partir da visibilidade da comunidade surda e de todos os artefatos culturais que a compõem, como a língua, a literatura surda, as artes visuais, a vida social e política (STROBEL, 2008), fica evidente que a experiência visual é um componente muito singular e característico compartilhado por este grupo. O modo visual de se inserir no mundo e compreendê-lo é algo muito particular e próprio da cultura surda, intrínseco até mesmo na língua, que se compõe de recursos visuais para referenciar, apontar, retomar etc.

Desta forma, a partir de um olhar investigativo situado no domínio da Semântica da Enunciação, é preciso que compreendamos inicialmente como a nominalidade é constituída espaço-visualmente na Libras, isto é, como este campo teórico concebe o processo da constituição linguisticamente visual de significação nesta língua? Como os surdos se apropriam das redes de sentido que circulam socialmente e materializam corporalmente – na língua- as significações?

A partir destas perguntas/direções, o nosso objetivo é então investigar como as redes de sentido sociais constituem significação quando são mobilizadas pela comunidade surda e condensadas então em Formações Nominais (FNs).

3 Referencial Teórico

Nesta seção, apresentamos um panorama geral dos conceitos relevantes para a pesquisa, pretendendo explicitarmo-nos sobre o modo como realizamos este estudo semântico-enunciativo das FNs na Libras. Os conceitos abordados são articulação nominal, formações nominais (FNs), domínio de mobilização (DM), pertinência enunciativa, acontecimento enunciativo e referencial histórico, não necessariamente nesta ordem. No entanto, primeiramente, é preciso situarmos melhor o que compreende a Semântica da Enunciação.

A partir de nossa perspectiva teórica, o entendimento do processo de composição da significação nos usos da língua é um aspecto substancial. Tomamos como ponto de partida, portanto, que é pelo viés enunciativo que podemos compreender a constituição dos sentidos pela língua, como bem explicita Dias (2023). Desta forma, podemos dizer que a Semântica da Enunciação (DIAS, 2018, 2020; GUIMARÃES, 1989, 2018) evidencia a centralidade da enunciação na composição do sentido.

O nosso olhar está atento às relações e às articulações linguísticas que ocorrem nas diversas manifestações sociais de usos da língua. Para esta teoria, os registros (da língua) escritos ou ditos compõem, concretamente então, a face visível da enunciação: o enunciado. Dizemos então que a materialidade linguística compõe os enunciados, porém, não os define. Para Guimarães (2018, p. 129), o enunciado é “uma unidade de linguagem relativamente independente”. Isto significa que, ao mesmo tempo em que ele possui uma consistência interna (ou seja, pode ser percebido como uma unidade de sentido com certa autonomia em relação a outros enunciados), ele possui uma dependência com outros enunciados com os quais se relaciona, como um texto, por exemplo (DIAS, 2023, no prelo).

A enunciação, por sua vez, é a face invisível neste processo de produção dos sentidos nos usos da língua. “Estudar aquilo que se desenrola, transcorre, acontece na produção de um enunciado é estudar a enunciação” (DIAS, 2023, p. 2, no prelo). Desta forma, ao focarmos na parte não visível, podemos compreender como ocorre o processo da produção de sentido na língua, ou seja, o acontecimento da produção do enunciado. “A enunciação é o acontecimento da produção de sentido, resultando em um enunciado que adquire pertinência social” (DIAS, 2018, p. 45).

A partir desta perspectiva das dimensões visíveis e não visíveis da produção de sentido na língua, podemos compreender uma concepção muito cara para a SE: o conceito de articulação. Segundo Dias

(2018), a articulação abrange a relação que ocorre entre a dimensão formal (a língua) e a dimensão imaterial do sentido para a construção da significação (unidades que não se apresentam materialmente dispostas em um enunciado). E é a partir desta articulação que percebemos a formação social dos nomes: quando estes participam de um enunciado, são atualizados nas construções desse enunciado em processo de articulação. Por isso, abordamos o nome como formação nominal (FN) (DIAS, 2018). Vejamos a imagem abaixo, que aborda a questão da surdez, a partir de termos em português:

Figura 1–Anota aí



Fonte: Retirada do instagram de @unintese. Publicado em 05 jan. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnCLIK3gL6p/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>.

Acesso em 23 jan. 2023.

A partir da observação dos três termos (“surdo-mudo”, “mudinho” e “surdo”), divulgados em uma publicação no *Instagram* de uma universidade que oferece cursos de Libras, percebemos uma sinalização (composta por aspectos verbais e não-verbais) sobre o que é ou não aceito

socialmente, nos dias atuais, em relação ao público surdo. Mas mais importante, a partir de nossa perspectiva teórica, do que propagarmos ou não um determinado termo, é entendermos quais são as motivações sociais que impulsionam o surgimento (ou desuso) de determinadas expressões na língua (as formações nominais), isto é, a SE debruça-se sobre as razões que sustentam ou não determinadas formas linguísticas em uso na língua. Dias (2018) nomeia estas motivações sociais como domínio de mobilização. Em suas palavras, são “articulações de sentido socialmente configuradas que determinam as formas expressivas na constituição de uma unidade significativa” (DIAS, 2018, p. 17). Estas razões/motivações são reordenadas com base em sentidos sociais e expressam formas de se olhar o mundo.

A divulgação da postagem aponta para formas já ultrapassadas de determinadas nominalidades (“surdo-mudo” e “mudinho” como termos a serem evitados), que estão ancoradas em razões sociais que já não se sustentam mais atualmente, em função de toda a ressignificação que o público surdo vem construindo sobre si mesmo na sociedade. O termo “surdo”, então, carrega toda uma significação social, cultural e identitária que está sendo atualizada a cada instante, impulsionada por novos domínios de mobilização, em função da crescente participação e visibilização deste grupo nos espaços sociais.

Ao analisarmos a entrada da FN SURDO na língua, percebemos que a unidade nominal é considerada a partir do processo de constituição dos nomes do ponto de vista da enunciação. Segundo Dias (2018), esta constituição ocorre em três dimensões (que serão mais exploradas na seção 5):

- 1) Articulações Subnominais: (constituição temática do nome): enunciados articulados determinam a existência dos nomes na língua, ou seja, de sua conseqüente entrada no léxico. Não se trata de uma análise etimológica do nome, mas das

razões enunciativas para a sua estabilização como unidade temática;

- 2) Articulações Intranominais (constituição componencial do nome): as relações entre formantes na criação de novos nomes—agregam duas unidades em uma (composição de palavras) ou agregam formantes a uma unidade, no sentido de criar outras (derivação). Abordaremos neste trabalho apenas o fenômeno da composição;
- 3) Articulações Internominais (constituições associativas do nome): envolve as motivações enunciativas que o nome contrai na constituição do grupo nominal.

Dias aponta também o aspecto constitutivo da formação dos nomes:

A FN é abordada do ponto de vista da sua arquitetura e não da sua estrutura, pois acreditamos que dessa maneira, podemos apreender a sua constituição nos espaços de enunciação, flagrando como ela adquire uma forma e sua pertinência nesses espaços de dizer, recortados na relação entre memória e as demandas da atualidade (DIAS, 2018, p. 248).

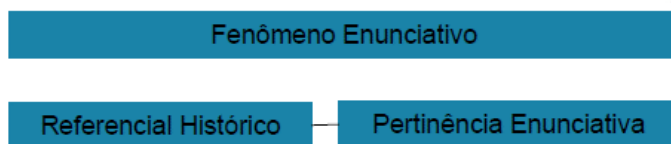
Ao compreendermos que a formação nominal se constitui exatamente na relação entre a memória e as demandas da atualidade, temos como um dos pilares dos fenômenos enunciativos o referencial histórico:

No nosso entendimento, o dizer se faz pertinente nas práticas de linguagem cotidianas quando uma demanda do presente produz relação com os memoráveis de outros dizeres (GUIMARÃES, 2017). Essa relação é responsável por imprimir sentido ao que enunciamos. Na nossa perspectiva, esse memorável de outros dizeres, constituídos na instância do “já enunciado”, são parte desse **referencial histórico**,

isto é, desses domínios de ancoragem do enunciado, tendo em vista o funcionamento histórico-social (DIAS, 2018, p.101-102, grifo nosso).

A pertinência enunciativa, por sua vez, outro importante pilar da significação enunciativa, ancora a dimensão histórica “na atualidade das demandas do dizer. Nessa perspectiva, as formações nominais adquirem o papel de agregar essa demanda da atualidade na pertinência com o referencial histórico” (DIAS, 2018, p. 197).

Figura 2- Esquema Fenômeno Enunciativo



Fonte: elaborada pela autora

Nas palavras de Dias (2018), podemos compreender melhor a concepção de pertinência:

O termo **pertinente** é usado para referir uma relação de pertença às situações de interação social, isto é, para referir algo concernente às relações sociais, e não algo apropriado à finalidade a que se destina (sentido valorativo) (DIAS, 2018, p.149).

Definida como a relação que um enunciado mantém com as cenas que nos acionam a dizer algo na instância do presente do enunciar. No cotidiano, nós somos evocados ou acionados a responder, interpretar, a interferir enunciativamente nas situações de enunciação que se nos apresentam. Quando tomamos a palavra, seja no oral, seja no escrito, o fazemos de diferentes maneiras tendo em vista diferentes situações de enunciação. Os nossos modos de enunciar, portanto, se adaptam a seu modo de pertencimento às cenas de enunciação do presente (DIAS, 2018, p.142-143).

Retomando então a existência da FN “SURDO”, podemos observar agora, de modo mais profundo, que a formação de um nome passa por razões enunciativas que ancoram a constituição deste nome no léxico da língua, ou seja, temos sempre a questão: qual é a pertinência para que um nome constitua um acontecimento enunciativo (DIAS, 2018)?

Na medida em que um enunciado se constitui como uma forma que faz sentido, esse sentido se dá nas relações entre uma dimensão anterior ao seu proferimento, a dimensão presente ao proferimento, em que a forma do enunciado obedece às regularidades da língua e uma dimensão futura, dado que o dizer repercute no espaço de enunciação. Dessa maneira, faz parte do **acontecimento** um antes e um depois do proferimento efetivo do enunciado: ele extrapola o tempo em que o enunciado foi efetivamente realizado (data, hora, lugar específico, etc.) (DIAS, 2018, p. 64, grifo nosso).

Após a apresentação dos principais conceitos-base para o desenvolvimento da pesquisa, passaremos à apresentação da metodologia.

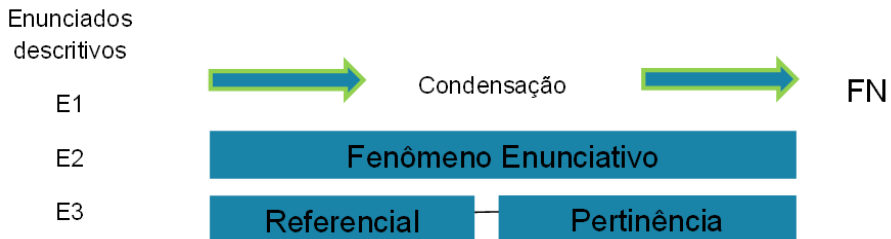
4 Metodologia

A partir de formações nominais (em diferentes dimensões: sub-nominais, intranominais e internominais) ilustradas pela própria autora e outras coletadas em redes sociais e outros canais de referência para a comunidade surda, o exercício de observar as relações de sentido por meio das articulações (entre a dimensão invisível – a do sentido socialmente circulante – e a materialmente visível – a língua) exige um olhar para a instância do que é socialmente sensível, e é exatamente por isso que utilizamos a metodologia das redes enunciativas de Dias (2018). Como forma de apresentar esta técnica de análise, o autor explica:

A técnica das redes enunciativas não é aplicada para exercitar estruturas, nem para produzir testes de gramaticalidade ou algo nessa direção. Ela se presta a estabelecer pontos de observação enunciativa, tendo em vistas as dimensões do sentido. Dessa maneira, ela permite demonstrar que uma estruturação formal pode ser enunciativamente permeada por dimensões diferentes da significação. A constituição de uma rede enunciativa envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudos e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção dos domínios de mobilização que a enunciação sustenta. Essas construções outras, trazidas para a rede enunciativa, são construídas pelo próprio pesquisador e/ou podem também ser buscadas em usos efetivos como no Google e nos bancos de dados que abrigam usos orais e escritos da nossa língua. O ideal é a combinação dos dois tipos (DIAS, 2018, p. 35).

O exercício de análise das FNs pode ser observado a partir do seguinte esquema: enunciados circulantes e socialmente significativos condensam-se em unidades nominais, ilustrando o fenômeno enunciativo das formações nominais.

Figura 3–Esquema Condensação das FNs




Fonte: elaborada pela autora.

Como forma de ilustrar um exercício de análise enunciativa por meio das redes, trazemos aqui um exemplo com a FN “bebedeira”, citado por Dias (2018, p. 121):

Quadro 1–Constituição temática com condensação em nome

Rede de enunciados descritivos	Carlos falou sobre a ingestão de bebida alcoólica em grande quantidade.
Condensação	
Unidade nominal em posição temática	bebedeira

Fonte: DIAS (2018, p. 121)

Outros enunciados possíveis para a composição da rede poderiam ser “A Bete sempre desabafa sobre a sua mania de beber demais”, ou “A prática de beber em excesso pode causar efeitos indesejáveis”¹. O que observamos, a partir disso, é que “bebedeira” se constitui como uma FN pertinente para descrever o ato de beber  excesso e que já se estabilizou socialmente na língua, na relação entre referencial histórico e pertinência enunciativa, ao ponto de se condensar em um nome–“bebedeira”. A partir disso, é importante ter em vista:

Na medida em que observamos a relação entre o referencial histórico e a pertinência enunciativa, estamos analisando os domínios de mobilização de sentido que determinam a constituição de uma unidade nominal básica. Nessa direção, as relações de sentido socialmente configuradas motivam as formas expressivas na constituição de uma unidade significativa e pertinente numa língua (DIAS, 2018, p. 121-122).

Na próxima seção, apresentaremos alguns exercícios de análise enunciativa com algumas FNs coletadas em Libras. No corpo do texto,

1 Enunciados elaborados pela autora.

cada uma delas está indicada visualmente por uma imagem. No entanto, para que o(a) leitor(a) possa ter uma visualização completa e mais clara da sinalização de cada FN, é importante acessar o *link* disponibilizado em cada uma das imagens correspondentes.

4 Resultados da Pesquisa

A primeira instância das FNs abordada trata das razões para a constituição temática de um nome na língua – a dimensão subnominal.

Quadro 2- Articulações Subnominais

<p>Rede de enunciados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>As lojas fechadas</i> não podem abrir na quarentena. • <i>O fechamento das lojas</i> deixa toda a cidade deserta. • <i>Lojas fechadas</i>; então eu compro tudo pela internet.
<p>Condensação</p>	
<p>Unidade nominal básica em posição temática</p>	 <p style="text-align: center;">LOCKDOWN</p>

Fonte: elaborado pela autora²


O que podemos observar a partir da entrada recente no léxico da FN LOCKDOWN? Devido aos questionamentos sociais sobre a nova obrigatoriedade de comportamento social, diante da Pandemia

² Vídeo disponível em: <https://youtu.be/24X9vEYAYnY>.

da COVID-2019, os novos costumes, a necessidade e as consequências de se aderir ou não ao fechamento obrigatório dos estabelecimentos comerciais mobilizaram enunciativamente os falantes, passando a se tornar tema das falas cotidianas (adquirindo, assim, um caráter temático). Desta forma, passando a fazer parte das redes enunciativas cotidianas, o “fechamento do comércio” passa a ser condensado na Libras (e também na língua portuguesa, ainda que por empréstimo linguístico) no sinal LOCKDOWN (veja vídeo no *link* acima), configurando um acontecimento enunciativo recente.

O nosso segundo exemplo trata da FN na dimensão intranominal, ou seja, são articulações relacionadas à produção componencial do nome. Veja o quadro a seguir:

Quadro 3–Articulações Intranominais

<p>Rede de enunciados</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O <i>trabalho em casa</i> tem sido cansativo. • COVID: <i>agora é trabalho em casa</i>. • Para evitar a contaminação, a população precisará fazer o <i>trabalho de casa</i>.
<p>Condensação</p>	
<p>Unidade nominal básica em posição temática</p>	<div style="text-align: center;">  <p>HOME OFFICE</p> </div>

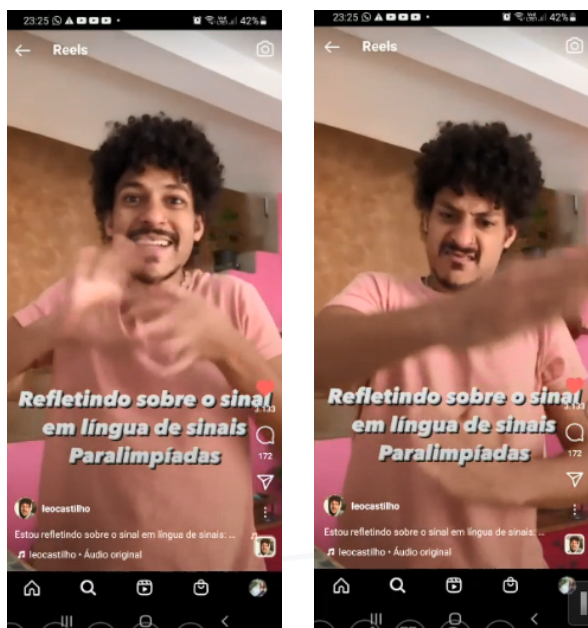
Fonte: elaborado pela autora

O novo modo de trabalho imposto pela Pandemia da COVID-2019 trouxe novas formas de significação e de relacionamento das pessoas

com a atividade laboral e com o próprio espaço de trabalho. As pessoas, em uma escala mundial, precisaram adaptar rapidamente a sua rotina profissional em espaços domésticos, muitas vezes restritos ou até inexistentes. Todo este novo modo de viver a vida profissional ficou evidenciado e foi ressignificado, muitas vezes, pelas diversas línguas no mundo, o que não poderia ser diferente com a Libras. Desta forma, a FN HOME OFFICE (composta pelos sinais CASA (em referência a HOME) e TRABALHO (em referência a OFFICE)), o sinal LOCKDOWN condensou-se na língua de sinais do Brasil, entrando para o léxico da comunidade surda.

O nosso terceiro e último exemplo de FN situa-se na dimensão internominal, que está relacionada às formações associativas do nome. Observe a figura 4 a seguir:

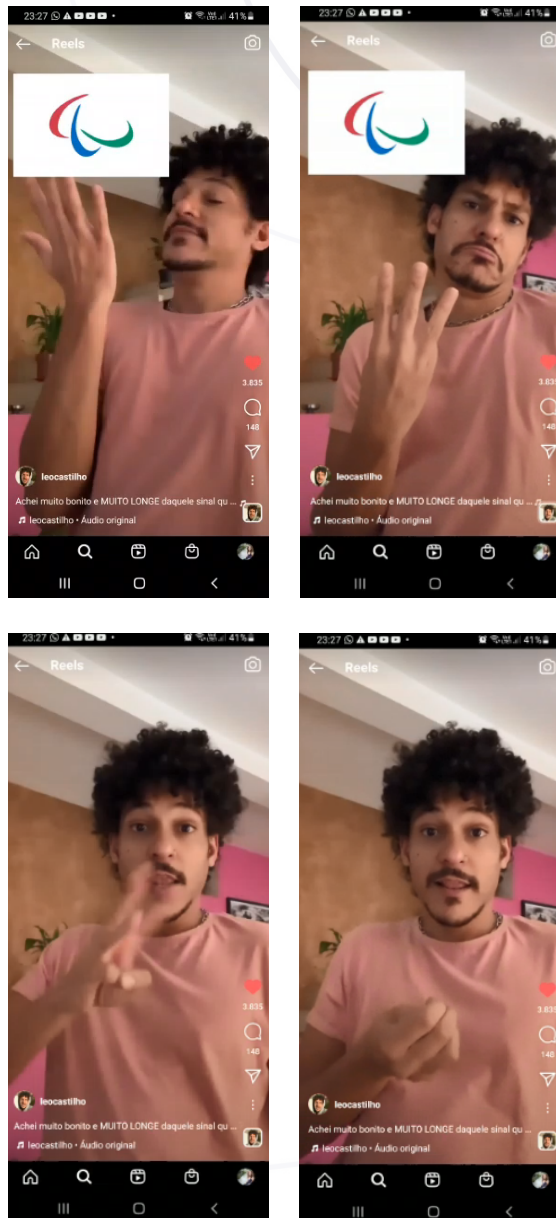
Figura 4–Paraolimpíada–ancoragem negativa



Fonte: Retirada do Instagram de @leocastilho. Publicado em 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnCLIK3gL6p/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>.

Acesso em 20 ago. 2022.

Figura 5–Paraolimpíada–ancoragem positiva



Fonte: Retirada do instagram de @leocastilho. Publicado em 24 ago. 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CnCLIK3gL6p/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>.

Acesso em 20 ago. 2022.

A partir dos vídeos indicados na figura 4, é possível observar o questionamento de um artista surdo, muito conhecido pela comunidade surda, sobre o sinal criado para as Paraolimpíadas. O sinalizante demonstra que temos as associações OLIMPIADAS e AMPUTADOS, indicando claramente o seu incômodo sobre a ancoragem pejorativa da FN em questão. A discussão que ele propõe na rede social está diretamente relacionada às razões sociais depreciativas associadas ao sinal em circulação, que reduziam os competidores aos seus limites físicos.

Os surdos passaram, então, a questionar a constituição do significado da FN (“olimpíadas de amputados”), propondo uma outra ancoragem em novos referenciais sociais. A partir de motivações enunciativas mais pertinentes e coerentes à proposta social dos jogos – a inclusão – que podemos apontar como “o movimento esportivo inclusivo apesar de alguma barreira física, mental ou visual. Desta forma, conforme pode ser visto no vídeo indicado pela figura 5, a nova FN é constituída por um movimento espacial inspirado no logo dos jogos que forma os agitos paraolímpicos, as linhas assimétricas que representam movimento (em latim, “agito” quer dizer ‘eu me movo’).

Os surdos passaram, então, a questionar a constituição do significado da FN (“olimpíadas de amputados”), propondo uma outra ancoragem em novos referenciais sociais. A partir de motivações enunciativas mais pertinentes e coerentes à proposta social dos jogos – a inclusão – uma nova FN, então, é apresentada aos surdos pelo artista (figura 5). De forma bastante coerente também com o símbolo dos Agitos Paraolímpicos (“agito”, em latim, quer dizer “eu me movo”, e as linhas assimétricas representam “movimento”)³, a nova FN assume um movimento visual (e por que não dizermos “social”?) ancorado no logo, desvinculando a natureza da competição de uma forma social e historicamente restritiva de se perceber os atletas participantes do evento.

3 Informações disponibilizadas pelo *International Paralympic Committee*.

6 Considerações Finais

A partir do desenvolvimento inicial deste trabalho, é possível perceber que a experiência visual surda requer um olhar teórico sensível para a língua e para a cultura baseado na(s) diferença(s) identitária(s) dos surdos, apoiado em todos os aspectos atrelados a esta especificidade, incluindo a (res)significação em relação a eventos políticos, artísticos, literários – entre outros – presentes no mundo. Até este estágio de investigação, foi possível perceber, de forma instigante, como o surdo significa corporalmente as experiências, evidenciando visualmente, por muitas vezes, o processo de significação social na constituição das formações nominais. E é exatamente a partir destas análises que percebemos que a visualidade do sujeito surdo é um aspecto estruturante na constituição da nominalidade na Libras por meio das articulações linguísticas.

Desta forma, e a partir do olhar da Semântica da Enunciação, é possível perceber que os vínculos entre as unidades que se articulam na Língua Brasileira de Sinais não são aleatórios, assim como ocorre nas línguas orais, e que, nesta primeira, manifestam-se de forma espaço-visual.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº

10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 jan 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 jan 2023.

DIAS, L. F. **Enunciação e Relações Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

DIAS, L. F. **O português brasileiro no cotidiano: enunciação e ensino**. 2023 (no prelo).

GUIMARÃES, E. Enunciação e história. *In*: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 1989. p. 71-79.

GUIMARÃES, E. **Semântica do Acontecimento**. 2 .ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

GUIMARÃES, E. **Semântica: enunciação e sentido**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

QUADROS, R. M. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. *In*: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R; LEITE, T. A. (orgs.). **Estudos da Língua Brasileira de Sinais I**. Série Estudos de Língua de Sinais. v.I. Florianópolis: Insular. 2013. p. 15-36.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

THE AGITOS LOGO – PARALYMPIC SYMBOL. **Paralympic.Org**, [s.d]. Disponível em: <https://www.paralympic.org/logo>. Acesso em: 24 abr. 2023.

AS REPRESENTAÇÕES METAFÓRICAS NA MÍDIA TRADICIONAL: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE A MÍDIA ESTADUNIDENSE E A BRASILEIRA DURANTE OS PERÍODOS ELEITORAIS DE 2020 E 2022

Igor Alexander Pereira

Resumo: O presente trabalho trata-se de um projeto de mestrado em desenvolvimento, que tem como objetivo investigar as representações metafóricas sobre refúgio e imigração nas mídias tradicionais. O foco do trabalho é verificar a forma como o assunto é tratado nas mídias tradicionais norte-americana e brasileira, com ênfase nos últimos períodos de campanha eleitoral nesses países, buscando entender como esse contexto específico altera as ocorrências metafóricas na mídia e quais as semelhanças e diferenças no tratamento do tema nos dois países. A referida análise será feita à luz da Linguística Cognitiva, baseando-se, principalmente, na obra seminal para o estudo de metáforas, o trabalho de Lakoff e Johnson (1980), no livro *Metaphors we live by*. Por se tratar de uma análise comparativa, nos apoiaremos também em Kövecses (2005), que afirma que a metáfora pode apresentar variações entre diferentes culturas e também dentro de uma mesma cultura, sendo motivadas, por exemplo, pelas determinações de diferentes contextos, e também em Thibodeau e Boroditsky (2011) que atestam através de seus experimentos, a influência das representações metafóricas sobre o raciocínio e a tomada de decisões, e como essa influência não é clara para as pessoas. Para realizar a análise, notícias serão cole-

tadas nas versões *on-line* de jornais importantes e de grande circulação nos dois países, o *The New York Times*, nos Estados Unidos, e a Folha de São Paulo, no Brasil. As notícias são referentes aos anos de 2020 e 2022, que são os anos das duas últimas corridas eleitorais nos dois países. A coleta e análise serão realizadas através do Sketch Engine, ferramenta da linguística de *corpus* que permitirá a análise de linhas de concordância para a identificação de ocorrências metafóricas, identificadas e categorizadas através da metodologia de Stefanowitsch (2006) e do Procedure for Identifying Metaphorical Scenes – PIMS (FALCK; OKONSKI, 2022) para a localização de itens metafóricos.

Palavras-chave: Imigração. Refúgio. Eleições. Metáfora.

Abstract: The present work is a master's project in development, which aims to investigate the metaphorical representations of refuge and immigration in traditional media. The focus of the work is to verify how the subject is portrayed in the traditional North American and Brazilian media, with emphasis on the last periods of electoral campaign in these countries, seeking to understand how the specific context alters the metaphorical occurrences in the media and what are the similarities and differences in the treatment of the theme in the two countries. This analysis will be carried out in the light of Cognitive Linguistics, based mainly on the seminal work for the study of metaphors, the work of Lakoff & Johnson (1980), in the book *Metaphors we live by*. Because it is a comparative analysis, we will also rely on Kövecses (2005), who states that the metaphor can present variations between different cultures and also within the same culture, being motivated, for example, by the determinations of different contexts. In addition, this work will be based on Thibodeau & Boroditsky (2011) who attest, through their experiments, the influence of metaphorical representations on reasoning and decision-making, and how this influence is not clear to people. To carry out the analysis, news will be collected from the online versions of important newspapers in both countries, *The New York Times* in the United States and *Folha de São*

Paulo in Brazil. The news refers to the years 2020 and 2022, which are the years of the last two electoral campaigns in both countries. The collection and analysis will be carried out using Sketch Engine, a corpus linguistics tool that will allow the analysis of concordance lines for the identification of metaphorical occurrences, identified and categorized through the methodology of Stefanowitsch (2006) and the Procedure for Identifying Metaphorical Scenes – PIMS (FALCK; OKONSKI, 2022) for locating metaphorical items.

Keywords: Immigration. Refuge. Elections. Metaphor.

1 Introdução

Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, a estimativa é de que até a primeira metade de 2022 o mundo tenha atingido uma marca de 103 milhões de pessoas deslocadas à força. Para se entender a dimensão da situação, até o fim de 2021, o número divulgado pelo Alto Comissariado foi de 89,3 milhões. Um número crescente de pessoas forçadas a deixarem seus locais de origem em razão de perseguição, conflito, violência, violação de direitos humanos ou eventos que perturbem gravemente a ordem pública. Com um fluxo tão acentuado e expressivo de migrações, o assunto se tornou pauta nas discussões políticas de inúmeros países e fortaleceu movimentos de extrema direita e nacionalistas, que acabaram por chegar ao poder em uma série de países. Nos Estados Unidos, o tema que está sempre entre as principais pautas da corrida eleitoral tornou-se ainda mais central desde a eleição de Donald Trump, com uma campanha amplamente baseada no discurso anti-imigração.

A campanha eleitoral de 2016 foi marcada, entre outros pontos, pelo exaltado discurso do então candidato Donald Trump com relação à imigração, direcionado principalmente aos mexicanos, porém atingindo uma série de outros grupos, como os refugiados sírios, que, segundo Zong e Batalova (2017), aumentavam vertiginosamente nos EUA

a partir de 2015, em decorrência da situação causada pela guerra civil síria em 2011. Com a eclosão de novos conflitos e crises em todo o mundo, a quantidade de deslocamentos continua crescendo. Além disso, o surgimento da pandemia do novo Coronavírus criou ainda mais impasses e levantou mais questões no debate internacional sobre refúgio e imigração.

Consequentemente, durante o debate eleitoral de 2020, o tema da imigração voltou aos discursos dos candidatos e à mídia, dividindo espaço com o enfrentamento da pandemia, mas também se entrelaçando a ele. A associação de grupos imigrantes a contágio e adoecimento não é novidade na história americana, como aponta O'Brien (2003). Esse tipo de associação, feita através de um vasto uso de conceptualizações metafóricas, pode ser encontrada desde o início do século XX na mídia americana, e com a disseminação da pandemia de Coronavírus, o cenário torna-se propício para aumento das ocorrências desse tipo.

No Brasil, os fluxos migratórios também são parte indissociável do processo de formação da nação e de construção cultural, principalmente ao se considerar que o país é amplamente conhecido pela sua multiculturalidade e miscigenação. Porém, em relação ao discurso político sobre imigração e refúgio, notamos que o Brasil não debate a imigração e o refúgio de forma tão central como ocorre nos Estados Unidos, não sendo o tema um dos argumentos principais na discussão pública e nas campanhas eleitorais. Essa situação sofreu algumas alterações, principalmente por conta de fluxos pontuais de imigração para o país, como é o caso da chegada de grupos vindos da Venezuela, principalmente para o estado de Roraima, que se intensificou entre 2016 e 2018 devido à crise naquele país. Outro fator que trouxe o tema da imigração e do refúgio mais ao centro do debate político no país foi a campanha e posterior eleição de Jair Bolsonaro à presidência. O discurso de Bolsonaro, então candidato alinhado à extrema direita conservadora, é, em grande medida, abertamente inspirado no discurso de Donald Trump nos Estados Unidos, tendo importado algumas

discussões e visões que pautaram a eleição norte-americana de 2016, chegando a gerar algum impacto, ainda que consideravelmente menor do que o que é percebido nos Estados Unidos.

A influência de veículos midiáticos na percepção e na formação da opinião popular é inegável, principalmente quando se trata de veículos de grande circulação e que contam com tradição e credibilidade. Diversos trabalhos mais recentes têm apontado para essa influência ao redor do mundo (MONTAGUT; MORAGAS-FERNÁNDEZ, 2020; MUSOLFF, 2015; FLISTER, 2017; FERREIRA; FLISTER, 2019), assim como outros exemplos interessantes que focam no contexto político (CHARTERIS-BLACK, 2006; DELOUIS, 2014). Sendo assim, entender a forma como as informações são apresentadas por esses veículos ajuda a entender também qual é a perspectiva da situação que está sendo apresentada à população e, conseqüentemente, como a população é levada a conceptualizar e absorver o tema.

Sabemos que a metáfora é um recurso linguístico muito comum que nos permite tratar temas abstratos por meio de domínios mais concretos. Porém, através de diferentes estudos no campo da linguística, sabemos também que a metáfora é mais do que isso. Como apontam Lakoff e Johnson (1980), a metáfora está presente em toda a linguagem cotidiana, representando uma das maneiras como o sistema conceitual humano se estrutura, sendo assim não se trata simplesmente de um elemento da linguagem, mas de um importante mecanismo cognitivo, capaz de influenciar o modo como as pessoas compreendem diferentes questões e, conseqüentemente, suas atitudes com relação a elas (THIBODEAU; BORODITSKY, 2011).

Sendo assim, a situação que se apresentava no ano de 2020 criou um cenário bastante particular, que reuniu a emergência de uma pandemia que matou milhões de pessoas ao redor do mundo ao mesmo tempo em que atravessamos um recorde de deslocamentos forçados em um contexto em que a maior economia do planeta se preparava para

escolher um novo líder. Essa conjunção de fatores gerou grande instabilidade e preocupação em diversos países, logo, a análise da forma como esses eventos foram registrados e levados até a população são de extrema importância para entender a situação política do mundo de uma forma geral. Esse entendimento sobre eventos de tamanha magnitude e a forma de reagir a eles podem ser verificados através dos domínios metafóricos encontrados e, em um ano eleitoral, entender as narrativas construídas pela mídia em torno de um assunto tão importante pode ajudar a entender o seu poder sobre as decisões de uma nação. No Brasil, como ocorreu em 2018, os acontecimentos norte-americanos são refletidos na situação nacional, principalmente considerando que o fator pandêmico continua relevante e, novamente, se configura como tópico de atenção na campanha. Além disso, outra similaridade nos dois processos chama atenção, no caso o ambiente de alta polarização nos dois países após os mandatos de Trump e Bolsonaro após seus primeiros mandatos.

Neste texto, apresentamos o projeto que se insere no escopo de trabalhos do Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração e Refúgio (GECEIR), coordenado pela professora Dra. Luciane Corrêa Ferreira. O objetivo desse projeto, em consonância com o Grupo de Estudos, é traçar um panorama de como o refúgio e a imigração são representados metaforicamente na mídia, por meio de uma análise linguística com apoio de metodologia da linguística de *corpus*. O presente trabalho tem como foco traçar esse panorama tomando como base o período das duas últimas eleições presidenciais ocorridas em 2020 e 2022, respectivamente nos Estados Unidos e no Brasil. Para realizar tal análise, foram escolhidos dois jornais de referência, o *The New York Times* (LEY, 2022; FEUER, 2022; ERLANGER, 2022) nos Estados Unidos, e a Folha de São Paulo (DAIGO, 2022; MARTINS, 2022) no Brasil. A análise de ocorrências metafóricas em relação a imigrantes e refugiados será feita a partir das notícias desses dois jornais durante os anos de 2020

e 2022, como já mencionado, os anos das últimas eleições presidenciais nos países analisados.

2 Fundamentação Teórica

A linguística cognitiva surge entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, como uma espécie de desdobramento dos estudos gerativistas. Porém, diferentemente da tradição anterior, a linguística cognitiva se interessa mais profundamente pelo fenômeno da significação (SILVA, 1997). Entre os principais representantes da linguística cognitiva estão Lakoff e Johnson (1980), a partir da publicação do trabalho *Metaphors we live by*, que lança a base para o entendimento da metáfora como um fenômeno cognitivo parcialmente responsável pela estruturação de conceitos na cognição.

Segundo Silva (1997), “a linguística cognitiva interessa-se pelo conhecimento através da linguagem e procura saber como é que a linguagem contribui para o conhecimento do mundo”. Para a linguística cognitiva, metáforas ocorrem através do mapeamento de determinadas características de um domínio, chamado Domínio Fonte, que é geralmente mais concreto, em outro, chamado Domínio Alvo, geralmente mais abstrato (LAKOFF; JOHNSON, 1980). Um bom exemplo desse mecanismo está na forma como costumamos falar sobre o amor. Quando se diz por exemplo que alguém “embarcou em um amor”, fala-se sobre um domínio alvo, no caso o amor, através de uma experiência que, apesar de ainda abstrata em alguma medida, é mais próxima e concreta, o que ajuda no entendimento e na representação da ideia e da imagem mental do amor. Grady (2007) explica como a metáfora é uma representação clara da forma como a linguagem reflete outros aspectos da cognição humana. Essa forma de conexão e criação dos sentidos está ligada à forma como nós interagimos com o mundo.

É importante também ressaltar os estudos realizados por Thibodeau e Boroditsky (2011) que atestam, através de seus experi-

mentos, a influência das representações metafóricas sobre o raciocínio e a tomada de decisões, e como essa influência não é clara para as pessoas. Segundo os autores, em tradução livre, “a influência do enquadramento metafórico é oculta: as pessoas não reconhecem as metáforas como um aspecto influente em suas decisões.”. Eles também afirmam, novamente em tradução nossa, que “a influência da metáfora que encontramos é forte: diferentes estruturas metafóricas criaram diferenças de opinião tão grandes ou maiores do que aquelas entre democratas e republicanos.” (THIBODEAU; BORODITSKY, 2011, p. 10).

No contexto que pretendemos investigar, é de extrema importância ter em mente a força que as representações metafóricas têm sobre a forma como entendemos e agimos sobre o mundo, para que possamos ter cautela ao discutir questões com grande impacto social, como é o caso da imigração e do refúgio.

Em um contexto político como o que nos propomos a investigar neste trabalho, é também fundamental apontar o estudos que mostram como o uso de expressões metafóricas é responsável não apenas pela forma como estruturamos nossa cognição, mas também como elas são capazes de organizar e transparecer posicionamentos ideológicos. Essa ideia de que as utilizações metafóricas não são neutras é apontada por Andreas Musolf em muitos de seus trabalhos, em que o autor trata de representações metafóricas como as relacionadas a parasitas (MUSOLFF, 2016), muito comuns na Alemanha pós Primeira Guerra Mundial, onde judeus eram amplamente referidos como “parasitas”, um tipo de metáfora encontrado também em contextos mais recentes, como no trabalho em que ele analisa dados em fóruns de internet britânicos (MUSOLFF, 2015), que representam imigrantes também como parasitas.

Trabalhos brasileiros ainda mais recentes fortalecem essa teoria, como Morosini (2020) que analisa o contexto do governo Trump, em que a imigração é conceptualizada como uma guerra. Pesquisas que anali-

sam o cenário brasileiro também apontam metáforas desumanizantes para se tratar de imigrantes e refugiados, com usos expressivos de domínios relacionados a ÁGUA e MERCADORIA encontrados em Ferreira, Flister e Morosini (2017). Por isso, é de extrema importância, em uma análise desse gênero, estar atento às ideologias vinculadas aos grupos retratados no que diz respeito à utilização de metáforas.

Outras contribuições significativas para o estudo e análise da metáfora vem de correntes mais recentes na área, que buscam tornar mais robustos os estudos e trazê-los para campos mais concretos. Novamente, Musolff (2016) é relevante ao propor o conceito de cenário metafórico, que ele define como uma “estrutura conceitual baseada no discurso que incorpora elementos de um viés avaliativo, que a torna útil para sua exploração com propósitos argumentativos” (MUSOLFF, 2016, p. 30), criando pequenos blocos dentro de um discurso que funcionam como uma forma de avaliação a respeito de um determinado fenômeno (MUSOLFF, 2006, 2016). Dentro desses blocos narrativos, atuam uma série de agentes que estruturam essas narrativas, tanto específicas, como geral sobre o tema que tratam (SEMINO; DEMJÉN; DEMMEN, 2016). Esses elementos são, além dos agentes, ou entidades/participantes, as suas relações, objetivos, atitudes e posicionamentos, que são os componentes de um determinado discurso.

A análise dos cenários metafóricos dá um passo a frente e torna a análise desses discursos mais completa, uma vez que permite ir além da simples descrição de quais metáforas são usadas. Os cenários permitem ao pesquisador identificar o uso sistemático de metáforas para descrever um fenômeno com base em uma narrativa específica, através da qual é possível identificar com mais clareza avaliações e posicionamentos ideológicos (MUSOLFF, 2016), e esse tipo identificação é crucial para entender de onde parte e quais são os alvos e intenções de quem faz as escolhas que faz ao proferir um discurso, principalmente quando se trata de mídias de referência, o que torna o discurso muito mais poderoso, uma vez que tem amplo alcance e influência.

Finalmente, como base para a análise dos itens encontrados a partir das linhas de concordância, adotaremos Procedimento para Identificação de Cenas Metafóricas (*Procedure for Identifying Metaphorical Scenes*) ou (PIMS) de Johansson Falck e Okonski (2022), para localizar itens com significados metafóricos, ou seja, que fujam dos significados mais “básicos”, que são definidos pelos autores como aqueles significados que são mais concretos, precisos e denotativos. Esse procedimento será mais detalhado na seção de metodologia.

3 Metodologia

Para realizar a análise de uma grande quantidade de dados, como é o caso das notícias relacionadas à imigração publicadas durante os anos de 2020 e 2022 nos jornais *The New York Times*, nos Estados Unidos e Folha de São Paulo, no Brasil, criaremos um banco de dados formado pelas notícias coletadas através da versão *on-line* dos jornais. Por possibilitar a análise de dados da língua em uso, a linguística de corpus tem trazido importantes contribuições para o estudo da metáfora como um fenômeno linguístico e cognitivo (SEMINO, 2017).

Sendo o objetivo do trabalho buscar uma visão geral das representações metafóricas, tanto informações estatísticas quanto descritivas serão consideradas. Estatísticas no sentido quantificação da quantidade de ocorrências metafóricas e a relevância delas em relação ao número de notícias e de ocorrências não metafóricas, ou seja, sua frequência. E descritiva no sentido de análise dos domínios utilizados, suas ideias e possíveis motivações.

Como explicitado, a coleta das notícias será realizada a partir da versão *on-line* do jornal *The New York Times*, nos Estados Unidos e da Folha de São Paulo, no Brasil, e serão considerados todos os resultados do ano de 2020 e de 2022 nos dois países, até a data da eleição presidencial, realizada no dia 3 de novembro para as eleições americanas no ano de 2020 e considerando, para as eleições brasileiras de 2022,

o encerramento do segundo turno, que ocorreu no dia 31 de outubro. A coleta dos dados em ambos os jornais durante os dois anos citados será importante para criar uma base de comparação no mesmo período, além de entender a influência do cenário eleitoral em relação aos períodos não eleitorais. A coleta será realizada através da ferramenta Sketch Engine, que é um gerenciador de *corpus* e *software* de análise de texto que permite salvar textos em arquivos *.txt*. Uma vez que os dados forem coletados e salvos no formato *.txt*, os arquivos serão analisados através de ferramentas da linguística de *corpus*, o que é uma possibilidade dentro das próprias utilidades do Sketch Engine.

Os termos utilizados na ferramenta de buscas dos jornais, também serão utilizados na ferramenta de linhas de concordância do Sketch Engine para que os itens sejam localizados e as linhas de concordância possam ser analisadas. Os termos utilizados serão ‘*immigration*’ e ‘*refuge*’, para as buscas em inglês, e seus correspondentes, ‘imigração’ e ‘refúgio’, para as buscas em português. A área de pesquisa nos *sites* dos jornais referidos permite a busca pela raiz das palavras, por exemplo *reguf** e *imigr**, o que permite a coleta de resultados referentes a todas as variações dos termos. Assim, será feita a análise manual dos itens lexicais que surgirem próximos a ele, através das linhas de concordância, de acordo com a metodologia proposta por Stefanowitsch (2006).

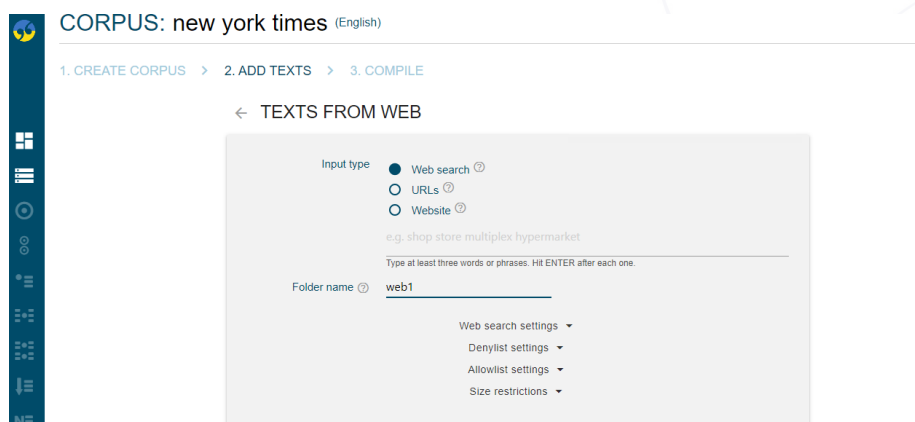
3.1 O uso do Sketch Engine

Como já explicitado anteriormente, O Sketch Engine é uma ferramenta de gerenciamento e análise de *corpus*, desenvolvido desde 2003 com o objetivo de possibilitar o estudo do comportamento da linguagem.

Para o presente trabalho, usaremos algumas ferramentas importantes desse *software*. Primeiramente, ele nos permite compilar um *corpus* através de textos *on-line*, que é precisamente o meio que utilizaremos para coletar as notícias nos arquivos das versões

on-line dos dois jornais analisados. Sendo assim, conseguimos fazer uma compilação através dos *links* das notícias desejadas e gerar um documento em formato *.txt*, com uma parte das notícias, que aqui serão agrupadas por mês para cada um dos jornais, como pode ser visualizado no exemplo a seguir.

Figura 1 – Criação de Corpus.



Fonte: Exemplo de busca no Sketch Engine

Como é possível perceber na imagem, o *software* permite que seja escolhida a opção de busca por URL's, em que é possível agrupar todos os *links* das notícias desejadas. Uma vez que esse processo é realizado com as notícias relativas a um mês selecionadas através da busca por um dos dois termos utilizados (“*refug**” e “*imigr**”) nos mecanismos de buscas específicas disponibilizados pelos *sites* dos próprios jornais, cria-se um pequeno *corpus* que, em conjunto com aqueles formados por todos os outros meses do período buscado, formarão a fonte das análises e investigações que esse trabalho busca fazer.

Uma vez que as notícias são compiladas, outra ferramenta importante do Sketch Engine também é usada para auxílio nas análises. Essa ferramenta é o concordanciador, que permite a visualização dos textos selecionados a partir de uma busca feita pelos mesmos termos utilizados

para compilação das notícias nos *sites* dos jornais (“refug*” e “imigr*”). O concordanciador seleciona as chamadas linhas de concordância, que são trechos do texto agrupados em torno de um termo específico. Por exemplo, ao se buscar pelo termo “imigr*”, o *software* encontrará todas as ocorrências de palavras relacionadas, como imigração, imigrantes e outras, detacará esses termos e apresentará o contexto em que eles estão inseridos, ou seja, os termos que ocorrem antes e depois do termo selecionado, para que seja possível verificar quais são as palavras que se relacionam de forma imediata com o termo selecionado. Ainda é possível expandir a linha de concordância caso seja necessário fazer uma análise contextual mais ampla e, assim, ler um trecho maior ou até mesmo a notícia completa. Abaixo temos um exemplo de como funcionam no próprio *software* as linhas de concordância.

Figura 2–Linhas de Concordância

The screenshot displays the 'CONCORDANCE' software interface. At the top, there is a search bar containing 'NYT' and a search icon. Below the search bar, the search results are summarized as 'simple immigration • 221' and '430.01 per million tokens • 0.043%'. The interface includes navigation icons for search, download, list, eye, cursor, zoom, and other functions. A 'KWIC' button is visible. Below the navigation bar, there are three tabs: 'Details', 'Left context', and 'Right context'. The main area shows a list of 13 concordance lines, each with a document ID (doc#0 to doc#7) and a snippet of text. The word 'immigration' is highlighted in red in each snippet. The snippets include phrases like 'policy in America and anti-submarine warfare in England', 'The Epic Struggle Over American Immigration, 1924-1965', 'This account of the battles over immigration across four decades', 'immigration Act of 1924', 'immigration act', 'immigration in light of the attack from the Invisible Enemy', 'immigration officials', 'immigration - one of his favorite campaign topics', 'Photo of the day', 'The president has said the pandemic is proof of the wall's n', 'immigration status may even refuse to go to the hospital', 'immigration bill that aims to keep out low-wage, supposedly "unskilled" workers', and 'This history rooted in migration also means that F'.

Fonte: Exemplo de busca no Sketch Engine

Uma vez que os dados são compilados e são acionadas as linhas de concordância, é possível iniciar um estudo dos mapeamentos de elementos de um domínio-fonte para um domínio alvo, identificados através das expressões da linguagem selecionadas. Essa análise é feita levando em consideração cada uma das linhas de concordância

e deve ser feita pelo pesquisador, que identificará então os domínios usados e os classificará, verificando quais são entendidos de forma mais concreta direta e quais são metafóricos, além de agrupar esses termos de entendimento metafórico de acordo com os cenários que eles criam. A análise é feita utilizando o *Procedure for Identifying Metaphorical Scenes* – PIMS, desenvolvido por Falck e Okonski (2022), e que será discutido a seguir.

3.2 Identificação de cenas metafóricas

Como base para a análise dos itens encontrados a partir das linhas de concordância adotaremos Procedimento para Identificação de Cenas Metafóricas, ou *Procedure for Identifying Metaphorical Scenes* (PIMS), de Falck e Okonski (2022), para localizar itens com significados metafóricos, ou seja, que fujam dos significados mais “básicos”, que são definidos pelas autoras como aqueles significados que são mais concretos, precisos e denotativos. Esse método consiste em avaliar elementos de uma cena evocada por expressões linguísticas no discurso e verificar se esses elementos são diretamente entendidos através de experiências corporais e espaciais ou se são entendidos por meios de outras experiências, geralmente mais concretas, definindo-os assim como metafóricos ou não metafóricos.

Os significados que são, a partir dessa perspectiva, considerados metafóricos, são então agrupados de acordo com as metáforas conceituais que eles representam. Uma vez que os agrupamentos forem realizados, os dados serão analisados e serão feitas, então, reflexões acerca dos diferentes fatores que podem ter motivado aquele uso, além de reflexões acerca das possibilidades de recepção dos leitores e conceptualizações a serem feitas por eles, considerando-se também os sentidos de uso do termo analisado, recorrendo, por exemplo, aos principais significados encontrados em dicionários para esse termo e quais são os sentidos mais concretos e mais abstratos em que eles são usados.

Com esse trabalho, esperamos poder traçar um panorâma das representações metafóricas a respeito de imigrantes e refugiados que circulam nas mídias de referência no Brasil e nos Estados Unidos, levando em consideração o período de campanhas eleitorais para entender quais são as diferenças e semelhanças dos usos metafóricos nos dois países e qual a influência do exercida pelo contexto em que as notícias foram veiculadas.

4 Resultados preliminares

Os dados preliminares encontrados pela compilação de notícias referentes ao mês de agosto de 2022, feita nos dois jornais, apontam para um grupo recorrente de conceitos ou de domínios que são usados em ambos os contextos para a referência a imigrantes e refugiados. Esses domínios são principalmente os que relacionam esses grupos a desastres naturais, massa ou objeto, inimigos de guerra e criminosos, além de uma ampla utilização do termo “crise”, mostrando sempre o entendimento dos fenômenos da imigração e do refúgio como um problema a ser enfrentado e resolvido. Alguns exemplos podem ser encontrados tanto no periódico brasileiro quanto no norte-americano, como podemos verificar em:

- (1) 63. [...] A volta do grupo desencadeou uma onda de refugiados—parte veio para o Brasil [...] (FSP–15/08/22)
- (2) 61. [...] A UE e seus Estados-membros também fornecem assistência financeira, material e técnica à Guarda Costeira Líbia, capacitando-a a interceptar migrantes e refugiados para devolvê-los a centros de detenção na Líbia [...] (FSP–09/08/22)
- (3) 243. [...] The G line stopped serving some heavily immigrant, working-class communities in western Queens [...] (NYT–15/08/22)

- (4) 43. [...] They point to efforts to label immigrants as invaders and people who support teaching about transgender and gay rights as “groomers.” [...] (NYT–15/08/22)
- (5) 2. [...] Russian bombing runs over northern Syria to flood another two million refugees across the border into Turkey [...] (NYT–26/08/22)
- (6) 55. [...] The Taliban takeover of Afghanistan and the tumultuous U.S. pullout a year ago spawned a new refugee crisis [...] (NYT–12/08/22)

Os exemplos preliminares apontados acima dão um bom indicativo da tendência do que esperamos encontrar no decorrer do estudo a ser desenvolvido. Tendências essas que apontam já de forma bastante clara a uma confirmação do que apontam os trabalhos anteriores, de uma desumanização geral e de uma construção dos imigrantes e refugiados como inimigos e como um problema a ser resolvido e combatido. Nesse sentido, podemos apontar a íntima relação desse tipo de discurso com o crescente desenvolvimento e fortificação das ideologias da direita e da extrema direita mundo afora. Dois fenômenos que se alimentam e criam repercussões concretas, vistas nos resultados de eleições observadas por todo o mundo, principalmente desde as eleições de 2016 nos Estados Unidos e de 2018 no Brasil. Por isso é tão relevante trazer à luz a importância de um olhar atento aos discursos e principalmente às suas características mais sutis, que geralmente passam despercebidas por um olhar mais generalista, mas que são de extrema importância, uma vez que têm a capacidade e o poder de influir na realidade material. Uma vez que os objetivos foram estabelecidos, a parte mais importante para a continuidade do trabalho é a compilação de todos os dados necessários e a sua cuidadosa análise. Em um projeto como esse, são os próprios dados que irão responder às questões já levantadas e apontar o caminho para outras possíveis questões relevantes ao tema. Por isso a análise deve ser minuciosa e os

dados quantificados e organizados. Esse levantamento da quantidade geral de notícias, da quantidade de ocorrências metafóricas e não metafóricas dos termos buscados e dos tipos de metáforas encontradas será a base para responder às questões aqui propostas.

Referências

ACNUR. Dados sobre o refúgio. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dadossobrefugio/#:~:text=Quantos%20refugiados%20existem%20no%20mundo,t%C3%AAm%20menos%20de%2018%20anos>. Acesso em: 10 dez. 2022.

ACNUR. Refugee data finder. Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/> Acesso em: 10 dez. 2022.

CHARTERIS-BLACK, J. Britain as a container: immigration metaphors in the 2005 election campaign. *Discourse and society*, v. 17, n. 5, p. 563–581, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249713010_Britain_as_a_Container_Immigration_Metaphors_in_the_2005_Election_Campaign. Acesso em 12 ago. 2023.

DAIGO, Oliva; SIMON, Gustavo et. al. Nos 100 dias de Guerra da Ucrânia, 100 personagens que marcam o conflito. F. de São Paulo. São Paulo. 2 Jun. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2022/06/nos-100-dias-de-guerra-da-ucrania-100-personagens-que-marcam-o-conflito.shtml> Acesso em 18/08/2023. Acesso em 12 ago. 2023.

DELOUIS, A. F. When history becomes a metaphor for the present and the future: recent far right discourse about immigration in the UK. *Lexis*, v. 8, p. 1- 16, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/lexis/219> Acesso em: 12 ago. 2023.

ERLANGER, Steven Erdogan and Putin: Complicated Relations With Mutual Benefits *The New York Times*. 11 Ago. 2022. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2022/08/11/world/europe/erdogan-putin-turkey-russia-ukraine.html?searchResultPosition=1> Acesso em: 12 ago. 2023.

FALCK, M. J.; OKONSKY, L. Procedure for Identifying Metaphorical Scenes (PIMS): A Cognitive Linguistics Approach to Bridge Theory and Practice.

Cognitive Semantics, v. 8, n. 2, p. 294-322, 2022. Disponível em: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1699024/FULLTEXT01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FERREIRA, L. C.; FLISTER, C. Um surto de imigração... a conceptualização do refúgio e da imigração na mídia a partir de uma perspectiva interlinguística. In: CAVALCANTE, S.; MILITÃO, J. Linguagem e cognição. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FERREIRA, L. C.; FLISTER, C.; MOROSINI, C. The representation of refuge and migration in online media in Brazil and abroad: a Cognitive Linguistics analysis. Signo, v. 42, n. 75, p. 59-66, 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11217> Acesso em: 12 ago. 2023.

FEUER, Alan. As Right-Wing Rhetoric Escalates, So Do Threats and Violence. The New York Times. 13 Ago. 2022. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2022/08/13/nyregion/right-wing-rhetoric-threats-violence.html?searchResultPosition=1> Acesso em: 12 ago. 2023.

FLISTER, C. Metáforas sobre refugiados no “Cotidiano” da Folha de S. Paulo. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo. 21 jan. 2021 Disponível em: <https://www.folha.uol.com.br/> Acesso em: 12 ago. 2023.

GRADY, J. Metaphor. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. The Oxford handbook of Cognitive Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2007, p. 188-213.

JORDAN, Miriam. We Can’t Claim Mission Accomplished’: A Long Road for Afghan refugees. The New York Times. 11 Ago. 2022. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2022/08/12/us/afghanistan-refugees.html?searchResultPosition=1> Acesso em: 12 ago. 2023.

KÖVECSES, Z. Metaphor in culture: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LEY, Ana, The Pandemic Wasn’t Supposed to Hurt New York Transit This Much. The New York Times. 15 Ago. 2022. Disponível em: <https://www>.

nytimes.com/2022/08/15/nyregion/mta-nyc-budget.html?searchResultPosition=1 Acesso em: 12 ago. 2023.

MARTINS, Angel Junior; SILVA, Clarissa Paiva Guimarães. Políticas de imigração ainda promovem distribuição desigual e racializada da liberdade de se mover. F. de São

Paulo. São Paulo. 9 Ago. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/desigualdades/2022/08/politicas-de-imigracao-ainda-promovem-distribuicao-desigual-e-racializada-da-liberdade-de-se-mover.shtml> Acesso em: 12 ago. 2023.

MONTAGUT, M.; MORAGAS-FERNANDÉZ, C. The European refugee crisis discourse in the Spanish press: mapping humanization and dehumanization frames through metaphors. *International Journal of Communication*, v. 14, p. 69–91, 2020. Disponível em: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/10626>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MOROSINI, C. A representação da imigração na mídia do Brasil e dos EUA: uma análise à luz da Teoria da Metáfora Conceitual. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Faculdade de Letras–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MOROSINI, C. Cenários metafóricos em discursos sobre a imigração venezuelana no Brasil. In: XII SEMINÁRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS. Comunicação Oral. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021b.

MOROSINI, C. From stars to avalanches: metaphorical representations of immigrants in Brazilian and American media. In: 15th LANCASTER POSTGRADUATE CONFERENCE IN LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING. Comunicação Oral. Lancaster: Lancaster University, 2021a.

MUSOLFF, A. Dehumanizing metaphors in UK immigrant debates in press and online media. *Journal of language aggression and conflict*, v. 3, n. 1, p. 41-56, 2015. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/jlac.3.1.02mus>. Acesso em: 12 ago. 2023.

MUSOLFF, A. Metaphor scenarios in public discourse. *Metaphor and Symbol*, v. 21, p. 23-38, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327868ms2101_2. Acesso em: 12 ago. 2023.

MUSOLFF, A. *Political Metaphor Analysis: Discourse and Scenarios*. London: Bloomsbury, 2016.

O'BRIEN, G. Indigestible Food, Conquering Hordes, and Waste Materials: Metaphors of Immigrants and the Early Immigration Restriction Debate in the United States. *Metaphor and Symbol*, v. 18, n. 1, p. 33–47, 2003. Acesso em: 12 ago. 2023.

ROCHA, G, V.; RIBEIRO, N, V, P. Fluxo migratório venezuelano no Brasil: análises e estratégias. *Revista Jurídica da Presidência*, Brasília, v. 20, n. 122, p. 541-563, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20499/2236-3645.RJP2018v20e122-1820>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SEMINO, E. Corpus linguistics and metaphor. In: DANCYGIER, B (eds.). *The Cambridge handbook of cognitive linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, p. 463 – 476.

SEMINO, E.; DEMJÉN, Z; DEMMEN, J. An Integrated Approach to Metaphor and Framing in Cognition, Discourse, and Practice, with an Application to Metaphors for Cancer. *Applied linguistics*, v. 39, n. 5, p. 625-645, 2016. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dostH>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, A. A linguística cognitiva uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, v. 1, p. 59, 1997.

STEFANOWITSCH, A. Words and their metaphors. In: STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. T. (eds.) *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlin: de Gruyter, 2006, p. 1–16.

THE NEW YORK TIMES. New York. Disponível em: <https://www.nytimes.com/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

THIBODEAU, P.; BORODITSKY, L. Metaphors we think with: the role of metaphor in reasoning. *PLoS ONE*, v. 6, n. 2, p. 1-11, 2011. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0016782>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ZONG J., BATALOVA J. (2017). *Syrian refugees in the United States*. Migration Policy Institute. Disponível em: <https://www.migrationpolicy.org/article/syrian-refugees-united-states>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CONCEPTUALIZATION OF GO DOWN: COGNITION AND CORPORA1

Fernanda Rodrigues Marçal

Resumo: Considerando as singularidades relacionadas a Combinações Verbais (CVs) em Inglês, mais especificadamente aquelas relacionadas aos aspectos cognitivos e semântico-pragmáticos da língua, este estudo almeja elucidar as expressões linguísticas de movimento mais salientes em uma CV. Langacker (1987), Talmy (2000) e Matlock (2004) fornecem *input* de grande valor para a análise de movimento fictivo no sistema linguístico. Movimento fictivo pode ser concebido como um fenômeno cognitivo que se manifesta em construções linguísticas, analogamente à metáfora e à mesclagem conceptual; que vai ao encontro com as concepções de Grady (1997) das metáforas mais básicas ou primárias: grosso modo, aquelas que foram estabelecidas pelos usuários. Nós contamos com dados empíricos do *Corpus of American English* (COCA). Portanto, após verificar no COCA que *go down* é a CV com *down* mais produtiva – sendo *down* a quarta partícula mais frequente em inglês (RUDZKA-OSTYN, 2003) – e, contando principalmente com os estudos feitos por Talmy (2000), iremos primeiro contrastar alguns dos resultados de Rudzka-Ostyn (2003) para determinar sua conceptualização metafórica. Em outras palavras, pretendemos mostrar o potencial semântico, a possível conceptualização de movimento fictivo e as impli-

1 This is a preliminary study with partial results based on a doctorate thesis advised by professor Doctor Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira at UFMG..

cações pragmáticas de tais construções. Espera-se ajudar a aprimorar os estudos da área ao descrever os usos semânticos e figurativos da combinação verbal observada, bem como contribuir com as práticas de ensino da língua.

Palavras-chave: Cognição. Metáfora. Fictividade. Combinações Verbais.

Abstract: Bearing in mind the singularities concerning Verb Combinations (VCs) in English, more specifically the ones regarding the cognitive and semantic-pragmatic aspects of the language, this study aims at shedding light on the most salient linguistic expressions of motion in a VC. Langacker (1987), Talmy (2000) and Matlock (2004) provide input of great value for the analysis of fictive motion in the linguistic system. Fictive motion can be conceived as a cognitive phenomenon that manifests itself in linguistic constructions, analogously to metaphor and conceptual blending, which walks hand in hand with Grady's (1997) conceptions on the most basic or primary metaphors: roughly speaking, the ones that have been established by the users. We counted on empirical data from the Corpus of American English (COCA). Therefore, after attesting on COCA that 'go down' is the most productive VC with 'down', the fourth most frequent particle in English (RUDZKA-OSTYN, 2003), and relying mainly on the studies carried out by Talmy (2000), we will first cross-examine some of Rudzka-Ostyn's (2003) findings to determine its metaphorical conceptualization. In other words, we intend to display the semantic potential, the possible fictive motion conceptualization, and the pragmatic implications of such constructions. It is expected to help improve the research in the area by describing the semantic and figurative usages of the verb combination observed, and hopefully contribute to the teaching practices of the language.

Keywords: Cognition. Metaphor. Fictivity. Verb Combinations.

1 Introduction

Don't Let The Sun Go Down On Me

(...) Don't let the sun go down on me
 Although I search myself, it's always someone else I see
 I'd just allow a fragment of your life to wander free
 But losing everything is like the Sun going down on me
 (...)

(ELTON JOHN, 1974)

The sun doesn't literally rise and set. It is the Earth which is rotating on its axis. The entire Earth never becomes day or night at once. At any given point of time, some part of Earth will be always having day-time. So, what we can see in Elton John's song is that when individuals say they are watching the 'sun go down', they are not actually seeing that. They are, indeed, expressing what they are mentally conceiving as motion towards the south. How is it possible then? Several constructions of language can make us mentally simulate motion of a stationary object; a process named fictive motion. This process is responsible for encouraging the use and structure of a class concerning figurative usages, for instance, of motion verbs combined with particles, when factive motion is not taking place. Caldeira and Oliveira (2018) have addressed some of these figurative uses in 'come out', which can help explain the relation to motion stimulation.

Verb Combinations (VCs) have been studied for a long time considering their syntactic and semantic aspects, etc. However, it is worth mentioning when we speak of semantic aspects, we have not seen as many discussions on the figurative usage of motion as on other semantic characteristics.

Having in mind the singularities concerning VCs in English, this study aims at shedding light into some of the linguistic expressions of motion (literal and figurative) in structures composed of a verb

of movement and a particle. It is important to say that the focus of this research is to verify what the most relevant characteristics of ‘go down’ are in relation to the pragmatic-discursive usage attributed to this construction.

Moreover, the various metaphoric-compositional senses – in the conceptualization of fictive motion, spatial orientation, and embodied mind (HALLIDAY, 2004), which came to light in a previous study (MARÇAL, 2018), also motivated this work.

Relying mainly on the studies conducted by Talmy (2000), Langacker (1987), Grady (1997), Matlock (2004) and many others, the analysis of ‘go down’² was performed from the Cognitive Linguistics (CL) viewpoint.

In general, it is expected to improve the research in the area by describing the semantic and figurative usages of the verb combination observed, and hopefully contribute to the teaching practices of the language.

2 Theoretical Framework

Next, it is presented a preliminary review of the theoretical framework, and key concepts that guided the research, as well as some pertinent discussions on ‘down’ and fictive motion in Cognitive Linguistics.

2.1 General Theoretical Accounts to Down

Many different meanings can be originated from a single verb combination, and they can be in a spatial domain (concrete) or in an abstract domain, being the abstract domains the metaphorical extensions. In the theory of metaphors in *Metaphors We Live By* ([1980] 2003), George Lakoff and Mark Johnson identify three overlapping cate-

2 The fourth most frequently used English particle (RUDZKA-OSTYN, 2003).

gories of conceptual metaphors: Orientational Metaphor; Ontological Metaphor; and Structural Metaphor. UP-DOWN, IN-OUT, ON-OFF, and FRONT-BACK are evident examples of an orientational metaphor (or figurative comparison) that refers to spatial relationships.

Kövecses (2017) argued that in the case of the particle ‘down’, it receives a ‘downward’ orientation. In other words, “upward orientation tends to go together with positive evaluation, while downward orientation with a negative one” (KÖVECSES, 2017).

LESS IS DOWN relies on the projection from a source domain (verticality) to a target domain (quantity). Thus, according to Lakoff (1987, p. 276), “a source domain only works as a metaphor if it can be understood separately from it”. In this case, ‘verticality’ refers to the schematic structure of ‘low’ (down) bridged to the notion of gravity. Conjointly, it is possible to comprehend ‘quantity’ through the notion of ‘verticality’ due to the correlation between both, which, in turn, is triggered by the physical functioning.

2.2 Rudzka-Ostyn’s (2003) Accounts to Down

‘Down’ is the fourth most frequently used particle in English according to Rudzka-Ostyn (2003, p. 104). The polysemy in ‘down’ can be linked to both verbs of movement and non-movement verbs. Besides, the author informs us that “down also associates with a number of other words (verbs, nouns, adverbs) to form compounds with new meanings in which ‘down’ plays an important role” (RUDZKA-OSTYN, 2003, p. 113).

In general lines, a primary concept for understanding this particle is of ‘down’ as ‘negative verticality’. Hence, according to her, there are five basic meanings/senses for this lexeme. The most prototypical one is ‘movement from a higher place to a lower place’, and the other four meanings/senses are derived from this most prototypical one. All of them are:

- (i). Movement from a higher place to a lower place;
- (ii). Time and geographically oriented motion;
- (iii). Decrease in intensity, quality, quantity, size, degree, value, activity, status, strength;
- (iv). Reach a goal, completion, extreme limit down the scale;
- (v). and Movements of eating and writing.

2.3 Cognitive Linguistics and Verb Combinations

The search for understanding the processes of meaning formation and its relations with the linguistic constructs has had great representativeness in the studies on CL.

With the advance of the research in the generativist tradition, the conception of an ideal speaker and of signification only as a profound structure of the form became, for some, unsustainable faced to the acknowledgment of ideas such as the premises of pragmatics and semantic studies, which brought into view the undeniable direct association among linguistics structure, meaning and communication.

Verb combinations are structures usually composed of a lexical verb and a preposition, or a lexical verb and an adverb. Such constructions present senses that are not predictable from the meaning of the sum of their components. The underlying phenomenon is that, besides the contribution of the verb, the prepositions, or adverbs – named in this study as ‘particles’ – present a prominent semantic contribution to the total sense of these constructions (verb-particle/V-P), and motivate a new meaning which, in turn, usually presents a notable level of idiomaticity.

2.4 Fictive Motion in Language

It is understood that the cognitive processes underlie the production of linguistic structures, and metaphorization is one of them (LANGACKER, 1987; GRADY, 1997; LAKOFF; JONHSON, [1980] 2003; RUDZKA-OSTYN, 2003). Since the metaphor is comprehended as a natural principle of our conceptual system, it is reflected on language that, in turn, is based on expressions originated from the relation concrete-abstract to express abstractions (SARDINHA, 2004; SCHRÖDER, 2017; KÖVECSES, 2017).

Authors from different areas of CL, such as Langacker (1987), Talmy (2000) and Matlock (2004), provide inputs of great value for the elaboration of fictive motion in the linguistic system. However, due to the diverse possibilities offered by this phenomenon in the studies of language and human communication, the subject cannot be easily defined.

Fictive motion can be conceived as a cognitive phenomenon that manifests itself in linguistic constructions, analogously to metaphor and conceptual blending, which walks hand in hand with Grady's (1997) conceptions on the most basic or primary metaphors: roughly speaking, the ones that have been established by the users.

Talmy (2000) proposed a typology comprised of six subcategories, which is going to be the main referential aid for this study:

- (i) Emanation, with four subtypes: Orientation Paths, Radiation Paths, Shadow Paths and Sensory Paths;
- (ii) Pattern Paths;
- (iii) Frame-Relative Motion;
- (iv) Advent Paths, with two subtypes: Site Arrival and Site Manifestation;
- (v) Access Paths;
- (vi) and Coextension Paths.

Although many of the meanings originated from the spatial orientation of these constructions appear to be arbitrary, it is possible to notice that there is a cognitive motivation underlying all the meanings of the verb combinations. To understand this motivation in depth, a brief description of the methodology adopted in this research is displayed next.

3 Methodological Framework

To select the particle to be studied, we first cross-examined some of Rudzka-Ostyn's (2003) findings to identify the five most prominent verb particles in English, and then we selected the particle that seemed to be the most prolific one: 'down'. After that, we could list the top twenty general VCs with the particle found.

Then, after narrowing down the list to the five most prominent verbs of motion with the chosen particle, we proceeded to identifying the one that proved to be the most relevant semantic-wise: 'go down'.

From this point on, we intended to attest the semantic potential that would, also, help juxtapose the way metaphor (according to Rudzka Ostyn's five senses for 'down') and fictive motion (according to Talmy's six category-typology) are given in the VC.

Hence, to investigate the meanings behind the VC, we counted on empirical data (472 or 1% of 47,197 lines) from the *Contemporary Corpus of American English (COCA)*³. The data is authentic language in real use.

4 Analysis and Partial Results

In contemplation of displaying a sampling of the inquiry proposed, we had selected only some samples of 'go down' to be partially analyzed. Since 472 concordance lines were collected from COCA,

³ Available at <http://corpus.byu.edu/coca/>

we initially chose to work with a sampling consisted of 158 lines (or approximately 33,33%), out of the total, to be studied. For compiling this data, we used R.⁴ to randomly fetch all the entries from the corpus. The extracts found on the corpus are collections from the year 1990 to 2019.

This section is aimed at: (i) verifying the entries provided by the databanks consulted to establish the potential primary senses of ‘down’; (ii) classifying the five senses proposed by Rudzka-Ostyn (2003) among the corpus samples; (iii) providing the conceptualization of fictive motion on the lines obtained from COCA; and (iv) discussing the pragmatic motivations behind these conceptions in view of their social domains/contexts.

4.1 General Accounts to Down on the Secondary Databases Samples

This first section of the analysis is assigned to addressing the description of the senses for ‘down’. The senses under consideration here are attributed to ‘down’ by dictionaries, lexical databases, and conceptualizations from CL, and are examined in the data compiled for this preliminary study.

Table 1–Contrastive analysis of potential primary senses for down

	Rudzka-Ostyn’s (2003)	Macmillan Dictionary	WordNet	FrameNet
Latest Senses of Down	2. Time and geographically oriented motion.	South; Used for saying that something is given to the next generation, to be recorded/remembered as.	Away from a more central or a more northerly place.	Time_vector

4 R is a language and environment for statistical computing and graphics. Available at <https://www.r-project.org/about.html>.

3. Decrease in intensity, quality, quantity, size, degree, value, activity, status, strength.	When something is reduced.	To a lower intensity.	Change_position_on_a_scale
---	----------------------------	-----------------------	----------------------------

Source: MARÇAL (2023, this study), adapted from Rudzka-Ostyn (2003), Macmillan Dictionary (2019), WordNet (2019) and FrameNet (2019)

Table 1 depicts a comprehensive analysis of some of the entries observed from all sources referred up to the present time, and, as it suggests, all these records seem to align with some of the senses for ‘down’ (Rudzka-Ostyn, 2003) and its etymology as well. Not all senses/examples (from the Macmillan Dictionary, WordNet and FrameNet), classified in senses 2 and 3, were considered for the resulting cross-examination in table 1. Therefore, only the ones that were equal to the senses attested in the Online Etymological Dictionary were, in fact, considered.

Finally, this contrastive analysis seems to also indicate possible primary senses for the particle, since these senses have manifested themselves in several notes retrieved from all the sources. Hence, the fact that most senses for ‘down’ were repeatedly reaffirmed makes it possible to corroborate the analysis of the metaphorical expressions of the verb combination with ‘down’ in the following section (4.2).

4.2 Senses of Go Down on COCA Samples

Bearing in mind the initial senses for ‘down’ demonstrated and covered up to this point, the following analyses are focused on comprehending and attesting the metaphorical expressions regulating ‘go down’, in view of the five senses that guide this study. Further, this new analysis is expected to broaden and validate the senses already appointed in section 4.1.

As informed, 472 were randomly selected from COCA. However, for now, only 158 (a third) were part of the pilot investigation made available next.

Due to the ‘non-suitable’ characteristics of some of the samples collected from the corpus, 29 – out of the 158 pre-selected – had to be discarded (D). The reasons for taking up such measures were that these lines did not possess the verb combination according to the guidelines at stake in here, which, then, led them to be removed from the study data. This could be exemplified with the following extract:

- (1) (...) We sneak out when everyone is going to sit down to the main course, (...)

In extract (1), the verb associated with the particle ‘down’ is ‘sit’. Evidently, this means that it is not a sample of the verb combination under examination in this research. However, because it also contains the words ‘go’ and ‘down’, the corpus must have erroneously read them during the pre-selection of the data.

Another portion of the initial occurrences selected from the corpus had to be disregarded, since they are considered idioms in the sense of ‘happen’ and, therefore, the guiding five senses were not applicable (N/A) to them. In total, 11 lines – out of the original total: 158 – could not have their senses verified either. Here is one of them:

- (2) (...) A lot went down in that Florida courtroom in the last hours. (...)

Thus, the cross verification of the five senses for ‘down’ found in the remaining 118 concordance lines of ‘go down’ is partially disclosed next. In addition to it, a discussion over its polysemy and, thus, metaphorical expressions is presented afterwards.

Table 2–Sampling summary of go down

Caption	Quantity
Sense 1	32
Sense 2	33
Sense 3	20
Sense 4	17
Sense 5	1
N/A	29
Discarded	11
Fictivity	15
Total Analyzed	118 out of 158

Source: MARÇAL (2023, this study)

Sense 2 (Time and geographically oriented motion) had the highest frequency in the concordance lines with ‘go down’ from COCA. In addition, even though this result does not align with the potential primary sense expected for this verb combination, it is unconditionally coupled with one of the two potential primary senses for the particle verified in section 4.1, which is: south; used for saying that something is given to the next generation, to be recorded/remembered as. Excerpt (3) below exemplifies the presence (32 out of 118 occurrences) of sense 2 in the data. The sense of ‘go down’ meets the sense found for the verb combination in its etymology as well: ‘descend’.

(3) (...)The previous week, we didn’t go up and down the field, (...)

With regards to sense 1 (Movement from a higher place to a lower place), as anticipated, it was also very salient in the data, being the second most frequent one (32 out of 118 occurrences). In the following sample, we may claim that it conveys a more ‘literal’ sense of ‘descend’, once this is the most prototypical sense and, consequently, does not present a metaphorical connotation.

- (4) (...) Potter went down the stairs. (...)

Sense 3 (Decrease in intensity, quality, quantity, size, degree, value, activity, status, strength), one of the potential primary senses attested for ‘down’ (Table 1), was coincidentally the third most frequent one in the entries (20 out of 118 occurrences). This sense had a very strong presence in all analyses performed before and in the research data. An example include:

- (5) (...) *Ed Emery stated about wages in right-to-work states: « Sure they go down. » (...)*

Indeed, it is quite easy to perceive the senses of ‘decline’, ‘reduction’ or ‘negative verticality’. The reason for this might be because the lexeme ‘down’ may be centrally and deeply imputed by the conceptual metaphor: LESS IS DOWN. The ‘wages’ are the entities to be ‘reduced’ or ‘lowered’.

In a distinct manner, senses 4 (Reach a goal, completion, extreme limit down the scale) and 5 (Movements of eating and writing) had a less significant presence in the data: 17 out of 118 occurrences for sense 4, and 1 out of 118 occurrences for sense 5, however, they, too, contribute to the formation of very important metaphorical senses for ‘go down’. Some instances of this are displayed next:

- (6) (...) When a site goes down or gets taken down, (...)
 (7) (...) Crackers or fruit usually go down well. (...)

Example (6) – correspondent to sense 4 – is a perfect match to the notion of ‘failure’ ascribed to this VC in the etymological dictionary. Also, it reinforces the sense: used for saying that something is damaged or destroyed – provided by the Macmillan Dictionary.

Excerpt (7) was one of the few records of sense 5 in all data collected. The scarce presence of sense 5 hints to a rather rare use of me-

taphorical expressions more related to ‘eating’ and, above all, ‘writing’. This is safe to claim not only because of this verification but also because of the outcomes of all other verifications performed in the examples from the dictionaries and databanks. Hence, having the only example for sense 5 in view (7), it is plausible to assert that the notion of ‘crackers’ or ‘fruit’ (food) ‘going down’ from the ‘mouth’ (located in the north region of the human body) to the ‘stomach’ (located in the south region of the human body) is completely related to the ‘spatiality’ of the human body: in the sense of something going from a ‘higher position’ to a ‘lower one’.

Finally, we can argue that ‘go down’, as a result of its sense of ‘motion’, is used in the sense of ‘metaphorical or non-metaphorical downward verticality’, which is recurrently also recognized as ‘negative verticality’, for what ‘goes down’ often means ‘bad’ (BAD IS DOWN – GOOD IS UP) . This also corresponds to the notions of the potential primary senses for the verbal particle attested in table 1.

Considering the initial senses for ‘go down’ demonstrated and covered up to this point, the following analysis is focused on comprehending and attesting the fictive extensions regulating this verb combination. Further, this new observation is expected to broaden and validate the senses already appointed.

4.3 Fictivity in Go Down on COCA Samples

From this point on, we are going to display the findings of the third analysis, which consisted of conceptualizing fictive motion in the empirical data retrieved from the corpus. It goes without saying that this was done considering Talmy’s (2000) typologies in coordination with the other theoretical framework previously mentioned.

Out of the initial 158 lines, 143 samples with ‘go down’ had to be disregarded because they did not present any traces of fictive motion

and/or did not meet the criteria for the study. Thus, we ended up with 15 entries that were introspectively categorized, as it can be seen next.

A. Emanation | Orientation Paths

- (1) (...) watched the sun go down. (...)

In the previous sample, we can see that there is a fictive entity emerging from a source and virtually moving, regardless of the observer's location. Besides, since it concerns an orientation path, there is an intangible fictive linear continuum, which comes out of a source and points towards a direction, as it is possible to observe.

B. Pattern Paths

- (2) (...) The steps loomed as if they went up instead of down. (...)

These involve the fictive motion of the factive stationary pattern – ‘the steps’ – throughout the trajectory of a physical element conceived as rectilinear fictive motion.

C. Frame-Relative Motion

- (3) (...) it starts at a random coordinate and generates the line by moving along a little and going randomly up or down, (...)

In the only entry presenting ‘Frame-relative’ motion, the observer is conceptualized as stationary and, consequently, conceptualizes their surrounding as in motion, whereas it is the scenery itself that is, indeed, stationary, and not the other way around. Thus, it is fair to say that in (3) the motion perceived regarding ‘the mountains’ is related to a frame based on the observer who, in turn, experiences the motion.

D. Advent Paths | Site Arrival

- (4) (...) some of these hallowed records going down to people who we suspect, (...)

The line above presents traces of a fictive motion of the object to its site. The reason why it could not be described as ‘Site Manifestation’ (the other subtype of ‘Advent Paths’) is that what see is the fictive motion (aided by the preposition ‘to’) and not the fictive change of the element itself.

E. Advent Paths | Site Manifestation

- (5) (...) a little chill goes down our backs when we hear those two names. (...)

Now, in this example, the ‘sensation’ was not actually moving. It was just not being experienced before, and once it was, it seemed like it was being experienced in a ‘downward’ manner throughout the body. As the construer sees some change regarding the exhibition of the sensorial experience taking place, it seems as if motion is taking place. But what is really happening is just a change in the sensory manifestation in the body.

F. Coextension Paths

- (6) (...) we have a river that goes from El Paso down to the — down to McAllen (...)

The coextension paths are used in statements that describe the format, orientation, or location of a certain extended object in the space by means of the conceptualization of the object extension as a path followed by a fictive entity, enabled by the viewpoint of an observer. In example (6), ‘the river’ is perceived as if it was the entity in motion towards the south since the particle adds to the final meaning of the VC.

Among the 15 concordance lines used from COCA for analysis, we were able to identify a predominance of ‘Emanation – Orientation Paths’ (Table 3). It can also be noticed that several typologies have not been perceived in this trial yet. This could be explained by the fact

that only a few samples were analyzed so far, which might indicate they can still come up in the final study. Another reason might be that when it comes to ‘go down’, these typologies are, in fact, not present at all. Thus, a more definite answer for that can only be given once we finish analyzing the whole sampling.

Table 3–Typologies encountered in go down

TYPOLOGY	FREQUENCY	PERCENTAGE
EMANATION ORIENTATION PATHS	5	33%
EMANATION RADIATION PATHS	0	0%
EMANATION SHADOW PATHS	0	0%
EMANATION SENSORY PATHS	0	0%
PATTERN PATHS	1	7%
FRAME-RELATIVE MOTION	1	7%
ADVENT PATHS SITE ARRIVAL	2	13%
ADVENT PATHS SITE MANIFESTATION	3	20%
ACCESS PATHS	0	0%
COEXTENSION PATHS	3	20%
TOTAL:	15	100%

Source: MARÇAL (2023, this study)

4.4 Contexts Present in the Corpus Samples

We have also tried to present a brief discussion on the situational phenomena that are more likely to underlie the use of the constructions presented. Thus, some general assumptions can be made regarding the possible discursive motivations behind the samples verified in section 4.3. ‘Spoken’ and ‘Fiction’ were the most frequent social domains perceived:

Table 4–Summary of contexts present in *go down*

SOCIAL DOMAIN	FREQUENCY	PERCENTAGE
SPOKEN	6	40%
FICTION	5	33%
MAGAZINE	2	13%
NEWSPAPER	2	13%
ACADEMIC	0	0%
TOTAL:	15	100%

Source: MARÇAL (2023, this study), adapted from COCA (2019)

Frames and social domains (or contexts) are analogous structures, representing the semantic-pragmatic aspects of a language, however they are distinguished in relation to their objectives and structural organization.

5 Final Remarks

When the speaker faces the need to describe a stationary scene and, in most cases, large proportion extensions, they use the cognitive bases in their possession, formed through the integration between the visual mapping combined with the path motor experience, to ‘build’ the scene by means of language.

Considering all the analyses performed up to this point, it is already possible to say that the outcomes revealed so far show a great potential for helping people (like for instance, English as a Foreign Language and English as a Second Language students) better understand the phenomena in use. Since some usages might be unknown for many of them.

References

CALDEIRA E.; OLIVEIRA, A. L. A. M. Come Out: Fictive Motion Conceptualization. *In*: GABRIEL, R.; CARDOSO, R. M.; FRONCKOWIAK, A. C.; PICCININ, F.; LEBLER, C. D. C. (eds.). **(Per)curso (inter)disciplinares em Letras**–v.1, Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 285–297.

Corpus of Contemporary American English – COCA. **Provo**: Brigham Young University Available in: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Last access: nov. 2019. Etymonline. *In*: Online Etymology Dictionary. [S.l.: s.n.], Available in: <http://www.etymonline.com>. Last access: nov. 2019.

FRAMENET Project. FILLMORE, C. J. *et al.* (coord). Available in: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/> Last access: nov. 2019.

GRADY, J. E. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. PhD Dissertation, University of California, Berkeley, 1997.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold Publication, 2004. p. 699.

JOHN, Elton. Don't let the sun go down on me. London: Big Pig Music Limited, 1974. Available in: <https://www.youtube.com/watch?v=RsKqMNDor4o>. Last access: January 2023.

KÖVECSES, Z. Context in Cultural Linguistics: The Case o Metaphor. *In*: SHARIFIAN, Farzad (org.). **Advances in Cultural Linguistics**. Singapore: Springer, 2017. p. 307–323.

LAKOFF, G. Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. (1980). **Metaphors we live by**. ed. revista e acrescentada de pós-facio. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 2003.

LANGACKER, R. **Foundations of Cognitive Grammar**. Theoretical Prerequisites. v.1. Stanford: Stanford University Press, 1987. Macmillan Dictionary. [S.l.: s.n.]. Available in: <http://www.macmillandictionary.com/>. Last access: Oct. 2019.

MARÇAL, F. **Metaphorical Extensions Of The Particule Down in Verb Combinations** 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Discritiva)–Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MATLOCK, T. The conceptual motivation of fictive motion. *In: G. Radden, G.; Dirven, R. (eds.), Studies in linguistic motivation*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 221- 248. R – The R Project for Statistical Computing (software). Available in: <https://www.rproject.org/>. Last access: Aug. 2019.

RUDZKA-OSTYN, B. **Phrasal verbs and compounds: a cognitive approach**. Berlin, DEU: Walter de Gruyter, 2003.

SARDINHA, T. B. **Linguística de corpus**. Barueri: Manole, 2004.

SCHRÖDER, U. **Multimodal metaphors as cognitive pivots for the construction of cultural otherness in talk**. Berlin. Intercultural Pragmatics, 2017.

TALMY, L. Fictive Motion in Language and “Ception”. *In: TALMY, L. (org.). Toward a Cognitive Semantics, v. 1: Concept Structuring System*. Cambridge: MIT Press. 2000. WordNet – Princeton University “About WordNet” Available in: Princeton University, 2010. <http://wordnet.princeton.edu>. Last access: Aug. 2019.

ANÁLISE MULTIDIMENSIONAL ADITIVA DOS TEXTOS LEGAIS FEDERAIS BRASILEIROS

Carolina Godoi de Faria Marques

Resumo: Cada vez mais tem-se estudado a linguagem jurídica, uma linguagem altamente especializada, com características léxico-gramaticais próprias (DAHLMAN, 2006; RICHARD, 2018; GOŹDŹ-ROSZKOWSKI; POTRANDOLFO, 2015). Pesquisadores das mais diversas áreas da linguística, tais como terminologia, tradução e análise do discurso, têm se dedicado ao seu estudo. No português brasileiro, os estudos sobre essa linguagem abarcam aspectos linguísticos específicos, geralmente em contextos tradutórios, terminológicos e discursivos (FERRARI; CUNHA, 2022). Entretanto, mesmo diante do crescente interesse da comunidade acadêmica pela linguagem jurídica, são poucos os estudos sobre a sua variação (GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, 2012; CARAPINHA, 2018) e não existe um *corpus* exclusivamente jurídico/legal brasileiro. Visando contribuir com esses estudos, nosso objetivo é investigar a variação linguística dos textos legais federais brasileiros. Para tanto, utilizamos a metodologia da Linguística de *Corpus* para compilar o *LEX-BR-Ius* (FERRARI; MARQUES, em compilação), um *corpus* composto por uma amostra de textos legais federais brasileiros completos vigentes na data da extração. Para analisá-lo optamos pela Análise Multidimensional (AMD) (BIBER, 1988), uma abordagem empírico-metodológica baseada em *corpus* que parte da perspectiva

do registro (BIBER; CONRAD, 2009) para descrever e caracterizar a variação de um ou mais registros em dimensões via análise estatística e interpretação funcional dos resultados (BIBER, 1988). Nesta pesquisa realizamos uma AMD aditiva, aplicando todas as dimensões identificadas por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014) ao nosso *corpus* e, para complementar nossa análise, os dados foram submetidos aos testes estatísticos: ANOVA e R^2 . Os resultados indicam que nosso *corpus* tem cargas fatoriais únicas e variação estatisticamente significativas em todas as dimensões analisadas, o que nos faz concluir que os textos legais são um registro. Entre suas características há uma forte utilização de conjunções coordenadas e orações subordinadas, artigos definidos, riqueza lexical e alta densidade informacional, típicas de textos escritos do discurso letrado. Constatou-se ainda uma alta frequência de verbos no futuro e modais e passivas sem agente proporcionando a descrição da aplicação das normas e das suas consequências nos casos concretos ocorridos após sua promulgação. Quanto às características situacionais, as diferentes espécies de textos legais se diferenciam entre si pelo seu processo de criação, enquanto cada texto legal se distingue pelo seu contexto de comunicação, propósito comunicacional e assunto.

Palavras-chave: Português brasileiro. Textos legais federais brasileiros. Análise multidimensional. Registro. Variação.

Abstract: Legal language, a highly specialized language with its own lexico-grammatical features, is being increasingly studied (DAHLMAN, 2006; RICHARD, 2011; GOŹDŹ-ROSKOWSKI; POTRANDOLFO, 2015). Researchers around the world from various fields of linguistics, such as terminology, translation, and discourse analysis, have dedicated themselves to its study. In Brazilian Portuguese, the studies of this language address specific linguistic aspects, usually in translation and discourse settings (FERRARI; CUNHA, 2022). However, despite the growing interest of the academic community, there are few stu-

dies on its variation (GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, 2012; CARAPINHA, 2018), and there is no exclusively Brazilian legal corpus. Aiming to contribute to studies on legal language, our goal is to investigate the linguistic variation of Brazilian federal statutory legal texts. To do so, we used the methodology of Corpus Linguistics to compile the LEX-BR-Ius (FERRARI; MARQUES, in preparation), a corpus of samples of full Brazilian federal statutory legal texts in force at the extraction date. To analyze it, we resorted to Multidimensional Analysis (MDA) (BIBER, 1988), a corpus-based empirical-methodological approach that adopts the register perspective (BIBER, CONRAD, 2009) to provide a detailed description of the variation of registers on dimensions via statistical analysis and functional interpretation of the results (BIBER, 1988). In this study, we performed an additive MDA, applying all the dimensions identified by Berber Sardinha, Kauffmann, and Acunzo (2014) to our corpus and, to complement our analysis, we submitted the data to statistical tests: ANOVA and R^2 . The results show that our corpus has unique factor loadings and statistically significant variance in all dimensions analyzed, which leads us to conclude that legal texts are a register. Among its characteristics, there is a strong use of coordinated conjunctions and subordinate clauses, definite articles, lexical richness, and high informational density, typical of written texts of literate discourse. It was also observed a high frequency of verbs in the future and modal verbs, as well as agentless passives, which help to describe the application of the norms and their consequences in concrete cases that took place after their promulgation. As for the situational characteristics, the different species of legal texts are differentiated by their process of creation, while each legal text is distinguished by its communication context, communicational purpose, and subject.

Keywords: Brazilian Portuguese. Brazilian Federal Statutory legal texts. multidimensional analysis. register. variation.

1 Introdução

A linguagem jurídica é a linguagem produzida e utilizada no âmbito do Direito. Trata-se de uma linguagem extremamente rica e plural presente em diferentes contextos no mundo jurídico, como, por exemplo, nos tribunais, nos artigos acadêmicos, nas peças processuais e nas legislações (GOŹDŹ-ROSKOWSKI, 2012; CARAPINHA, 2018). Conforme ressaltam Dahlman (2006), Richard (2011), Goźdź-Roszkowski e Potrandolfo (2015), Carapinha (2018), entre outros, a linguagem jurídica é heterogênea, complexa e altamente especializada, com léxico e traços gramaticais próprios que variam grandemente a depender do contexto de uso, sistema jurídico, língua e país. Diante das particularidades dessa linguagem, nossa pesquisa busca verificar se a linguagem jurídica pode ser considerada um registro, segundo a perspectiva de Biber e Conrad (2009), ou seja, uma variedade da língua com características situacionais, linguísticas e funcionais próprias.

A produção científica sobre a linguagem jurídica tem crescido exponencialmente nas últimas décadas no Brasil e no mundo, em especial nas áreas da terminologia (ex.: MACIEL, 2001; GOŹDŹ-ROSKOWSKI; WITCZAK-PLISIECKA, 2011; ROCHA, 2017; RICHARD, 2018; TEIXEIRA *et al.*, 2019), da tradução (ex.: CARVALHO, 2006, 2014; FANEGO; RODRÍGUEZ-PUENTE, 2019), da variação linguística (ex.: GOŹDŹ -ROSKOWSKI, 2011) e da análise do discurso (BITTAR, 2009; SVOBODOVÁ, 2017; GOŹDŹ-ROSKOWSKI, 2021). Consta-se também uma diversidade de corpora especializados dessa linguagem, como: corpora monolíngues sincrônicos (ex.: *Cambridge Corpus of Legal English*¹), monolíngues diacrônicos (ex.: *Proceedings of the Old Bailey (London's Central Criminal Court)*²), bilíngues paralelos (ex.: *Reference*

1 Disponível em: <https://www.cambridge.es/en/about-us/cambridge-english-corpus>. Acesso em: 20 set. 2022.

2 Disponível em: <https://www.oldbaileyonline.org/>. Acesso em: 20 set. 2022.

*corpus of Estonian: Legislation*³) e comparáveis (ex.: *Bononia Legal Corpus*⁴, *Corpus Técnico-Científico*⁵), multilíngues (ex.: *European Union Case Law Corpus*), entre outros (PONTRANDOLFO, 2012; GIAMPIERI, 2018).

Entretanto, apesar do crescente interesse na linguagem jurídica, são poucos os estudos sobre sua variação linguística⁶ (GOŽDŽ-ROSKOWSKI, 2012; CARAPINHA, 2018). Diante da ausência de estudos nessa área decidiu-se investigar a linguagem jurídica e determinou-se como objeto de estudo a linguagem utilizada nos textos legais. Devido às particularidades de cada língua, país e sistema jurídico, assim como o grande número de textos legais existentes e o tempo disponível para a realização da pesquisa, nos limitamos ao estudo dos textos legais federais brasileiros em vigência. Diante disso estabeleceu-se como perguntas de pesquisa: a) Como se dá a variação linguística nos textos legais federais brasileiros?; b) Os textos legais federais brasileiros podem ser considerados um registro?; c) Como os textos legais brasileiros se encaixam nas dimensões de variação do português brasileiro identificadas por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014)?

Para responder às nossas perguntas de pesquisa foi utilizada a metodologia da Linguística de *Corpus* e a abordagem da Análise Multidimensional (AMD) (BIBER, 1988). Conforme Biber (1988) e Biber e Conrad (2009), essa abordagem, desenvolvida por Douglas Biber, possibilita a descrição e a caracterização da variação de registros de quaisquer línguas ou variedades em dimensões de variação. Temos a AMD completa, que identifica as dimensões de variação de determinado(s) registro(s), e a AMD aditiva, que mapeia o(s) registro(s) nas dimensões

3 Disponível em: <https://www.cl.ut.ee/korpused/segakorpus/seadused/>. Acesso em: 20 set. 2022.

4 Disponível em: https://corpora.flclit.unibo.it/bolc_eng.html. Acesso em: 20 set. 2022.

5 Disponível em: <https://cortec.fflch.usp.br/>. Acesso em: 20 set. 2022.

6 A variação linguística é aqui considerada como a variação de traços linguísticos típicos de determinado registro e sua função nos contextos em que é utilizado. Para maiores aprofundamentos ver: Biber (1988) Biber e Conrad (2009), Berber Sardinha (2013a).

identificadas por AMD completa e os compara com os registros utilizados no estudo que identificou essas dimensões. Independentemente do tipo de AMD é necessário um *corpus* representativo do(s) registro(s) que se pretende analisar, uma vez que, para caracterizar um registro é preciso uma quantidade significativa, balanceada e equilibrada de amostras reais que o reflitam de forma fidedigna (BIBER, 1988; 1993). O *corpus* é submetido a análises estatísticas cujos resultados são analisados em termos funcionais fornecendo um retrato detalhado e fidedigno do(s) registro(s) estudado(s).

Apesar da grande quantidade de corpora existentes, investigações prévias apontam que, no português brasileiro, não existe um *corpus* compilado para o estudo da linguagem jurídica brasileira. Tem-se corpora que amostram o português brasileiro como um todo e que, em suas seções, incluem uma dedicada à variedade legal ou jurídica (ex.: C-ORAL-BRASIL⁷, *Corpus Brasileiro de Variação de Registro* (CBVR) (BERBER SARDINHA; KAUFFMANN; ACUNZO, 2014)) (FERRARI; CUNHA, 2022; FERRARI; MARQUES, 2022). Como constatamos que não existia um *corpus* que atendesse à nossa pesquisa, decidimos, com auxílio da Linguística de *corpus*, compilar o *LEX-BR-Ius* (FERRARI; MARQUES, em compilação), um *corpus* representativo de textos legais federais brasileiros em vigor na época da extração.

Optamos por submeter nosso *corpus* a uma análise multidimensional aditiva, visando realizar um estudo comparativo entre os textos legais federais brasileiros e os registros do CBVR (BERBER SARDINHA; KAUFFMANN; ACUNZO, 2014). Adotamos assim, como estudo base, Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014), que identificaram seis dimensões de variação para o português brasileiro: (1) *Oral versus literate discourse* (*discurso letrado*), (2) *Argumentation*, (3) *Involved versus informational production*, (4) *Directive discourse*, (5) *Future versus past time orientation* e (6) *Reported discourse*. A essas dimensões adicio-

7 Disponível em: <https://www.c-oral-brasil.org/>. Acesso em: 20 set. 2022.

namos as seções do nosso *corpus* (Constituição, Códigos e Estatutos) e comparamos os resultados com aqueles do estudo base.

2 Objetivos da pesquisa

Diante do exposto, estabeleceu-se como objetivo geral: investigar a variação linguística dos textos legais federais brasileiros em vigência e como objetivos específicos: a) estudar a variação linguística dos textos legais federais brasileiros; b) verificar se os textos legais federais brasileiros podem ser classificados como um registro; c) comparar os textos legais federais brasileiros com os registros do *Corpus Brasileiro de Variação de Registro* (BERBER SARDINHA; KAUFFMANN; ACUNZO, 2014), em todas as dimensões identificadas por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014).

3 Fundamentação teórica

Os textos legais são as normas com valor legal estabelecidas pela coletividade visando regulá-la e protegê-la. No contexto brasileiro, os textos legais são genéricos, abstratos e seu conteúdo codificado, ou seja, escrito em textos normativos (SILVA, 2020; LENZA, 2020). Eles são criados, no âmbito do poder legislativo, seja ele municipal, estadual ou federal, através do processo legislativo, um processo extremamente complexo e controlado⁸. De forma geral, o processo legislativo compreende uma série de etapas cujas regras estão previstas na Constituição Federal (BRASIL, 1988), sendo que cada espécie normativa, ou seja, cada tipo de texto legal, segue um processo específico. Dentre os textos legais brasileiros existentes optamos por estudar aqueles federais em vigência, em outras palavras, aqueles que produziam efeito na época da realização da pesquisa. Adotamos, nesta investigação, a perspectiva de registro de Biber e Conrad (2009). Segundo essa perspectiva, registro é uma variedade da língua, ou seja, uma categoria textual (seja

8 Para saber mais consultar: Lenza (2020) e Silva (2020).

ela oral, escrita, sinalizada etc.), utilizada em um contexto específico com um propósito comunicativo reconhecido por determinada comunidade linguística (BIBER; CONRAD, 2009).

Conforme Biber e Conrad (2009), cada registro tem características linguísticas, situacionais e funcionais a ele inerentes. Essas características e sua subsequente comparação com as de outro registro nos permitem descrevê-lo em detalhes. As características lexicais são os traços léxico-gramaticais específicos daquele registro. Já as características situacionais se voltam para o contexto de produção e uso do registro, dentre elas, os participantes envolvidos na sua produção e recepção, suas circunstâncias de produção e sua finalidade. As características funcionais, por sua vez, descrevem a relação entre as características linguísticas e situacionais. A interpretação funcional das características linguísticas e situacionais do registro visa explicar o motivo por trás dos padrões linguísticos identificados e como eles se relacionam com as características situacionais (BIBER; CONRAD, 2009).

Para uma melhor compreensão dessas características citamos o registro “livros didáticos”, analisado em Biber (1988) e retomado por Biber e Conrad (2009). Esse registro tem como traços linguísticos, por exemplo, alta frequência de construções passivas, sintagmas nominais complexos, particípios presente e passado, termos técnicos, substantivos e densidade lexical. Já em relação às suas características situacionais os pesquisadores destacam:

The textbook is written, carefully planned, revised, and edited. The text is not interactive; it is addressed to a large audience of students and professionals, but the writer and audience are not directly involved with each other. The primary purpose of the text is to present information about systems analysis, as opposed to the (inter)personal purposes of conversational participants

(BIBER; CONRAD, 2009, p. 17).

Por fim, ao descrever e interpretar essas características funcionalmente, Biber e Conrad (2009) concluem que os livros didáticos são um registro escrito altamente informacional voltado para o ensino de determinado assunto ao seu público alvo. Para transmitir a grande quantidade de informações confirmada pela alta densidade lexical são utilizados, entre outros, sintagmas nominais complexos, compostos por muitos substantivos, termos técnicos e participio presente e passado. Para produzir essas estruturas faz-se necessário um empenho de tempo e cuidado com a escrita, sendo necessário que o autor tenha um conhecimento técnico não só do assunto sobre o qual escreve, mas também da linguagem especializada e que sejam realizadas edições e revisões do livro antes da sua publicação.

Para a realização de uma análise sob a perspectiva do registro faz-se necessária uma quantidade significativa de textos representativos do registro estudado, para tanto utiliza-se um *corpus* do registro pretendido (BIBER; CONRAD, 2009). A metodologia da Linguística de *Corpus*⁹, utilizada no presente estudo, se vale da coleta de um grande volume de amostras representativas da língua para identificar padrões linguísticos de uso (MCENERY; HARDIE, 2012). Essa metodologia nos permite compilar corpora para os mais diversos estudos linguísticos, dentre eles, o estudo do registro. Um *corpus*, segundo Berber Sardinha (2004), é um conjunto equilibrado e balanceado de textos autênticos, passíveis de serem lidos por computador, representativos da(s) variedade(s) desejadas, coletados a partir de critérios específicos estabelecidos pelo pesquisador.

Além da compilação de corpora, a Linguística de *Corpus* fornece ao pesquisador ferramentas e métodos para a sua análise. Dentre eles, optou-se pela Análise Multidimensional (AMD) (BIBER, 1988), uma abordagem baseada em corpora que permite analisar e descrever a variação linguística de registros. Ela parte da perspectiva do registro (BIBER; CONRAD, 2009), apresentada acima, e se vale de corpora para

9 Para maiores detalhes consultar: Biber (1993), Berber Sardinha (2004), Sinclair (2005), McEnery e Hardie (2012) e Stefanowitsch (2020).

a sua realização, sendo aplicável a qualquer língua e variedade. Ela baseia-se na hipótese de que a repetida coocorrência de características linguísticas em determinados padrões léxico-gramaticais em determinado registro não é aleatória, e sim reflete as características funcionais a ele inerentes. A AMD tem dois objetivos principais: (a) identificar os padrões de coocorrência léxico-gramaticais de uma variedade e (b) comparar os registros a partir desses padrões. Para identificá-los realiza-se uma série de cálculos estatísticos cujos resultados são interpretados funcionalmente possibilitando a comparação entre os registros em termos de dimensões de variação. Essas dimensões permitem estabelecer um *continuum* de variação no qual os registros analisados são distribuídos a partir das suas características linguísticas o que possibilita caracterizá-los, compará-los e diferenciá-los. (BIBER, 1988; BIBER; CONRAD, 2009; BERBER SARDINHA, 2010; DELFINO, 2021).

Ao realizar a AMD podemos optar pela: “AMD completa” (Full MD) ou pela “AMD aditiva”. Os dois tipos permitem a análise da variação do(s) registro (s) estudado (s). Sua diferença se encontra no grau de detalhamento da caracterização dessa variação e nos procedimentos metodológicos seguidos. Trata-se de abordagens distintas, mas complementares. Segundo Biber (1988), a primeira proporciona uma descrição detalhada dos registros a partir da identificação e análise das suas dimensões de variação. Já a segunda, conforme destacam Berber Sardinha (2013a) e Berber Sardinha *et al.* (2019), fornece um panorama dos registros analisados a partir da sua adição às dimensões identificadas pela AMD completa e da comparação entre esses e aqueles do estudo que identificou as dimensões.

4 Metodologia

Para realizar nossa investigação utilizamos a metodologia da Linguística de *Corpus*, a abordagem da Análise Multidimensional (BIBER, 1988), o *software* aberto: “Notepad++ 7.8.9” (HO, 2020) e os *softwares* de uso privado: “IBM SPSS Statistics 23” (IBM, 2015),

“Microsoft Excel 2016”, “PALAVRAS” (BICK, 2000, 2014) e “PALAVRAS Tag Count”¹⁰ (BERBER SARDINHA, 2013b). Nas próximas seções detalharemos os procedimentos seguidos.

4.1 Compilação do *corpus*

Como não existia, no momento da pesquisa, um *corpus* que se adequasse a nossa pesquisa optamos por compilar o *LEX-BR-Ius* (FERRARI; MARQUES, em compilação). O *corpus* é composto por uma amostra de textos legais federais brasileiros na íntegra vigentes na data da extração. Trata-se de um *corpus* escrito, monolíngue, síncrono, anotado em *Part of speech* (POS) e lema, com marcação XML, seguindo a proposta *Modest XML* (HARDIE, 2014). Ele terá 7 seções: Constituição, Emendas à Constituição, Códigos, Leis complementares, Leis ordinárias, Medidas provisórias e Estatutos, seguindo a classificação adotada no cotidiano jurídico. Optou-se por produzir quatro versões do *corpus*: (1) textos limpos, (2) textos com marcação XML, (3) textos anotados em POS e lema e (4) textos com marcação XML e anotação. O *corpus* ainda está em compilação e no momento conta com 73 textos, distribuídos em 4 seções: Constituição, Códigos, Estatutos e Emendas à Constituição, totalizando 989.090 palavras, conforme pode ser observado na tabela a seguir:

Tabela 1 – Relação de textos por seção compilada

Seção	Nº textos	Nº de palavras
Constituição	1	97082
Emendas à Constituição	48	50241
Códigos	13	716411
Estatutos	11	125356
TOTAL	73	989090

Fonte: autora (2022)

10 Esse *software* foi gentilmente cedido pelo autor para uso nessa pesquisa.

Para a compilação do *corpus* seguimos as seguintes etapas¹¹:

1) Seleção dos textos: para selecionar os textos estabelecemos que os textos devem: a) ser textos legais federais; b) estar em vigência; c) ser representativos das espécies normativas existentes no país; d) ser baixados na íntegra¹².

2) *Download* e organização: os textos que compõem nosso *corpus* foram extraídos do *site* Portal de Legislação¹³ que disponibiliza gratuitamente e com atualizações diárias os textos legais federais brasileiros. Optamos por salvar o texto original em “.docx”, para preservar a formatação original, incluindo itálicos e tachados e criar uma versão “.txt” no “Notepad++ 7.8.9” (HO, 2020) com codificação UTF-8. Todos os arquivos foram salvos em diretórios correspondentes a cada seção no *Desktop*.

3) Limpeza: os textos passaram por um processo de limpeza semiautomático no “Notepad++ 7.8.9” (HO, 2020), com codificação UTF-8 e subsequente revisão. Optou-se por apagar os elementos extratextuais, tais como tabelas e nome da norma.

4) Balanceamento: para que um *corpus* seja equilibrado, representativo e comparável realiza-se o balanceamento. Geralmente ele é feito de forma que o número de palavras por texto e por seção, assim como o número de textos por seção seja similar. Entretanto, devido às particularidades e diversidade dos textos legais e à composição do nosso *corpus* esta forma de balanceamento não se mostrou viável. Portanto, decidimos balancear pela frequência de uso dos textos, medida pelo número de resultados obtidos na busca do texto no *site* Jusbrasil¹⁴.

11 Aqui apresentamos apenas um panorama do processo de compilação do *corpus*. Para uma descrição mais detalhada ver: Ferrari e Marques (2022)

12 Conforme ressaltam Biber e Conrad (2009), é possível caracterizar um registro a partir de trechos dos textos, mas, para abranger mais características linguísticas e obter resultados fidedignos geralmente é preferido o uso de textos na íntegra. Além disso, como nos ensina Sinclair (2005), apenas uma parte de um texto não é necessariamente representativa do todo.

13 Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 20 set. 2022.

14 Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/home>. Acesso em: 20 set. 2022.

5) Marcação XML: criamos uma cópia dos textos no “Notepad++ 7.8.9” (HO, 2020), extensão “.xml”, com codificação UTF-8 que foram marcados em XML. Criamos também, em um arquivo separado, extensão “.xml”, com codificação UTF-8, um cabeçalho para cada texto. Para a marcação em XML seguimos a proposta de Hardie (2014). Criada para auxiliar a compilação de corpora, essa proposta se vale do sistema XML para adicionar ou isolar informações no texto por meio de etiquetas delimitadas por parênteses angulares (< e >), sendo permitida a criação de etiquetas próprias (HARDIE, 2014). Para a nossa pesquisa elaboramos 34 etiquetas personalizadas em português brasileiro seguindo o vocabulário técnico do direito para identificar os textos, armazenar seus metadados em forma de cabeçalho, delimitar suas seções, suas modificações e seus artigos. A seguir reproduzimos o elenco das etiquetas utilizadas:

Figura 1 – Tagset cabeçalho

```
<texto id = "x"> </texto>
<norma> </norma>
<ementa> </ementa>
<abertura> </abertura>
<preambulo> </preambulo>
<parte v = "x"> </parte>
<livro v = "x"> </livro>
<titulo v = "x"> </titulo>
<subtitulo v = "x"> </subtitulo>
<capitulo v = "x"> </capitulo>
<secao v = "x"> </secao>
<subsecao v = "x"> </subsecao>
<q v = "x"/>
<tp v = "x"/>
<artigo> </artigo>
<pena> </pena>
<promulgacao> </promulgacao>
<assinatura> </assinatura>
<publicacao> </publicacao>
<modificacao> </modificacao>
<tachado> </tachado>
<outros> </outros>
```

1 Pos: 1 Windows (CR LF) UTF-8

Fonte: autora (2022)

Figura 2 – Tagset texto

```

<cabecalho> </cabecalho>
<texto id = "x"/>
<norma v = "x"/>
<ementa v = "x"/>
<tipo v = "x"/>
<assunto v = "x"/>
<area v = "x"/>
<presidente v = "x"/>
<promulgacao v = "x"/>
<publicacao v = "x"/>
<vigencia v = "x"/>
<alteracao v = "x"/>
<artigos v = "x"/>
<palavras v = "x"/>
<fonte v = "x"/>
<extracao v = "xx/xx/xxxx"/>
<subcorpus v = "x"/>
<pesquisador v = "x"/>
<revisor v = "x"/>

```

Fonte: autora (2022)

Para fins de exemplificação reproduzimos a seguir o cabeçalho elaborado para o Código florestal (BRASIL, 2012) e um trecho do seu texto com a marcação XML:

Figura 3 – Cabeçalho do Código Florestal

```

<cabecalho>
<texto id = "C12.651_25.05.2012"/>
<norma v = "LEI Nº 12.651 DE 25 DE MAIO DE 2012"/>
<ementa v = "Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências."/>
<tipo v = "código"/>
<assunto v = "CODIGO, PROTEÇÃO, VEGETAÇÃO, FLORESTA, ECOLOGIA, AREA DE PROTEÇÃO AMBIENTAL, MEIO AMBIENTE, RESERVA ECOLÓGICA, ZONA COSTEIRA, ZONA RURAL, ZONA URBANA, CORRELAÇÃO, ATIVIDADE AGROPECUARIA, CRITERIOS, OBRIGATORIEDADE, RECUPERAÇÃO, FAIXA, TERRAS, PROXIMIDADE, CURSO D'AGUA"/>
<area v = "CODIGO FLORESTAL, POLÍTICA DO MEIO AMBIENTE."/>
<presidente v = "Dilma Rousseff"/>
<promulgacao v = "25 de Maio de 2012"/>
<publicacao v = "28 de Maio de 2012"/>
<vigencia v = "Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação."/>
<alteracao v = "MPV 571, DE 25/05/2012: ACRESCOE O ART. 1º-A; ALTERA O ART. 3º, 4º, 5º, 6º, 10; ACRESCOE O CAPÍTULO III-A DO USO ECOLÓGICAMENTE SUSTENTÁVEL DOS APICUNS E SALGADOS - ART. 11-A; ALTERA OS ARTS. 14, 15, 17, 29, 35, 36, 41, 58; ACRESCOE OS ARTS. 61-A, 61-B, 61-C E 78-A; LEI 12.727, DE 17/10/2012: ACRESCOE ARTS. 1º-A, 11-A, 61-A, 61-B, 61-C, 78-A E ALTERA ARTS. 3º, 4º, 5º, 6º, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 29, 35, 36, 41, 42, 58, 59, 66 E 83 (VETADO); MPV 724, DE 04/05/2016: ALTERA ART. 82-A; LEI 13.295, DE 14/06/2015: ALTERA ARTS. 29 E 78-A; LEI 13.335, DE 14/09/2016: ALTERA ART. 59; MPV 759, DE 22/12/2016: ALTERA ARTS. 64 E 65; LEI 13.465, DE 11/07/2017: ALTERA ARTS. 64, E 65; MPV 867, DE 26/12/2018: ALTERA ART. 59; MPV 884, DE 14/06/2019: ALTERA ART. 29; LEI 13.887, DE 17/10/2019: ALTERA ARTS. 29 E 59; LEI 14.285, DE 29/12/2021: ALTERA ARTS. 3º E 4º"/>
<artigos v = "84"/>
<palavras v = "21393"/>
<fonte v = "http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm"/>
<extracao v = "15/06/2022"/>
<subcorpus v = "códigos"/>
<pesquisador v = "carolina marques"/>
<revisor v = "lucia ferrari"/>
</cabecalho>

```

Fonte: autora (2022)

Figura 4 – Código Florestal com marcação XML

```

<texto id = "C12.651_25.05.2012">
<norma> LEI Nº 12.651, DE 25 DE MAIO DE 2012.
</norma>
<ementa> Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
</ementa>
<abertura> A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:
</abertura>
<capitulo v = "CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES GERAIS">
<artigo> Art. 1º
<modificacao> (VETADO)
</modificacao>
</artigo>
<tachado> <artigo> Art. 1º-A. Esta Lei estabelece normas gerais com o fundamento central da proteção e uso sustentável das florestas e demais formas de vegetação nativa em harmonia com a promoção do desenvolvimento econômico, atendidos os seguintes princípios:
<modificacao> (Incluído pela Medida Provisória nº 571, de 2012)
</modificacao>
I - reconhecimento das florestas existentes no território nacional e demais formas de vegetação nativa

```

Fonte: autora (2022)

6) Anotação: os textos foram anotados em *part of speech* (POS) e lematizados no *software* “PALAVRAS” (BICK, 2000; 2014)¹⁵.

15 Esse processo foi realizado Carlos Kauffmann a quem agradecemos.

4.2 Identificação das características situacionais dos textos legais

Para identificar e analisar as características situacionais dos textos legais federais brasileiros em geral nos baseamos em Biber e Conrad (2009), que sugerem alguns itens a serem considerados, quais sejam: identificação dos participantes e sua relação, canal de comunicação, circunstâncias da produção, contexto, propósito comunicacional e assunto¹⁶; na experiência pessoal da pesquisadora, enquanto bacharel em direito; em pesquisa bibliográfica e nos textos do nosso *corpus*.

4.3 Análise Multidimensional aditiva do LEX-BR-Ius

Para a realização da AMD aditiva, seguimos as seguintes etapas:

1) Estudo prévio: foram investigadas na literatura as características linguísticas e situacionais dos textos legais.

2) Seleção do estudo base: escolheu-se a AMD completa realizada por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014) como base para a realização da nossa pesquisa.

3) Escolha das dimensões a serem aplicadas ao *corpus*: decidiu-se aplicar todas as dimensões identificadas no estudo base visando abarcar a maior variação possível.

4) Determinação das características linguísticas: foram individualizadas as variáveis de cada dimensão identificada por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014). No caso de variáveis que se repetiam em mais de uma dimensão, considerou-se que elas pertenciam à dimensão na qual apresentavam o maior valor.

5) Compilação do *corpus*: como não existia um *corpus* que atendesse à pesquisa compilou-se o *LEX-BR-Ius* (FERRARI, MARQUES, em compilação). Conforme exposto anteriormente, o *corpus* foi etiquetado em POS e lema com o etiquetador PALAVRAS (BICK, 2000, 2014), o mesmo utilizado no estudo base.

16 Aqui trazemos apenas a um panorama, para maiores detalhes ver Biber e Conrad (2009, p. 40-46).

6) Contagem das variáveis no *corpus*: utilizou-se o pós-processador “PALAVRAS Tag count” (BERBER SARDINHA, 2013b), o mesmo utilizado no estudo base, para contabilizar as ocorrências de cada variável em cada texto do *corpus*.

Alertamos que, durante a realização dessa etapa, constatamos que seis das variáveis do estudo original (*QU questions*; *Average word length*; *Tag questions*; *Questions: Yes or No*; *Type-token ratio*; e *Modals: Haver que/haver de*) não foram geradas no nosso *corpus*. Diante disso, optou-se por desconsiderá-las nessa análise.

7) Normalização das ocorrências: normalizou-se por mil as ocorrências das variáveis contabilizadas na etapa anterior visando a comparação dos dados em etapas futuras. Esse cálculo foi realizado no Microsoft Excel tendo sido utilizada a fórmula: ((freq. da variável no texto)/(número de palavras do texto)) x 1000.

8) Cálculo dos Z-escores: os Z-escores das variáveis normalizadas na etapa precedente foram calculados no Microsoft Excel 2016. Essa etapa é necessária para equilibrar os valores das variáveis de forma que todas tenham um mesmo peso, impedindo que a sua frequência influencie as próximas etapas. Para tanto, aplicou-se a seguinte fórmula: (freq. normalizada da variável – freq. média da variável no estudo original)/(desvio padrão da variável no estudo original).

Apesar de os autores, no estudo original, terem disponibilizado a média e o desvio padrão das variáveis não foi possível identificar na relação por eles disponibilizada os dados referentes à variável: *Que clause controlled by adjective (stance)*, tendo-se optado pela sua exclusão da nossa análise.

9) Cálculo dos escores de dimensão de cada texto: os escores de dimensão dos nossos textos em cada dimensão do estudo original foram calculados a partir dos Z-escores calculados na etapa precedente. Para tanto, utilizou-se a seguinte fórmula no Microsoft Excel: (soma

dos Z escores das variáveis positivas no estudo original) – (soma dos Z escores das variáveis negativas no estudo original)

10) Cálculo da média dos escores de dimensão dos textos legais: os escores de dimensão dos textos legais como um todo e também por seção do *corpus* foram calculados no Microsoft Excel 2016. Para esse cálculo utilizamos a fórmula: soma dos escores de dimensão de cada texto/número de textos do *corpus*. Já para o cálculo da média por seção aplicamos a fórmula: soma dos escores de dimensão da seção/número de textos da seção.

(11) Comparação dos textos legais com aqueles do estudo base: as médias de dimensão calculadas na etapa anterior foram adicionadas à planilha das médias de dimensão do estudo base. Em seguida, comparamos o nosso *corpus* e suas seções entre si e com os registros do estudo base em todas as dimensões nele identificadas.

Infelizmente, no estudo original, não constam as médias de dimensão dos registros nele analisados e não foi possível obter acesso a esses dados. Obtivemos acesso apenas à planilha com as contagens das ocorrências reais do CBVR (BERBER SARDINHA; KAUFFMANN; ACUNZO, 2014). Com base nessa planilha reproduzimos os passos do estudo original a fim de obter a média de dimensões dos seus registros. Entretanto, dela não constava o registro *User's/owner's manuals*, sendo ele desconsiderado da nossa análise. Lembramos ainda que, como optamos nas etapas 6 e 8 por desconsiderar sete variáveis, nossos resultados serão diversos daquele estudo base, inclusive no que tange à distribuição dos registros em cada dimensão.

(12) Cálculo da significância estatística da variação: foram realizados os testes estatísticos ANOVA (*F-test*) e R^2 para verificar se há uma diferença estatisticamente relevante entre os registros analisados e calcular o quanto dessa variação está refletida no *corpus*. Para tanto, os dados da AMD foram importados para o software “IBM SPSS Statistics 23” (IBM, 2015), selecionou-se a opção *Analyse: General line-*

ar model – *Univariate*, como variável independente selecionou-se a dimensão desejada e como variável fixa a coluna “registro” da planilha que havíamos importado.

5 Resultados da pesquisa

5.1 Características situacionais

A seguir, baseados em Biber e Conrad (2009), elencamos as características situacionais dos textos legais em geral, por nós identificadas:

a) Participantes: os textos legais são produzidos pelo poder legislativo, logo, temos um emissor institucional. Os textos são destinados a um número indeterminado de pessoas que exercem o papel de receptores. Por fim, temos os observadores: quem assiste à produção da lei.

b) Relação entre os participantes: os participantes geralmente não têm uma relação pessoal, sendo desconhecidos. Quanto à interatividade, salvo os casos previstos na Constituição nos quais o receptor pode participar durante o processo de criação do texto, há pouca ou nenhuma interação entre eles. Já seus papéis sociais são: representante (emissor) e representado (receptor e observadores) e, salvo uma pequena parcela dos receptores, o emissor possui um conhecimento especializado que não é compartilhado com os demais participantes.

c) Canal: a comunicação se dá de forma escrita, sendo os textos disponibilizados gratuitamente em meio eletrônico e a pagamento no meio impresso.

d) Circunstâncias de produção: o texto é revisado e editado antes de ser disponibilizado, podendo ainda sofrer modificações após a sua publicação.

e) Contexto de comunicação: o tempo e local de comunicação se distinguem a depender do texto, sendo possível compartilhá-los ou não.

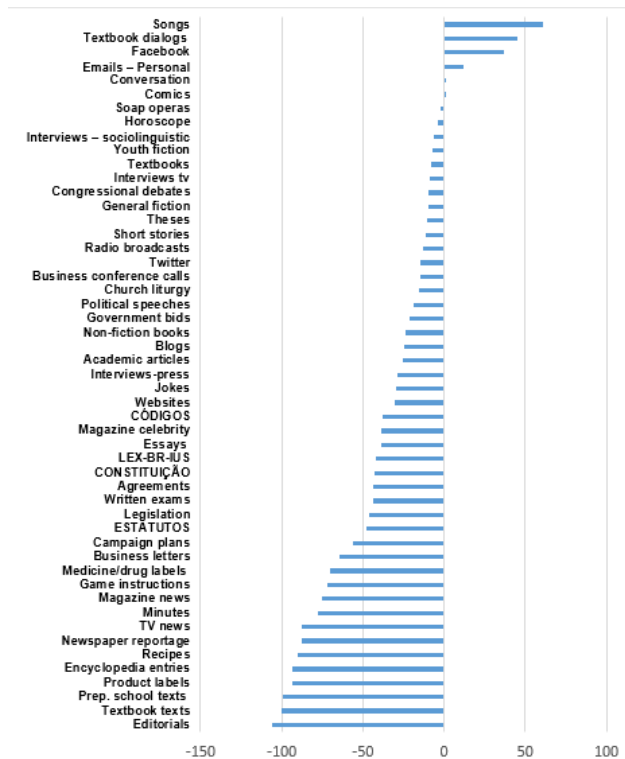
f) Propósito comunicacional: textos factuais cuja finalidade geral é enumerar normas e cada texto tem uma finalidade própria. Para transmitir essas informações recorre-se a descrições, conceitos e explicações e o emissor dever ser imparcial na redação do texto.

g) Assunto: trata-se de textos do âmbito do direito, tendo cada texto um assunto específico. Por ser destinado a um número indeterminado de receptores é impossível identificar seu status social.

Dimensão 1: *Oral versus literate discourse*

No gráfico abaixo temos os registros analisados, quais sejam, aqueles do estudo base e os textos legais:

Gráfico 1 – Textos legais adicionados à dimensão 1: *Oral versus literate discourse*



Fonte: autora (2022)

Os nomes das seções do nosso *corpus* assim como do *corpus* estão em caixa alta para facilitar sua identificação. As barras representam as médias de dimensão de cada registro. As barras que se iniciam à esquerda do zero indicam que o registro se encontra no polo negativo da dimensão, logo são os registros que compartilham mais características do discurso letrado (*literate discourse*) e aquelas à direita do zero estão no polo positivo, sendo registros majoritariamente marcados pelo discurso oral. Quanto maior a pontuação do registro mais prototípico ele é do polo em que se enquadra.

Nessa dimensão o polo positivo (*oral*) é caracterizado principalmente por: verbos e pronomes na primeira e segunda pessoa, verbos mentais e de ação. Isso indica alta interação ente os participantes e trocas de turno geralmente em contextos informais. O polo negativo (*literate discourse*), por sua vez é marcado principalmente por sintagmas nominais, substantivos compostos e abstratos, adjetivos atributivos, relacionais e topicalizadores, artigos definidos, preposições, particípios passados e nominalizações na posição de sujeito, o que reflete uma alta densidade informacional e um discurso mais formal e especializado.

Nosso corpus, seja como um todo (-42.09) quer por seção (Constituição (-43.11), Códigos (-37.48), Estatutos (-47.45)), se encontra no polo negativo dessa dimensão. Observa-se uma pequena diferença entre as pontuações por seção, mas todos os textos legais se enquadram como discurso letrado. A seguir trazemos um exemplo do texto E12.288_20.07.2010 (Estatuto da Igualdade Racial):

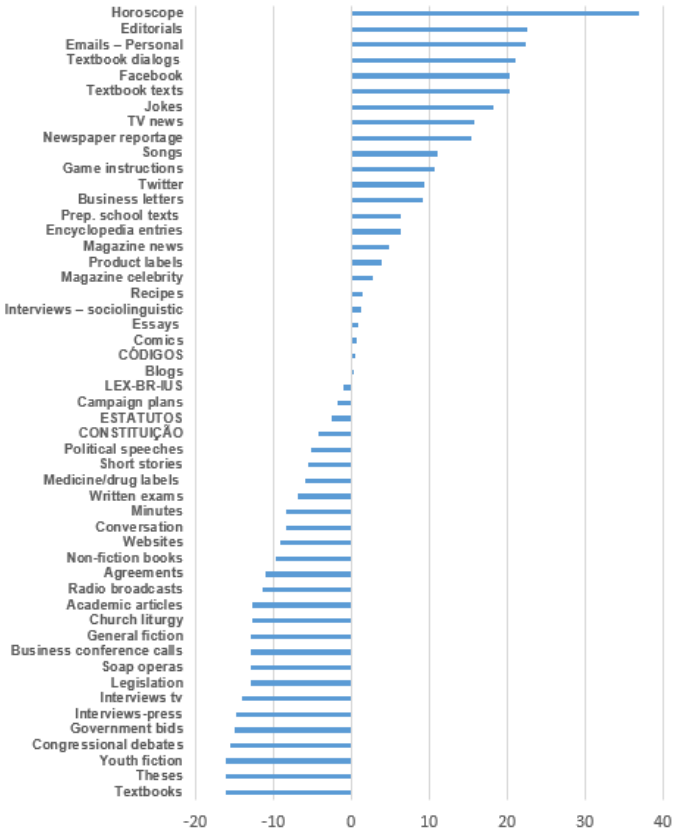
Art. 4o A participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida, prioritariamente, por meio de: (BRASIL, 2010).

No trecho observa-se a presença expressiva de preposições simples e compostas (ex.: de, do, em), adjetivos atributivos (ex.: negra), sintagmas nominais (ex.: igualdade de oportunidade, vida econômica), particípio passado (promovida) e nominalização em posição de sujeito (A participação).

Dimensão 2: *Argumentation*

Na dimensão 2 (*argumentation*) os registros se distinguem em relação ao seu grau de argumentação. Aqueles com mais características argumentativas estão no polo positivo e aqueles menos argumentativos no polo negativo. Segundo Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014) são características dos textos argumentativos: orações não finitas, infinitivas e relativas/adjetivas introduzidas por pronomes relativos, pronome relativo “que”, artigos indefinidos, substantivos cognitivos, conjunções coordenadas e oração controlada por substantivo.

Gráfico 2 – Textos legais adicionados à dimensão 2: *Argumentation*



Fonte: autora (2022)

Nosso *corpus* pontuou próximo ao zero (Constituição (-4.18), Códigos (0.48), Estatutos (-2.39) e *LEX-BR-Ius* (-0.97)), tendo seja valores positivos que negativos, o que indicaria um grau mediano de argumentação. A seguir trazemos um exemplo do texto E9.474_22.07.1997 (Estatuto dos Refugiados) do nosso *corpus*:

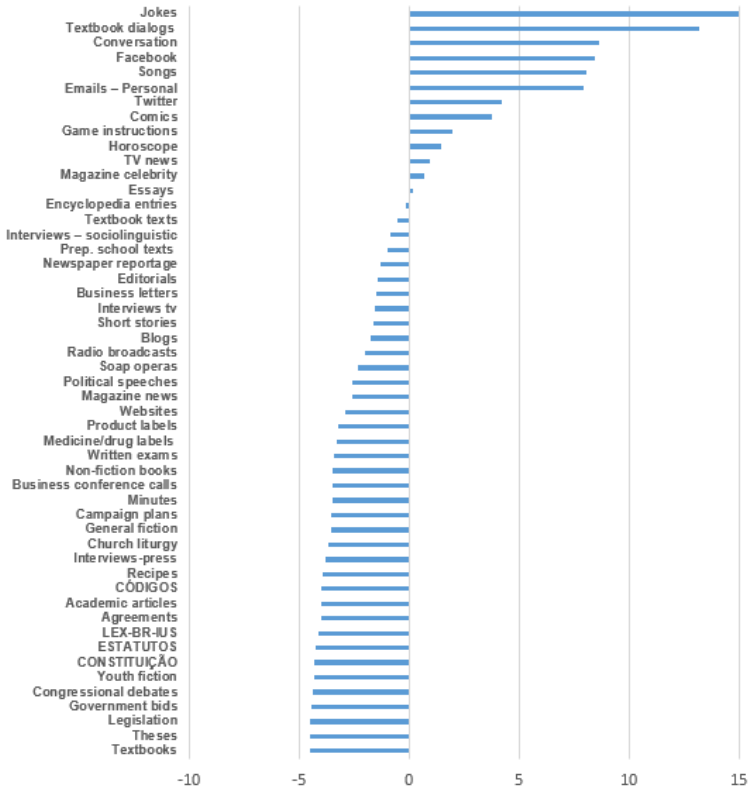
Art. 7º O estrangeiro que chegar ao território nacional poderá expressar sua vontade de solicitar reconhecimento como refugiado a qualquer autoridade migratória que se encontre na fronteira, a qual lhe proporcionará as informações necessárias quanto ao procedimento cabível (BRASIL, 1997).

No trecho acima observamos substantivos cognitivos (vontade), pronome relativo “que” e oração introduzida por pronome relativo.

Dimensão 3: *Involved versus informational production*

Na dimensão 3 (*Involved versus informational production*), dentre as características apontadas no estudo base para o polo positivo (*involved production*), destacamos: contrações, marcadores de discurso, pronomes na terceira pessoa singular e plural na posição de sujeito, conjunções coordenadas conclusivas e verbo modal “ter”, refletindo maior grau de interação entre os participantes. O polo negativo (*informational production*) por sua vez, traz registros de caráter mais informativo e com menor ou nenhuma interação entre os participantes. Esse polo tem apenas uma característica: “*Type-token ratio*”, entretanto essa variável foi excluída do presente estudo conforme justificado anteriormente, logo, analisamos apenas o polo positivo nessa dimensão.

Gráfico 3 – Textos legais adicionados à dimensão 3: *Involved versus informational production*



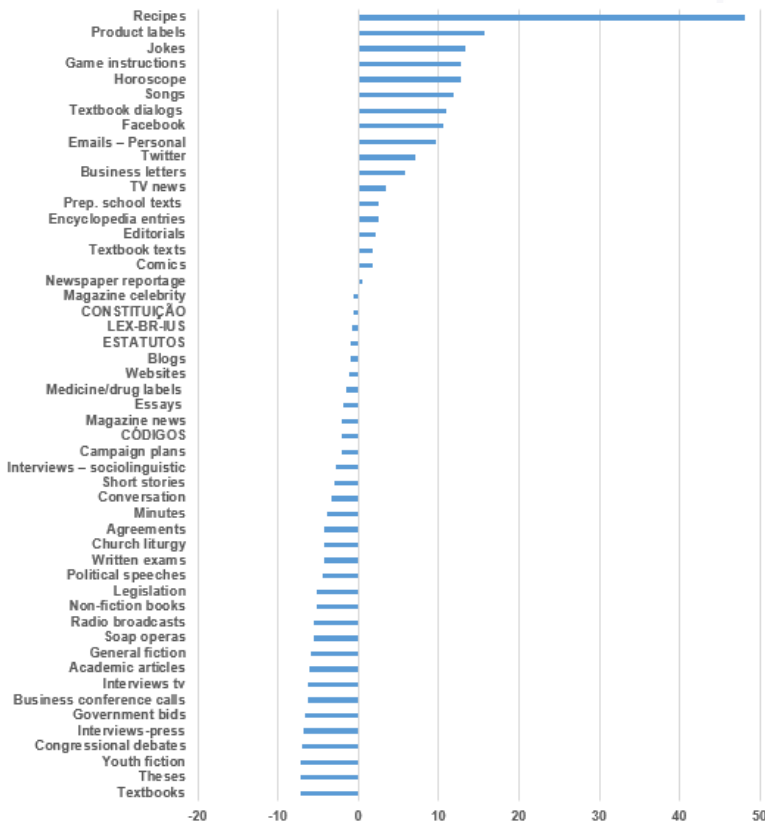
Fonte: autora (2022)

Nosso *corpus* se enquadra no polo negativo: Constituição (-4.28), Códigos (-3.95), Estatutos (-4.23) e *LEX-BR-Ius* (-4.09), sendo uma produção com pouco ou nenhum envolvimento entre os participantes e alta carga informacional, o que impossibilita ilustrar as características positivas com o nosso *corpus*.

Dimensão 4: *Directive discourse*

Na dimensão 4 (*directive discourse*) os registros são distribuídos segundo seu grau instrucional, ou seja, a presença de características que indiquem orientações, ordens ou instruções destinadas à execução de determinada tarefa. Essas se traduzem pela presença de verbos no imperativo, verbos no presente do subjuntivo, substantivos concretos, conjunções coordenadas causais, omissão do sujeito e verbos de facilitação. A seguir apresentamos o gráfico com a distribuição dos registros analisados nessa dimensão:

Gráfico 4 – Textos legais adicionados à dimensão 4: *Directive discourse*



Fonte: autora (2022)

Os textos legais se enquadram no início do polo negativo (Constituição (-0.61), Códigos (-2.11), Estatutos (-0.92) e *LEX-BR-Ius* (-0.81)), tendo poucas características do *directive discourse*. Para ilustrá-las reproduzimos um trecho do texto C556_25.06.1850 (Código Comercial):

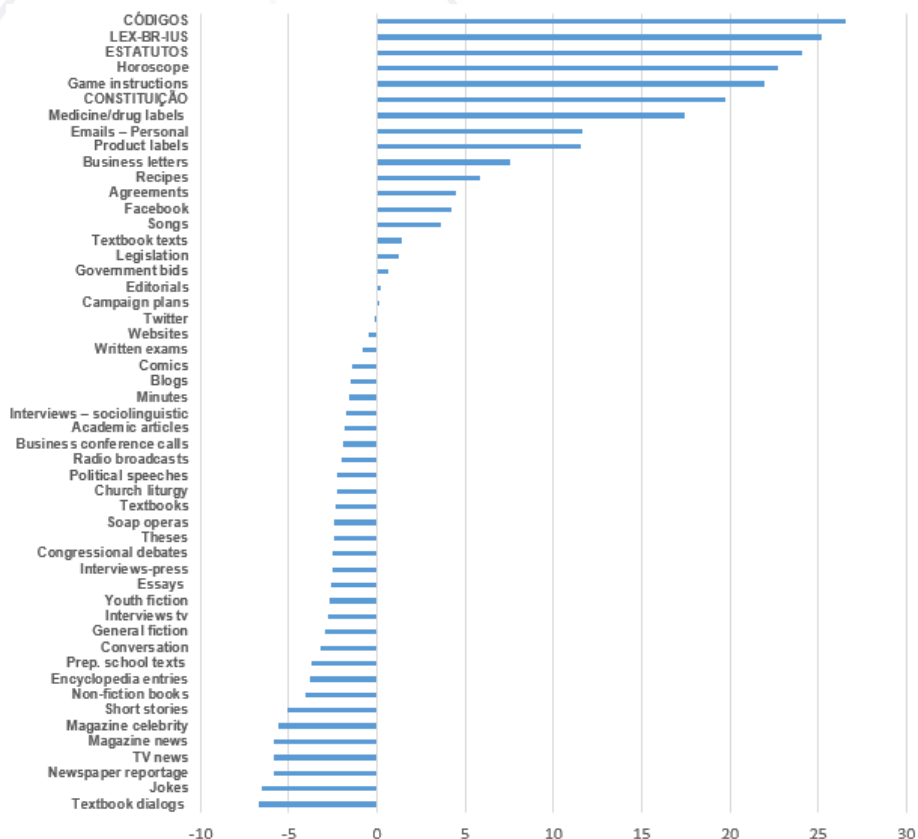
Art. 4–Ninguém é reputado comerciante para efeito de gozar da proteção que este Código liberaliza em favor do comércio, sem que se tenha matriculado em algum dos Tribunais do Comércio do Império, e faça da mercancia profissão habitual (artigo nº 9) (BRASIL, 1850).

Nesse trecho observam-se verbos no presente do subjuntivo (se tenha, faça) e substantivos concretos (artigo).

Dimensão 5: *Future versus past time orientation*

Na dimensão 5 (*Future versus past time orientation*) temos uma distinção entre registros que fazem uso predominante do futuro, no polo positivo, e aqueles que, em contraste, se valem do passado, no polo negativo.

Gráfico 5 – Textos legais adicionados à dimensão 5: *Future versus past time orientation*



Fonte: autora (2022)

Os textos legais se mostraram o registro mais prototípico dessa dimensão, superando os registros do CBVR (BERBER SARDINHA; KAUFFMANN; ACUNZO, 2014): Constituição (19.73), Códigos (26.54), Estatutos (24.12) e *LEX-BR-Ius* (25.21). Constata-se assim que o uso do futuro (subjuntivo e presente) é uma característica marcante dos textos legais. Destacamos ainda: conjunção coordenada “ou”, verbos modais “dever” e “poder”, orações subordinativas condicionais, adjetivos de probabilidade e conjunções coordenadas frasais. Para exemplificar selecionamos um trecho do C8.078_11.09. 1990 (Código de Defesa do Consumidor):

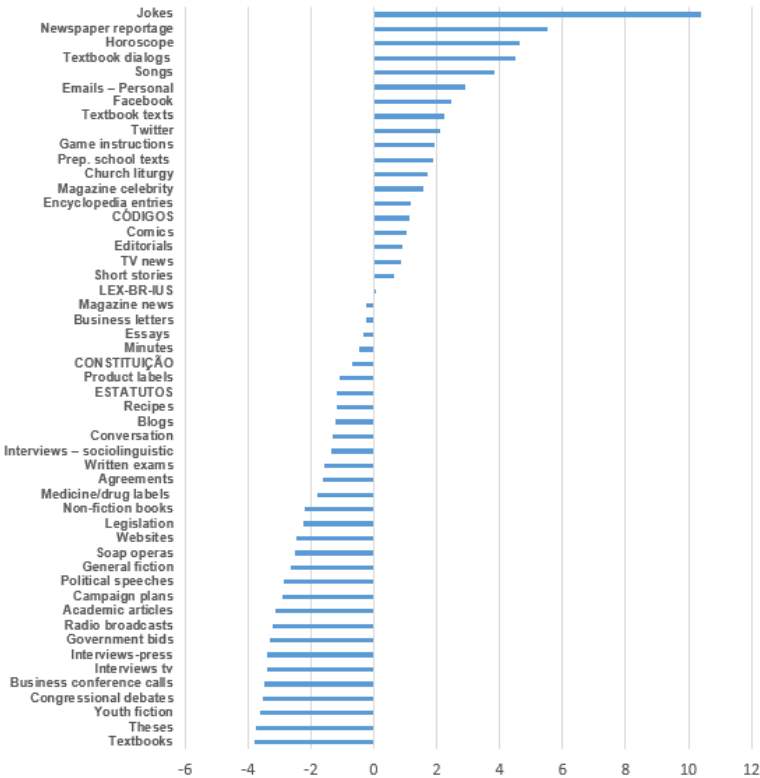
Art. 10. O fornecedor não poderá colocar no mercado de consumo produto ou serviço que sabe ou deveria saber apresentar alto grau de nocividade ou periculosidade à saúde ou segurança (BRASIL, 1990).

Nesse trecho temos o uso da conjunção coordenada “ou” e seu uso frasal e o verbo modal “poder” no futuro do presente (poderá).

Dimensão 6: *Reported discourse*

Por fim, trazemos a distribuição dos registros na dimensão 6 (*Reported discourse*).

Gráfico 6 – Textos legais adicionados à dimensão 6: *Reported discourse*



Fonte: autora (2022)

Os textos legais pontuaram no polo positivo e no negativo com pontuações baixas e próximas ao zero (Constituição (-0.68), Códigos (1.11), Estatutos (-1.16) e *LEX-BR-Ius* (0.04)). Diante desses resultados conclui-se que o discurso direto não é uma característica de destaque nos textos legais. Para fins exemplificativos reproduzimos um trecho do texto C10.406_10.01.2002 (Código Civil):

Art. 34. O excluído, segundo o art. 30, da posse provisória poderá, justificando falta de meios, requerer lhe seja entregue metade dos rendimentos do quinhão que lhe tocaria (BRASIL, 2002).

Observa-se no trecho acima o pronome raro em posição de objeto “lhe”.

5.2. ANOVA e R²

O resultado dos testes estatísticos ANOVA (F), R² e *p value* estão reproduzidos na tabela a seguir:

Tabela 2 – ANOVA e R²

Dimensão	ANOVA	p	R²
1	45.6569	.000	69%
2	39.917	.000	66.10%
3	29.0722	.000	58.40%
4	89.4327	.000	81.60%
5	25.2681	.000	54.80%
6	23.928	.000	53.40%

Fonte: autora (2022)

Os resultados indicam que há uma variação estatisticamente significativa entre os diferentes grupos de textos analisados (registros do estudo original e nosso *corpus*), em relação às suas médias de dimensão em todas as dimensões do estudo base. Além disso, os resul-

tados apontam que os textos analisados abrangem de 53.4% a 81.6% da variação prevista para as dimensões do português brasileiro. Para que a variação seja significativa esta deve ser superior a 20% (BIBER; CONRAD, 2009), logo a variação capturada pelos textos analisados também é estatisticamente significativa.

6 Considerações finais

A linguagem jurídica é um registro extremamente amplo cujas características mudam a depender da língua, ordenamento e sistema jurídico. Apesar da sua riqueza e do crescente interesse por essa linguagem nas últimas décadas, trata-se de um registro ainda pouco explorado (GOŽDŽ-ROSKOWSKI, 2012; CARAPINHA, 2018). Dentre os muitos registros que compõem a linguagem jurídica, na presente pesquisa escolhemos estudar os textos legais, em específico aqueles federais brasileiros em vigência. Para analisar a variação linguística desses textos adotamos a perspectiva de registro de Biber e Conrad (2009), utilizamos a metodologia da Linguística de *Corpus* e a abordagem da Análise Multidimensional (BIBER, 1988).

Para tanto, realizamos uma análise multidimensional aditiva. Primeiramente, compilamos o *LEX-BR-Ius* (FERRARI; MARQUES, em compilação). Em seguida, aplicamos suas seções: Constituição, Estatutos e Códigos a todas as dimensões de variação identificadas por Berber Sardinha, Kauffmann e Acunzo (2014). Na sequência, contrastamos nosso *corpus* globalmente e por seções com os registros do estudo base. Por fim, submetemos nossos dados aos testes estatísticos ANOVA e R^2 .

Os resultados apontaram que nosso *corpus* tem cargas fatoriais únicas em cada uma das dimensões analisadas. Além disso, os testes estatísticos indicam que há uma diferença significativa entre as características linguísticas dos grupos de textos analisados (registros do es-

tudo original e nosso *corpus*) e que estes capturam uma variação estatisticamente significativa em todas as dimensões do estudo base. A interpretação conjunta dos resultados da AMD e dos testes estatísticos, juntamente com a análise das características situacionais dos textos legais nos levam a concluir que os textos legais são um registro segundo a perspectiva de Biber e Conrad (2009).

Em relação às características situacionais, observamos que o processo de criação de cada espécie normativa é distinto. Além disso, cada texto legal, independente da espécie, apresenta um contexto de comunicação, propósito comunicacional e assunto próprios. Os textos são escritos na norma culta da língua e são submetidos a diversas discussões, revisões e edições tanto durante sua criação quanto após a sua publicação. Isso significa que, do início do processo legislativo até a sua conclusão, o projeto de lei passa por uma série de modificações, seja de conteúdo gramaticais, realizadas por aqueles envolvidos na sua produção, o que consome um período considerável de tempo.

Essas características refletem uma maior cura da redação e o uso de estruturas sintáticas complexas como orações subordinadas e construções passivas sem agente para transmitir informações, caracterizando o discurso dos textos legais como letrado. Ademais, como as normas devem abranger a maior quantidade de cenários possíveis, uma vez que devem prever as suas possíveis aplicações após sua publicação tem-se uma presença expressiva de verbos no futuro e dos verbos modais “dever” e “poder”. Por fim, a redação dos textos legais deve ser a mais clara e descritiva possível de modo a evitar ambiguidades e interpretações diversas das pretendidas, sendo seu conteúdo predominantemente informativo. Para tanto, faz-se uso de uma grande quantidade de substantivos, adjetivos, preposições, artigos definidos, conjunções coordenadas e nominalizações, constatando-se ainda uma significativa riqueza lexical e uso de linguagem especializada.

Referências

- BERBERSARDINHA, T. A abordagem metodológica da Análise Multidimensional. **Gragoatá**. Niterói, n. 29, p. 107-125, 2. sem. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33077>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, T. **Pós-processador PT Tag Count**. 2013b.
- BERBER SARDINHA, T. Variação entre registros da Internet. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (eds.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013a. p. 55–85.
- BERBER SARDINHA, T. *et al.* Adding Registers to a Previous Multi-Dimensional Analysis. In: BERBER SARDINHA, T.; VEIRANO PINTO, M. (eds.). **Multi-Dimensional Analysis: Research Methods and Current Issues**. London: Bloomsbury, 2019. p. 165-186.
- BERBER SARDINHA, T.; KAUFFMANN, C.; ACUNZO, C. M. Dimensions of register variation in Brazilian Portuguese. In: PINTO, M. V. (eds.). **Multi-dimensional analysis: 25 years on a tribute to Douglas Biber**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- BIBER, D. Representativeness in Corpus Design. **Literary and Linguistic Computing**, v. 8, n. 4, Oxford: Oxford University Press, p. 243-257, 1993.
- BIBER, D. **Variations across speech and writing**. Cambridge: CUP, 1988.
- BIBER, D.; CONRAD, S. **Register, genre, and style**. Cambridge: CUP, 2009.
- BICK, E. PALAVRAS, a constraint grammar-based parsing system for Portuguese. In: T. BERBER SARDINHA, T.; FERREIRA, T. São Bento (eds.), **Working with Portuguese corpora**. London: Bloomsbury, 2014. p. 279–302
- BICK, E. **The Parsing System “Palavras”**: Automatic Grammatical Analysis of Portuguese in a Constraint Grammar Framework. Tese (PhD) – Aarhus University. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2000.
- BITTAR, E. C. B. **Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: presidência da República [2016] Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 556, de 25 de junho de 1850**. Código Comercial do Império do Brasil, 1850. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM556.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990**. Código de Defesa do Consumidor. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997** Estatuto dos Refugiados. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406.htm#art2044. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Estatuto da Igualdade Racial. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012**. Código Florestal. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

CARAPINHA, C. A linguagem jurídica. Contributos para uma caracterização dos Códigos Legais. **REDIS: Revista de Estudos do Discurso**, Porto, n. 7, p. 91-119, 2018. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/re/article/view/6200>. Acesso em: 10 set. 2021.

CARVALHO, L. **Inglês Jurídico Tradução e Terminologia**. São Paulo: Lexema, 2014.

CARVALHO, L. Os dicionários jurídicos bilíngües e o tradutor—dois binômios em Direito Contratual. **TradTerm**, São Paulo, v. 12, p. 309-347, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279744243_Os_dicionarios_

juridicos_bilingues_e_o_tradutor_-_dois_binomios_em_Direito_Contratual. Acesso em: 10 set. 2021.

DAHLMAN, R. C. **Specialità del linguaggio giuridico italiano**. Stockholm University, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/27818945_Specialita_del_linguaggio_giuridico_italiano. Acesso em: 6 set. 2020.

DELFINO, M. C. N. Análise Multidimensional: os números na linguística. **Cadernos de Linguística**. [S.l.], v. 2, n. 4, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354864891_Analise_multidimensional_os_numeros_na_Linguistica. Acesso em: 19 jan. 2022.

FANEGO, T.; RODRÍGUEZ-PUENTE, P. (eds). **Corpus-based Research on Variation in English Legal Discourse**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2019.

FERRARI, L.A.; CUNHA, E. L. T. P. Reflexões metodológicas sobre datasets e linguística de corpus: uma análise preliminar de dados legislativos. **Domínios de Linguagem**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 1571–1607, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/64146>. Acesso em: 23 set. 2022.

FERRARI, L de A.; MARQUES, C. G. de F. O LEX-BR-Ius: arquitetura e decisões na compilação de um corpus representativo das leis federais brasileiras. **ANTARES**, Caxias do Sul, v.14, n.34, p. 40-77, 2022. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11150/5328>.

Acesso em: 19 dez. 2022.

GIAMPIERI, P. Online Parallel and Comparable Corpora for Legal Translations. **Altre modernità / Otras modernidades / Autres modernités / Other Modernities**, Milano. n. 20, 237-252, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329365608_Online_Parallel_and_Comparable_Corpora_for_Legal_Translations. Acesso em: 6 set. 2020.

GOŹDŹ-ROSKOWSKI, S. Corpus Linguistics in Legal Discourse. **International Journal for the Semiotics of Law–Revue internationale de Sémiotique juridique**, [S.l.], n. 34, p. 1515-1540, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11196-021-09860-8#:~:text=Thus%2C%20Corpus%20Linguistics%20is%20becoming,mot%20relevant%20and%20complete%20results>. Acesso em: 6 set. 2020.

GOŹDŹ-ROSKOWSKI, S. Legal Language. *In*: CHAPELLE, Carol A. (eds.). **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. [S.l.], John Wiley e Sons, 2012. p. 3281-3287.

GOŹDŹ-ROSKOWSKI, S. **Patterns of Linguistic Variation in American Legal English: A Corpus-Based Study**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2011.

GOŹDŹ-ROSKOWSKI, S.; PONTRANDOLFO, G. Legal Phraseology Today: Corpus-based Applications Across Legal Languages and Genres. **International Journal of Specialized Communication**, [S.l.], v. 37, p.130-138, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/18714805/Legal_Phraseology_Today_Corpus_based_Applications_Across_Legal_Languages_and_Genres. Acesso em: 6 set. 2020.

GOŹDŹ-ROSKOWSKI, S.; WITCZAK-PLISIECKA, I. (eds). **Special Issue on Legal Terminology: Approaches and Applications**. Research in Language, v. 9, n. 1, Łódź: Łódź University Press, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/5789565/Special_Issue_on_Legal_Terminology_Approaches_and_Applications. Acesso em: 6 set. 2020.

HARDIE, A. Modest XML for Corpora: Not a standard, but a suggestion. **ICAME Journal**, [S.l.], v. 38, n. 1, 73-103, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.2478/icame-2014-0004>. Acesso em: 20 jul. 2021.

HO, D. **Notepad++** (Version 7.8.9) [Computer Software]. 2020. Disponível em: <https://notepad-plus-plus.org/downloads/v7.8.9/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

IBM. **IBM SPSS Statistics** (Version 23) [Computer Software]. IBM, 2015. Disponível em: <https://www.ibm.com/support/pages/downloading-ibm-spss-statistics-23>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LENZA, P. **Direito Constitucional esquematizado**. São Paulo: Saraiva, 2020.

MACIEL, A. M. B. **Para o reconhecimento da especificidade do termo jurídico**. 2001. 291 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

MCENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MELLO, H. Os corpora orais e o c-oral-brasil. *In*: RASO, T.; MELLO, H. (eds.). **C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 31-54.

PONTRANDOLFO, G. Legal Corpora: an overview. **Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione**, Trieste, p. 121-136, 2012. Disponível em: <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/9783/1/12Pontrandolfo.pdf> . Acesso em: 6 set. 2020.

RASO, T. O corpus C-ORAL-BRASIL. In: RASO, T.; MELLO, H. (eds.). **C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 55-90.

RICHARD, I. Is legal lexis a characteristic of legal language? **Lexis** [Online], Lyon v.11, [n.p.], 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324949333_Is_legal_lexis_a_characteristic_of_legal_language . Acesso em: 6 set. 2020.

ROCHA, J. M. P. **Fraseologia jurídico-comercial e proposta de um glossário de colocações especializadas trilingue baseado em corpus**. 2017. 294f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. Salvador: Juspodivm, 2020.

SINCLAIR, J. Corpus and Text. In: WYNNE, M (eds.). **Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice**. Oxford: Oxbow Books, 2005, p. 1-16.

STEFANOWITSCH, Anatol. **Corpus Linguistics: A Guide to the Methodology**. Berlin: Language Science Press, 2020.

SVOBODOVÁ, I. Modalidade não epistêmica na linguagem jurídica: um estudo contrastivo. **Caligrama**, Belo Horizonte, v. 22, n. 2, p. 103-133, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/36452895/Modalidade_n%C3%A3o_epist%C3%AAmica_na_linguagem_jur%C3%ADdica_um_estudo_contrastivo_Non_epistemic_modality_in_legal_language_a_contrastive_study. Acesso em: 15 set. 2022

TEIXEIRA, W. R.; LIMA, J. A. O.; ARAUJO, L. C.; VIERO, D. M.; SANTANA, F. F.; HERINGER, F. R. A.; MARTIM, H.; VIEIRA FILHO, J. J. Exemplo de extração de definições em textos articulados de normas jurídicas com o apoio do processamento de linguagem natural. **Cadernos de Informação Jurídica**, v. 6, n. 1, p. 49-64, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/119039>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE JOVENS TRABALHADORES SOBRE APRENDIZAGEM E EXPERIÊNCIA NO PRIMEIRO EMPREGO

Maria José D'Alessandro Nogueira

Resumo: Apresentamos aqui o projeto de pesquisa doutoral¹ da autora (2021-2025), uma análise preliminar de dados empíricos coletados em junho de 2022 por meio de conversas filmadas entre alguns dos participantes da investigação em pauta. Os participantes, adolescentes aprendizes em situação de vulnerabilidade social em treinamento para a busca de oportunidades de inserção no primeiro emprego, falam durante conversas eliciadas sobre temas como Educação, Família, Comunidade e Treinamento e Aprendizagem no Primeiro Emprego. As três sequências aqui apresentadas estão em fase preliminar de análise microanalítica e multimodal da análise da conversa e dos estudos de gestos. Referenciados por teóricos como Mondada (2019), Müller (2008a, 2013), Schröder e Carneiro Mendes (2019) e Streeck (2019), buscamos responder à pergunta *O que pode ser observado no comportamento linguístico-conversacional referente à projeção do “eu” dos participantes durante fala-em-interação acerca de suas experiências (inter)culturais no período de vivência e aprendizagem no primeiro emprego?* Temos também interesse de observar o *footing* dos interactantes (GOFFMAN, 2002b) durante as interações, em resposta à sua experiência de inserção no ambiente organizacional e cultural do treinamento e ao longo da atuação prática no primeiro emprego.

1 O presente estudo está vinculado ao projeto intitulado “A coordenação multimodal da interação intercultural mediada por vídeo em tempos pandêmicos e pós-pandêmicos”, com parecer favorável (número 5.539.356) do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, sob coordenação da Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder.

Palavras-chave: Análise da Conversa. Gestos. Identidade. (Inter) Culturalidade. Linguística Interacional.

Abstract: This paper presents the author's doctoral research project (2021-2025) and a preliminary analysis of empirical data collected in June 2022 through filmed conversations between some of the participants of the investigation in question. The participants, adolescent apprentices in social vulnerable situation engaged in a training program to seek opportunities to enter their first job, talk about topics related to Education, Family, Community and Training and Learning during their the First Job experience. The three sequences presented here are in an initial phase of a microanalytical and multimodal analysis framed by the conversation analysis methods and gesture studies. Referenced by theorists such as Mondada (2019), Müller (2008a, 2013), Schröder and Carneiro Mendes (2019) and Streeck (2019), we seek to answer the question *What can be observed in the linguistic-conversational behavior referring to the projection of the "self" of the participants during talk-in-interaction about their (inter)cultural experiences while acting out on their first jobs?* We are also interested in observing the interactants' footing (GOFFMAN, 2002b) during the interactions, when they talk about their experience in the new organizational and cultural environment, concerning the apprentice program and their workplace.

Keywords: Conversation Analysis. Gestures. Identity. (Inter)Culturality. Interactional Linguistics.

1 Introdução

A linguagem de estudantes adolescentes entre 16 e 18 anos em situação de vulnerabilidade social² observada ao longo de mais de sete anos de prática docente como professora voluntária de inglês como lín-

2 O conceito de vulnerabilidade referencia-se no documento "Aspectos Conceituais da Vulnerabilidade Social Convênio MTE – DIEESE 2007", que define o termo como "a maior ou menor capacidade de um indivíduo, família ou grupos sociais controlar as forças que afetam seu bem-estar, a posse ou controle de ativos (físicos, humanos e sociais) que constituem os recursos requeridos para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade ao longo da vida" (BRASIL, 2007, p. 14).

gua estrangeira, em especial durante realização da pesquisa de mestrado (NOGUEIRA, 2019) com um grupo de 14 aprendizes em uma de suas salas de aula em uma entidade filantrópica (doravante denominada Associação³) é um dos motivadores deste estudo. Estes sujeitos participaram ou ainda participam de programas de treinamento conduzidos pela Associação visando seu acesso ao primeiro emprego.

Durante a realização da investigação, Nogueira (2019) constatou mudanças na linguagem verbal e corpóreo-gestual dos aprendizes, inicialmente marcadas por extrema ‘timidez’. Nos primeiros dias de aula, os alunos se mostravam bastante constrangidos para participar de dinâmicas básicas, inclusive se apresentar, falar o próprio nome na língua materna (português brasileiro) para os demais colegas e professora. Eles davam a impressão de se sentirem inferiores; alguns até verbalizavam se considerarem ‘lerdos’, ‘burros’, afirmando terem extrema dificuldade de aprendizagem, não só com o estudo da língua inglesa (NOGUEIRA, 2019, p. 102). Ao longo do curso de 36 horas e das dinâmicas de aprendizagem, a expressão oral e gestual dos estudantes deu lugar a formas mais ‘espontâneas’ de interação. Dirigentes e educadores da Associação relataram a Nogueira (2019) que mudanças similares eram também perceptíveis em treinamentos voltados para outros tópicos, como Atendimento ao Público, Noção de Informática, dentre outros. No caso do curso de inglês conduzido pela professora-pesquisadora, Nogueira (2019) detectou o aparecimento de sinais de empoderamento e ocorrência de transformações na linguagem destes participantes, gerando interesse para o aprofundamento do estudo em nível de doutoramento.

Este cenário motivou a corrente pesquisa que objetiva averiguar a projeção do ‘eu’ de grupos de adolescentes, quando engajados em con-

3 Criada em 1975, esta Associação sem fins lucrativos visa estimular a inclusão social e exercício da cidadania dos adolescentes aprendizes que ingressam em seus programas e projetos. A instituição dá suporte gratuito anual a cerca de 3.000 adolescentes aprendizes e jovens trabalhadores, em parceria com organizações públicas e privadas que disponibilizam vagas de trabalho na área Administrativa para este perfil de público durante 12 a 24 meses de convênio. O nome da Associação não é mencionado neste projeto em conformidade com diretrizes do COEP/ UFMG.

versas eliciadas acerca de suas experiências de vida, a partir do treinamento e aprendizagem no primeiro emprego. Há também o interesse de se (i) identificar e analisar possíveis efeitos das experiências (inter)culturais ocorridas durante a vivência no primeiro emprego, relatadas durante interações conversacionais realizadas e filmadas entre os participantes; e (ii) detectar e descrever padrões interacionais – recursos verbais, corpóreo-gestuais e prosódicos – que possam emergir durante a fala-em-interação filmada dos participantes.

2 Fundamentação teórica

Nosso projeto integra as atividades do Centro de Pesquisa *ICMI* – *Intercultural Communication in Multimodal Interactions* (<http://www.lettras.ufmg.br/icmi>) coordenado pela professora Dra. Ulrike Agathe Schröder. Composto por uma rede interinstitucional e internacional de pesquisadores, o ICMI é voltado à análise da comunicação intercultural em interação a partir de uma perspectiva microanalítica e multimodal. No caso da presente investigação, dialogamos, em especial, com os trabalhos desenvolvidos pelo ICMI no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Longordo (2014), cujo objetivo foi “identificar e analisar interpretações culturais expressas em interações conversacionais entre intercambistas no começo e final de sua experiência no Brasil”. Longordo analisou, por meio de filmagens de falas-em-interação, o processo de compreensão dos códigos culturais brasileiros no nível pragmático e semântico e os confrontos com as culturas de origem destes estudantes estrangeiros, expressos por meio de conversas e reflexões sobre o tema, ancorado em aportes teóricos que consideram os níveis micro e macro da comunicação intercultural. Outro trabalho, a tese desenvolvida por Carneiro Mendes (2017), analisa metáforas relacionadas à religião em duas interações filmadas em grupo com membros da Igreja Assembleia de Deus. Feita a partir de falas-em-interação sobre temas como Sociedade, Amor, Amizade, Família e Política,

a coleta de dados de Carneiro Mendes balizou-se pelo interesse da pesquisadora em “aprofundar uma análise linguística e multimodal da fala-em-interação de membros de igrejas pentecostais de mesma linha. O objetivo foi observar uma tendência de uso de metáforas do campo da religião [ao tratar de temas não diretamente ligados à religiosidade]” (CARNEIRO MENDES, 2017, p. 13-15).

Há, ainda, a tese de Nascimento (2020), que traz luz a nosso trabalho já que o acadêmico pesquisou interações filmadas entre paraenses e mineiros. Seu trabalho objetivou averiguar funções de atos metacomunicativos quando os interactantes discorriam sobre conceptualizações culturais acerca de suas vivências nos estados de Minas Gerais e do Pará. No estudo Nascimento identificou conceptualizações com teor avaliativo que apontaram para o comprometimento da harmonia das relações interpessoais durante a conversa, assim como para a emergência de atos metacomunicativos explícitos e implícitos, além do excessivo uso de pistas contextuais.

A similaridade com os trabalhos supracitados reside na metodologia utilizada para geração dos dados, realizada por meio de filmagem de conversas eliciadas, assim como na transcrição e análise dos dados. No nosso caso, pretendemos detectar, por meio das interações, a ocorrência (e o impacto) de experiências (inter)culturais vivenciadas pelos aprendizes nos ambientes ‘urbanos’ onde estão sediadas as instituições empregadoras e a Associação responsável por seus treinamentos.

Dessa forma, nos interessa detectar qual será o “alinhamento, a postura, a posição, a projeção do ‘eu’ de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (GOFFMAN, 2002b, p. 107) no contexto de nossa pesquisa. Referenciados pelos resultado da dissertação de Nogueira (2019), buscaremos teorizar sobre conceitos que levem em conta primeiramente os sujeitos envolvidos nas interações como sua “idade, sexo, classe, casta, comunidade de origem (o aglomerado), [sua] geração, [a] região

[por onde circulam], [sua] escolaridade; pressuposições cognitivo-culturais; bilinguismo [caso haja], e assim por diante” (GOFFMAN, 2002a, p. 13-14). Entrelaçados com os conceitos de *footing* e da *representação do eu na vida cotidiana* de Goffman (2009), faremos uso de referenciais postulados por outros teóricos como Rajagopalan ([1996] 2002), para abordar o conceito de identidade, Sidnell (2010) para proceder à análise da conversa, Müller (2008a; 2013), no quesito estudos de gestos, Schröder e Carneiro Mendes (2019), sobre comunicação intercultural, dentre outros autores.

Partindo do pressuposto de que a identidade dos sujeitos se constrói na língua e através dela (RAJAGOPALAN, [1996] 2002, p. 29, 41), daremos especial atenção ao modo de o interactante falar de si (e sobre si) e relatar suas experiências (inter)culturais profissionais. É possível, como destaca Rajagopalan ([1996] 2002), que a identidade dos participantes do estudo em pauta não seja algo estável, mas híbrido, impactado pelas mesclagens das experiências vividas no ambiente de treinamento e ao longo da prática no primeiro emprego.

O exame detalhado da fala-em-interação proposto por nossa investigação nos instiga a buscar (i) descobrir regularidades nas expressões verbais e gestuais, (ii) identificar ações recorrentes, verbais e corpóreo-gestuais, realizadas durante a interação e (iii) descrever práticas de condutas específicas utilizadas na dinâmica. O ambiente sociocultural, as realidades socioeconômicas e as relações entre as situações de interação são levadas em consideração de forma a facilitar a compreensão do que está em jogo na dinâmica, conforme recomenda Sidnell (2013, p. 85). É importante não só a compreensão do conjunto básico de ideias pertinentes à interação, mas a análise de fragmentos da conversa porque, como diz o autor, os participantes constroem sentido o tempo todo, seja por meio da linguagem oral, dos gestos, do olhar, ou da organização corporal.

A análise linguística dos gestos expressos durante a fala-em-interação, por sua vez, irá considerar a conjunção entre fala e gestos corporais e faciais. Serão contemplados quatro blocos de construção gestual: forma, estrutura sequencial, relação com sintaxe, semântica e pragmática, e distribuição no contexto e local de uso, conforme propõem Bresssem, Ladewig e Müller (2013). Esse paradigma considera que gestos (a) podem ser segmentados e classificados; (b) apresentam regularidades e estruturas no nível da forma e do significado; (c) têm potencial para compor estruturas combinatórias e hierárquicas; e (d) suas formas são motivadas por *gestalts* em que uma mudança de forma resulta na mudança de significado.

Como Müller (2013), consideramos que o gesto é um meio de expressão que carrega consigo um enorme potencial linguístico, podendo ser usado para complementar funções básicas da língua, como expressão, aparência e representação. Conforme Streeck (2009), o gesto faz também parte do equipamento prático com o qual habitamos e compreendemos socialmente o mundo. Já o estudo de gestos permite ao pesquisador olhar para cenários de interação de forma micro-etnográfica em diferentes ecologias comunicativas. Gestos das mãos, por exemplo, podem significar uma forma de o falante ‘iluminar’ o mundo ao seu redor, retratando-o, dando-lhe sentido e simbolizando o próprio processo de interação (STREECK, 2019).

Face ao que foi detectado por Bavelas e Chovil (2018), quando da revisão de dados descritivos e experimentais que apoiam uma teoria comunicativa de gestos em diálogos face-a-face, consideramos pertinente observar se ocorrem evidências de rostos ‘pensantes’ e do uso do olhar para apontar gestos com as mãos, assim como identificar funções pragmáticas presentes nos sorrisos dos nossos interactantes. Isso porque, ao examinar uma narrativa completa, Bavelas e Chovil (2018) conseguiram especificar como três gestos faciais pragmáticos foram moldados em contextos macro e micro, quando da narração de histórias vivenciadas pelos participantes de sua investigação.

Para Goffman (2002b, p. 107-108), em “qualquer situação face a face os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições”. Segundo o autor, os “*footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação (GOFFMAN, 2002b, p. 108). Na concepção de Goffman, o mundo é o nosso ‘palco’ e, neste palco, **nós nos apresentamos e nos relacionamos socialmente em uma espécie de ‘ato’, atuando de seis formas diferentes, de acordo com cada situação. Como personas, realizando performances, encenando, interagindo em grupos, hoje inclusive de forma híbrida, exercendo diferentes papéis e imprimindo o nosso estilo pessoal de acordo com os contextos nos quais nos relacionamos.**

No nosso caso, e na análise preliminar das duas sequências aqui apresentadas, buscaremos discorrer sobre a nossa visão de como os interactantes destes trechos ‘realizam’ para si e para os outros durante o ‘palco’ ali ‘montado’, onde ocorre a conversa eliciada entre os falantes. A dramatização, presente (ou não) nestas falas-em-interação, pode ser um recurso no qual sintaxe e prosódia interagem para o empacotamento das unidades semânticas (COUPER-KUHLEN; SELTING, 2018). Dicas de contextualização para o status e a sucessão das narrativas podem ocorrer ao longo da dinâmica interacional, seja por meio do discurso direto ou indireto, do uso de citações ou de expressões com linguagem figurada, como metáforas.

Caso seja um dado expressivo no material coletado, observaremos ainda o movimento do olhar dos participantes durante as interações, considerando-se que existe uma relação próxima entre olhos e emoções (ROSSANO, 2013). Sentimentos como orgulho, humildade, culpa, presunção, astúcia, suspeita, segundo Rossano (2013, p. 308). podem ser detectados tanto por meio da expressão facial de um indivíduo quanto pelo olhar, incluindo as sobrancelhas.

3 Metodologia e resultados parciais da pesquisa

O cenário de um mundo culturalmente diverso nos oferece a oportunidade de contribuir com uma visão reflexiva sobre encontros (inter)culturais a partir de uma perspectiva microanalítica. O estudo aqui descrito adquire contorno microetnográfico ao explorar a interação dos participantes no ambiente da Associação onde ocorrem os treinamentos de capacitação para a busca do primeiro emprego. Observaremos as variações de comportamento expressas pelos participantes por meio da linguagem em uso no ambiente relacional das interações filmadas, ocasião quando conversam sobre tópicos relacionados a temas do seu dia a dia na vida pessoal, na escola e no primeiro emprego.

A metodologia desta investigação, de caráter longitudinal, considera a inter-relação entre a análise da conversa e a linguística interacional, e faz uso dos estudos de gestos, “de forma a enriquecer o processo de análise” (SCHRÖDER, 2017, p. 123). Os temas apresentados para discussão livre entre os aprendizes serão posteriormente descritos e pormenorizados considerando as competências utilizadas pelos falantes durante as interações sociais empiricamente organizadas.

Serão observados e descritos os procedimentos por meio dos quais os falantes produzem comportamentos e entendimentos frente a determinado tema e como lidam ou interagem frente ao comportamento dos demais no contexto da interação (HERITAGE; ATKINSON, 1984, p. 1). Os estilos conversacionais e eventuais padrões sintáticos, itens lexicais e gestuais relevantes que venham a emergir durante as interações eliciadas serão, outrossim, objeto de análise.

Como analistas da conversa, vamos proceder à descrição das unidades entonacionais utilizadas pelos falantes-em-interação, principalmente nos segmentos de tomada de turno e na organização sequencial da conversa. Conforme destaca Ford e Thompson (1996), tomadas de turno dependem de aspectos sutis do enunciado, o que possibi-

lita ao falante inferir sobre o final de um turno prévio. Ao examinar a relação entre o término de uma construção sintática e a validade das unidades de turno do falante, não só a sintaxe será considerada na transição, mas também a pragmática, já que entonação e ação conversacional são estruturadas de forma a permitir a projeção de um turno seguinte, como concluem as autoras (FORD; THOMPSON, 1996, p. 134-135), e como veremos na transcrição de uma das sequências aqui apresentadas.

O estudo da interação corporificada e da materialidade presente em interações é, a cada dia, mais desafiante (MONDADA, 2019) e não será diferente em nosso estudo. Tendências atuais da perspectiva teórico-metodológica da análise da conversa têm lançado mão dos preceitos da Análise da Conversa Etnometodológica Multimodal⁴ (MONDADA, 2019) e, de acordo com a necessidade, essa abordagem poderá ser inserida na etapa de análise dos dados gerados no decorrer do corrente estudo.

Os preceitos seminais de McNeill (1995) serão contemplados para analisar gestos emergentes durante as interações, pois gestos podem representar ações abstratas, objetos ou eventos. Os gestos poderão ser classificados como metafóricos, icônicos, dêiticos e ritmados, e seguir o Sistema de Anotação Linguística para Gestos (LASG) criado por Bressemer, Ladewig e Müller (2013).

Os dados gerados para o desenvolvimento de nosso estudo contemplam duas etapas da vida do aprendiz (início e término do contrato firmado entre ele e a Associação) e são coletados por meio de filmagens da conversa em três grupos distintos de quatro jovens, totalizando, até o momento, 1 hora e 33 minutos de gravações. A primeira fase de geração de dados ocorreu na sede da Associação entre abril e junho de 2022.

4 O conceito de multimodalidade contempla aqui a diversidade de recursos que participantes mobilizam para produzir e compreender a interação social como ações publicamente inteligíveis, fazendo uso de linguagem, gesto, olhar, posturas corporais, movimentos e manipulações incorporadas de objetos (MONDADA, 2019).

Na ocasião os participantes das interações filmadas foram convidados a falar de forma espontânea sobre os temas (1) Família; (2) Amigos; (3) Comunidade; (4) Lazer; (5) Escola; (6) Inglês; (7) Treinamento e Aprendizagem no Primeiro Emprego; e (8) Futuro.

Trazemos aqui uma transcrição mínima prévia de dois trechos de filmagens onde os aprendizes falam sobre o tema Inglês. A transcrição, em fase inicial de estruturação e padronização, faz uso das convenções GAT 2 (SELTING *et al.*, 2016⁵ que podem ser feitas em um nível mínimo, básico ou refinado em fonte Courier New 10, de acordo com os conteúdos aferidos durante as falas-em-interação e em resposta ao objetivo e questão da pesquisa. No nosso caso, iniciamos o processo de transcrição mínima e iremos avançar para os níveis básico e refinado, em consonância com os conteúdos gerados durante as falas-em-interação.

Contamos também com o suporte do *software* EXMARaLDA⁶, desenvolvido principalmente para apoiar o trabalho com corpora oral. Este **software permite (a)** transcrição alinhada ao tempo de arquivos de áudio ou vídeo; **(b)** anotação flexível de acordo com categorias de análise livremente selecionáveis; **(c)** documentação sistemática de um *corpus* por meio de metadados; **(d)** saída flexível de dados de transcrição em vários formatos (notação, documento); e **(e)** exportação de dados para outras ferramentas como Praat, ELAN, Transcriber etc. É utilizado mundialmente por pesquisadores em uma ampla variedade de contextos a fim de analisar a linguagem falada em estudos sobre conversação, discurso, análise da conversa, multilinguismo, aquisição de linguagem, dialetologia e sociolinguística.

5 Inicialmente desenvolvido em 1998 por um grupo de pesquisadores alemães no campo da Análise da Conversa e Linguística Interacional, o GAT segue princípios e convenções do sistema de transcrição formulado por Jefferson para o campo da Análise da Conversa, mas propõe algumas convenções mais compatíveis com análises linguísticas e fonéticas da língua falada, especialmente para a representação da prosódia na fala-em-interação. A transcrição será referenciada pelos três níveis de detalhamento oferecidos pelo GAT 2: mínimo, básico ou refinado, de acordo com os conteúdos aferidos durante as falas-em-interação.

6 Ver em: www.exmaralda.org. Acesso em: 18 jan. 2023.

Feitas as transcrições, procederemos à descrição das ações conversacionais, dos gestos, das expressões faciais, dentre outros aspectos. O impacto das experiências no primeiro emprego será considerado tanto na projeção do ‘eu’ dos participantes, como em conceptualizações que possam emergir da inter-relação entre as duas ‘realidades’ vivenciadas pelos aprendizes fruto das ‘imersões’ nas novas (inter)culturas presentes nos ambientes de treinamento e do primeiro emprego.

Finalmente, iremos verificar (a) se há mudanças no uso da linguagem corporal dos participantes da pesquisa ao longo das interações e, caso positivo, analisaremos (b) como a alteridade pode ser detectada quando os interactantes discorrem sobre seus ‘novos’ espaços (inter)culturais, seja durante os treinamentos na Associação ou na atuação no primeiro emprego.

Apresentamos a seguir duas sequências sobre o tema Inglês, extraídas da conversa eliciada realizada em abril de 2022 com um dos grupos de quatro interactantes, nomeados P1, P2, P3, P4 (Participante 1 e assim por diante), que fizeram parte da primeira filmagem do estudo, considerada como piloto.

Sequência 1 ((2022_Inglês_parte 1, 00:00 – 00:23))

01 P1: eh:: inglês eh:::

02 inglês eu acho MUIto importante a gente ter =né

03 não só em questão ir pra FOra eh nem NAda

04 é questão de:: informação é sabe e sabe

05 é ser sabedoria também

06 e mais pela a comunicação que a gente vai (pre)

07 tipo assim a gente acha que não mas

08 eu (creio) que a gente vai preciSAR MUIto

Figura 1: Fala-em-interação: importância do inglês



Fonte: *Frame da filmagem realizada pela autora*

Sequência 2: ((2022_Inglês não entra na minha cabeça, 01:31–02:11))

01 P3: o inglês acho interesSANte e imporTANte

02 eu JÁ tentei fazer curso

03 eu fiz curso por um ano GENTE mas eu descobri

04 que o inglês NÃO entra na minha cabeça

05 P1: exato na MINha também não

06 acho que é muito quando eu vou rs

07 P3: rs NÃO entra

08 P1: é tipo você acha você vai pegando o trem
mas cê num tá ... longe

09 P3: nossa uma vez eu eu fiz curso
num me pergunta porque eu não sei

10 só sei falar oi oi eh hi io

11 P1: é é bem difícil

12 apesar de que tem que AMAR muito né

13 P3: sim já tentei

14 não entrou na minha cabeça

15 mas eu acho uma língua interessante assim ((incompreensível))

16 seria BOM

17 P1: é diferente se a gente sabe inglês é tipo muito bom

18 P3: é seria muito imporTANTE

19 mas não ENtra na minha cabeça

Figura 2: Fala-em-interação: dificuldade com o inglês



Fonte: *Frame* da filmagem realizada pela autora

A Sequência 1 acima, *grosso modo*, já que estamos em uma fase bastante embrionária do trabalho de transcrição e análise, aponta, na parte verbal, para uma certa dúvida sobre a utilidade do estudo ou do saber inglês, como ilustra a fala da P1 na Sequência 1:

07 P1: tipo assim a gente acha que não mas

08 eu (creio) que a gente vai preciSAR MUIto

A Sequência 2 acena para a diferença entre o saber sobre a importância do inglês e a dificuldade de aprender a língua, deixando-nos pistas de interpretação para o fato de ser considerado 'quase normal' o 'inglês não entrar na minha cabeça', como destacado abaixo:

01 P3: o inglês acho interesSANTe e imporTANTe

02 eu JÁ tentei fazer curso

03 eu fiz curso por um ano GENTE mas eu descobri

04 que o inglês NÃO entra na minha cabeça

Chama a atenção a carga ‘emocional’ presente na conversa sobre o tema Inglês abordado nas duas sequências. O estudo desta língua, inicialmente apontado por P1 como “muito importante”, passa a ser considerado um “trem” que não “entra na minha cabeça”, no decorrer da interação entre os participantes. Isto pode caracterizar uma mudança de *footing*, reiterando a asserção de Goffman (1981): os “*footing* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação” (GOFFMAN, 2002b, p. 108).

No aspecto corpóreo-gestual, podemos observar pelo enquadre das imagens aqui apresentadas, extraída das filmagens acima descritas, que os interactantes fazem uso do autotoque. Harrigan, Kues e Weber (1986, p. 503) definem autotoque como contato com o próprio corpo ou rosto, geralmente envolvendo a(s) mão(s), e isso inclui ações como coçar, esfregar e cuidar de si. Segundo os autores, via de regra o autotoque não ocorre com a intenção consciente de haver um movimento no sentido de transmitir uma mensagem ou informação ao interlocutor e, na maioria das vezes, ocorre com pouca ou nenhuma percepção cognitiva do autor do gesto. A análise da frequência do autotoque será finalizada quando do término de todas as transcrições. Passamos agora às ponderações finais.

4 Considerações finais

Mesmo em fase inicial do processo de transcrição e análise dos dados – por meio do sistema GAT 2 e com o suporte do *software* EXMARaLDA – consideramos que temos ‘pistas’ que apontam para a importância de se fazer uma análise da conversa que leve em consideração a “situação negligenciada” (GOFFMAN, 1964) dos participantes, assim como promover a desconstrução clássica entre falante e ouvinte. Percebemos que o olhar e os gestos dos interagentes durante a fala-em-interação acenam para informações relacionadas ao seu perfil socioeconômico-cultural. A recorrência do autotoque nos dois trechos

reitera a premissa da presença da excessiva timidez que constitui a(s) ‘identidade(s)’ deste perfil de interactante.

Quanto ao tema abordado nestas duas sequências, chama a atenção a metáfora usada por P3 quando ele narra sua experiência com o aprender o inglês: “Não entra na minha cabeça”, mesmo sendo “muito importante”. Ficam aqui duas perguntas: (i) Que tipo de reflexão conjunta poderia ser feita entre formadores e ‘formandos’ de ensino de língua inglesa como língua estrangeira nos cursos de licenciatura sobre o fato de o inglês ‘não entrar na cabeça do aluno’?; e (ii) O que pode ser desmitificado e o que pode ser facilitado para essa língua possa “entrar na cabeça” dos aprendizes?

Ademais, o que significa aprender e ensinar inglês na atualidade com o advento do ‘novo normal’? E, finalmente, com a intensificação das interações em ambientes virtuais, é possível que esses aprendizes tenham oportunidades de vivenciar experiências multiculturais por meio da comunicação em inglês como forma de entretenimento ou possibilidade de empregabilidade? Neste último caso, vale inclusive a premissa de “ter” de aprender “na marra” essa língua que “não entra na minha cabeça” já que essa habilidade pode servir como elemento facilitador de inclusão social e inserção em ambientes multiculturais globais?

Esperamos, com o avanço de nossa transcrição e análise dos dados, poder responder a algumas destas questões.

Referências

BAVELAS, J.; CHOVIL, N. Some pragmatic functions of conversational facial gestures. *Gesture*, [S.l.], v. 17, n.1, p. 98–127, 2018. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/gest.00012.bav>. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRESSEM, J. A linguistic perspective on the notation of form features in gesture. *In*. MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.; MCNEILL, D.;

TESSENDORF, S. (orgs.). **Body-Language-Communication**: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Berlin: Mouton De Gruyter, 2013. p. 1079-1098.

BRESSEM, J.; LADEWIG, S. H.; MÜLLER, C. Linguistic Annotation System for Gestures. *In*: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S.; MCNEILL, D.; TESSENDORF, S. (orgs.). **Body-Language-Communication** (HSK 38.1), de Gruyter, 2013. p. 1098–1124.

BRASIL. **Aspectos conceituais da vulnerabilidade social**. Convênio MTE–DIEESE 2007. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego/Secretaria de Políticas Públicas de Emprego, 2007. Disponível em: < http://www3.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009

_TEXTOV1.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

CARNEIRO MENDES, M. **Metáforas, gestos e aspectos conversacionais de interações em grupo entre membros da Assembleia de Deus**. 2017. 219f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos),–Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

COUPER-KUHLEN, E.; SELTING, M. A big package: storytelling [*On-line* chapter D]. **Interactional Linguistics: Studying Language in Social Interaction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/academic/subjects/languages-linguistics/sociolinguistics/interactional-linguistics-studying-language-social-interaction?format=HB#resources> . Acesso em: 12 nov. 2022.

FORD, C. E.; THOMPSON, S. A. Interactional units in conversation: syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. *In*: OCHS, Elinor; SCHEGLOFF, Emanuel A.; THOMPSON, Sandra A. (orgs.). **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 134-184.

FRANÇA, J. L., VASCONCELLOS, A. C. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 10. ed. (1ª reimpr.), Belo Horizonte: Editora UFMG, 2021.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**, São Paulo: Edições Loyola, 2002a, p. 13-20.

GOFFMAN, E. Footing. *In*: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**, São Paulo: Edições Loyola, 2002b, p. 107-148.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 16.ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

HARRIGAN, J. A.; KUES, J. R.; WEBER, J. G. Impressions of hands and movements: self-touching and gestures. **Perceptual and Motor Skills**, [S.l.], v. 63, n. 2, p. 503-516, 1986. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pms.1986.63.2.503>. Acesso em: 31 out. 2022.

HELASVUO, M. L. Emerging syntax for interaction. Noun phrases and clauses as a syntactic resource for interaction. *In*: SELTING, M.; COUPER-KUHLEN, E. (orgs.). **Studies in Interactional Linguistics**. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 2001, p. 25-50.

HERITAGE, J.; ATKINSON, M. Introduction. *In*: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (orgs.). **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p 1-16.

JEFFERSON, G. Glossary of transcript symbols with an introduction. *In*: LERNER, G. (org.). **Conversation Analysis. Studies from the first generation**. Amsterdam: LONGORDO, M. **Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE**. 2014. 264f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What gestures reveal about thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

MONDADA, L. Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. **Journal of Pragmatics**, [S.l.], v. 145, p. 47-62, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216618305630?via%3Dihub>. Acesso em: 30 out. 2022.

MÜLLER, C. What gestures reveal about the nature of metaphor. *In*: CIENKI, A.; MÜLLER, C. (orgs.). **Metaphor and Gesture**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2008a. p. 219-245.

MÜLLER, C. Gestures as a medium of expression: The linguistic potential of gestures. *In*: MÜLLER, C.; CIENKI, A.; FRICKE, E.; LADEWIG, S. H.;

MCNEILL, D.; TESSENDORF, S. (orgs.). **Body-Language-Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction**. Berlin: Mouton De Gruyter, 2013. p. 202-217.

NASCIMENTO, T. **Reflexividade linguística e atos metacomunicativos em Conceptualizações culturais evidenciadas na fala-em-interação**. 2020. 264f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

NOGUEIRA, M. J. D. **To be or not to be ensinante/aprendiz de inglês: (im) possibilidades na sala de aula de adolescentes trabalhadores em vulnerabilidade social**. 2019. 148f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

RAJAGOPALAN, K. (1996). O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para um reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para um discussão no campo aplicado**. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: FAPESP, 2002. p 21-45.

RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2ª edição revista e ampliada. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROSSANO, F. Gaze in Conversation. *In*: SIDNELL, J.; STIVERS, Tanya (orgs.). **The Handbook of Conversation Analysis**. Blackwell Publishing Ltd., First Edition, 2013. p. 308-329.

SCHRÖDER, U. A construção metafórica de palavras-chave para a descrição de experiências interculturais: um estudo a partir da Análise da Conversa Multimodal. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 59, n.1, p. 111-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648131>. Acesso em: 28 out. 2022.

SCHRÖDER, U.; CARNEIRO MENDES, M. (orgs.). **Comunicação (Inter) Cultural em Interação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

SELTING, M. et al. Um sistema para transcrever fala-em-interação: GAT 2. Traduzido por U. Schröder *et al.* **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 6-61, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1316>. Acesso em: 03 nov. 2022.

SIDNELL, J. **Conversation analysis: an introduction**. Oxford:Wiley-Blachwell, 2010.

SIDNELL, J. Basic conversation analytic methods. *In*: STIVERS, T.(org.). **Handbook of Conversation Analysis**. Oxford: Wiley-Blachwell, 2013, p. 93-99.

STREECK, J. Gesture research. *In*: ÖSTMAN, J. O.; VERSCHUEREN, J.(orgs.). **Handbook on Pragmatics**. v. 22. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2019. p. 3–30.

A QUEBRA DE EXPECTATIVA NO FALAR DA GRANDE BELO HORIZONTE

Luiza Francisca Ferreira da Silva

Resumo: Neste capítulo, analisamos, brevemente, o fenômeno da quebra de expectativa ou adversatividade, para a tradição gramatical, no falar de Belo Horizonte e região metropolitana. A quebra de expectativa refere-se às estruturas coordenadas capazes de cancelar uma pressuposição anteriormente feita, rompendo o que é esperado ou tido como socialmente habitual e previsto. Buscamos verificar, dentro da fala belo-horizontina, uma possível supremacia de duas variantes para a quebra de expectativa, quais sejam: *mas* e *só que*. A variação é um fenômeno inerente às línguas e ocorre quando duas ou mais variantes linguísticas possuem um mesmo valor referencial/representacional. Pretendemos, para analisar o fenômeno em questão, utilizar amostras de fala informal do *corpus* C-Oral Brasil I (RASO; MELLO, 2012). Esse corpus tem como objetivo representar a variação diafásica da fala brasileira, com destaque para a região metropolitana de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Quebra de expectativa. Variação linguística. Mas. Só que.

Resumen: En este capítulo analizamos brevemente el fenómeno del rompimiento de expectativa o adversatividad, para la tradición gramatical, en el habla de Belo Horizonte y región metropolitana. El rompimiento de expectativa se refiere a estructuras coordinadas capaces de anular un presupuesto previamente hecho, rompiendo lo espera-

do o considerado socialmente habitual y previsto. Buscamos verificar, en el habla de Belo Horizonte, una posible supremacía de dos variantes para romper las expectativas, a saber: *mas* y *só que*. La variación es un fenómeno inherente a las lenguas y se produce cuando dos o más variantes lingüísticas tienen el mismo valor referencial/representacional. Para analizar el fenómeno en cuestión, pretendemos utilizar muestras de habla informal del *corpus* C-Oral Brasil I (RASO; MELLO, 2012). Este corpus tiene como objetivo representar la variación diafásica del habla brasileña, con énfasis en la región metropolitana de Belo Horizonte.

Palabras clave: Rompimiento de expectativa. Variación lingüística. Mas. Só que.

1 Introdução

A quebra de expectativa é um fenômeno bastante comum e produtivo nas línguas em geral. Trata-se de uma manifestação linguística em que o que é dito de um lado é imediatamente quebrado, cancelado em outro. Isso se dá, dentre outros fatores, pelo fato de os falantes compartilharem aspectos comuns na sociedade, o que se reflete na linguagem que usam. Martelotta (1998, p. 41) afirma que, na comunicação, os falantes lidam com os conhecimentos de mundo, que são compartilhados e de onde emergem normas e expectativas. Nesse contexto, alguns fatores, como “idade, sexo, grupo social, nível de instrução, ou mesmo nível de conhecimento do assunto que está em pauta” são cruciais e determinantes. Assim, quando uma das partes crê que a outra não compactua com o que é socialmente esperado, recorre às estruturas de quebra de expectativa.

A fim de ilustrarmos esse raciocínio, consideremos o seguinte exemplo, retirado do *corpus* C-Oral Brasil (RASO; MELLO, 2012), que representa o falar espontâneo da cidade de Belo Horizonte e Região Metropolitana:

- (1) GIL: <é> concreto armado / né // aí vai //
 VER: é // *mas* aquilo <ali> foi muito <malfeito> //

Quando, no primeiro momento, menciona-se o concreto armado, a informação socialmente compartilhada é a de que se trata de uma estrutura forte e resistente. Entretanto, no segundo momento, quando se verbaliza que esse mesmo concreto armado foi malfeito, quebra-se a expectativa inicial de ser um material forte e resistente, pois algo malfeito, socialmente falando, indica fragilidade e pouca resistência. É nesse rompimento daquilo que é socialmente compartilhado e aceito como esperado, normal, que reside a quebra de expectativa, chamada na tradição gramatical de adversatividade.

Neste capítulo, buscamos analisar algumas ocorrências da quebra de expectativa, na fala informal belo-horizontina, sobretudo expressas por duas variantes, quais sejam: *mas* e *só que*. Vejamos um exemplo de cada forma:

- (2) Queríamos chegar cedo, *mas* o trânsito não deixou.
 (3) Queríamos chegar cedo, *só que* o trânsito não deixou.

Em (2) e (3), temos duas ideias coordenadas: a vontade de se chegar cedo e sua impossibilidade, devido ao trânsito. A quebra de expectativa se dá porque, primeiramente, quando se menciona o desejo de chegar-se antecipadamente, espera-se que se tomem atitudes para a satisfação desse desejo, entretanto, o trânsito e sua consequente lentidão impedem essa satisfação do querer. Desse modo, a expectativa inicial, dada na primeira oração, de almejar-se algo, não é cumprida por causa do tráfego, resultando no rompimento do que se espera, do que se pressupõe previamente. Nesses exemplos, a quebra de expectativa expressa-se, pois, por meio da conjunção *mas*, em (2), e da locução conjuntiva *só que* em (3), coordenadores de mesmo domínio funcional e, conseqüentemente, variantes de uma mesma variável.

No panorama tradicional, *mas* e *só que* posicionam-se dentro do quadro das conjunções e locuções conjuntivas adversativas, que são aquelas que exprimem “oposição, contraste, ressalva, compensação” (CEGALLA, 2005, p. 290). Em (2) e (3), há justamente uma ressalva, uma oposição entre querer chegar cedo e a impossibilidade de fazê-lo efetivamente, dado o trânsito cheio, condição que, nesse contexto, é responsável por quebrar a expectativa anteriormente construída. Tanto *mas* quanto *só que* rompem essa espera da possível satisfação do querer, inserindo a informação de que esse desejo não será satisfeito.

Para observarmos o comportamento das variantes em questão, utilizaremos o *Corpus* C-Oral Brasil (RASO; MELLO, 2012). Esse *corpus* tem como objetivo representar a variação diafásica no Português Brasileiro (PB), com destaque para a diatopia mineira, sobretudo a cidade de Belo Horizonte e sua região metropolitana. A escolha desse *corpus* se justifica pelo fato de ser bastante representativo da fala espontânea, cara aos estudos sociolinguísticos, e por ser um *corpus* muito bem anotado e organizado, o que nos traz segurança na análise proposta. Como metodologia de análise, vamos selecionar as estruturas de quebra de expectativa presentes nessa amostra do *corpus* e apontar algumas considerações.

Quanto à estrutura, este capítulo está organizado da seguinte forma: na seção a seguir,

Objetivos da Pesquisa, elucidamos os objetivos deste capítulo. Na terceira parte, Fundamentação Teórica, vamos esboçar um breve panorama teórico que nos dê suporte para a análise à qual nos propomos. Em seguida, na Seção Metodologia e Resultados Parciais, estabelecemos alguns critérios, métodos de abordagem e resultados preliminares. Por fim, na seção Considerações Finais, estabelecemos algumas conclusões.

2 Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, pretendemos analisar como se dá o fenômeno da quebra de expectativa no falar belo-horizontino e, consequentemente, observar quais as variantes mais utilizadas para tal. Como objetivo específico, pretendemos verificar um possível protagonismo de *mas* e *só que* como as variantes mais usadas para a expressão da adversatividade nessa região.

3 Fundamentação teórica

O referencial teórico deste capítulo ancora-se, sobretudo, em dois eixos principais: o fenômeno descrito pelos estudos funcionalistas como a quebra de expectativa, chamado na tradição gramatical de adversatividade, e a Sociolinguística Laboviana. Vejamos um pouco sobre o primeiro eixo.

3.1. O fenômeno da quebra de expectativa dentro da perspectiva Funcionalista

Halliday (1973) afirma que a linguagem evolui a serviço de certas funções, chamadas, num sentido mais amplo, de funções sociais. Desse modo, o caráter da linguagem é moldado e determinado pelo uso que dela se faz, o que torna a função social “um fator importante em qualquer discussão sobre a linguagem e a sociedade” (HALLIDAY, 1973, p. 22). Givón (1995, p. 9) considera que a língua é uma atividade sociocultural, maleável, que serve a funções cognitivas ou comunicativas e é permeada por variações e mudanças. Essa visão funcionalista da linguagem pressupõe, portanto, considerar o papel que a língua desempenha no ato comunicativo, concebendo-a como um instrumento de comunicação adaptável e flexível, dependente das pressões exigidas pelas próprias peculiaridades presentes no ato comunicativo. Nesse sentido, conforme apontam Martelotta e Kenedy (2015), a percepção de uma linguística funcional implica necessariamente considerarem-se, além da língua em si, o contexto linguístico e a própria situação

comunicativa, o que inclui também fatores exteriores, ligados à subjetividade do falante e de seu contexto social (MARTELOTTA; KENEDY, 2015, p. 17).

Neves (1997) avalia que os estudos funcionalistas podem contribuir com diversas áreas de estudos, como a psicolinguística e a linguística geral. Para essa autora, noções importantes sistematizadas por Givón, como a motivação dos falantes, o propósito comunicativo e a dinamicidade do ato comunicativo em si podem atrelar-se a questões da Sociolinguística Laboviana, sobretudo no que se refere à variação e à mudança. Buscamos, neste capítulo, justamente unir as duas áreas de conhecimento para melhor entendermos não só o fenômeno da marcação da quebra de expectativa, como também duas de suas variantes.

Para Heine, Claudi e Hünemeyer (1991), a noção de expectativa presente nas línguas está no fato de os falantes diferenciarem as normas socialmente compartilhadas e aceitas das normas que se desviam do socialmente aceito. Nesse sentido, o interlocutor precisa marcar aquilo que crê que se oponha ao que o ouvinte espera como socialmente compartilhado e admitido. Martelotta (1998), por sua vez, ao desenvolver seu estudo sobre as cláusulas utilizadas por falantes quando estes querem expressar noções opostas entre si, chama esse fenômeno opositivo de cláusulas contrastivas. Para esse autor, haveria, nas cláusulas contrastivas, uma pressuposição que o falante faz a respeito do posicionamento do ouvinte. Ele acrescenta ainda o fato de que nem sempre as expectativas entre falantes e ouvintes são iguais, dada a diversidade de aspectos atuantes, como a idade e o gênero dos interlocutores, o grau de instrução deles, o nível de conhecimento que possuem sobre a pauta em questão, o conhecimento de mundo de que dispõem, as ideologias que carregam etc.

No exemplo a seguir, podemos visualizar esse jogo contrastivo:

- (4) *TIT: <bebe> // *mas* trabalhador // (RASO; MELLO, 2012).

Nas orações acima, temos a ideia de beber sendo oposta à ideia de trabalhar. Nesse sentido, quando o falante expõe primeiramente o fato de a pessoa a quem se refere ser ébria, cria a expectativa socialmente partilhada de que essa mesma pessoa, por beber em excesso, poderia deixar de cumprir adequadamente suas tarefas profissionais. Entretanto, ao afirmar que é trabalhador, quebra essa expectativa inicial, colocando-o como uma pessoa laboriosa e produtiva, apesar de seu vício. Assim, vemos ilustradamente a capacidade que os falantes têm de jogar com os conhecimentos de mundo para construir orações contrastivas.

Pezzatti e Longhin-Thomazi (2008) afirmam que as duas unidades ligadas por adversatividade são opostas no campo das ideias, mas interdependentes no campo pragmático. Isso permite ao falante criar oposições mais ou menos subjetivas. Vejamos outro exemplo:

- (5) *MAH: ela está aqui pra se defender / *mas* ela <não consegue>
// (RASO; MELLO, 2012).

Nesse caso, a oposição parece estar no fato de alguém precisar defender-se, mas não conseguir fazê-lo efetivamente. Validando o que teorizam Pezzatti e Longhin-Thomazi (2008), por mais que haja uma oposição particular, subjetiva ao interlocutor, oposição esta presente no contraste entre defender-se ou não, as ideias postas se complementam no campo pragmático, esclarecendo-se no contexto partilhado entre os falantes, sendo interdependentes e permitindo que haja interação e que se estabeleça a comunicação e o consequente entendimento entre falante e ouvinte. Nesse sentido, a conjunção adversativa tem o papel de juntar as ideias que se contrapõem.

Flamenco García (1999, p. 3855) considera a adversatividade como uma relação coordenada “entre dois membros unidos por uma conjunção específica que nos informa a existência de um contraste entre eles”. Ele separa essa relação de contraste em dois campos, de acordo com o

grau total ou parcial expresso pela oposição. Assim, considera dois tipos de adversatividade: a restritiva e a exclusiva. Na restritiva, o segundo elemento limita ou restringe o alcance semântico do primeiro elemento, como em:

- (6) Pepe é feiíssimo, *mas* simpático (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3855).

Nesse caso, a simpatia não anula por completo a falta de beleza de Pepe, mas sim a suaviza, a atenua, por isso a restringe apenas. Já na adversatividade exclusiva, os dois enunciados são vistos como totalmente incompatíveis, de modo que o segundo não apenas reduz o primeiro; mas também o rechaça por completo. Para ilustrar seu raciocínio, Flamenco García (1999) dá o seguinte exemplo:

- (7) A baleia não é um peixe, *mas* sim um mamífero (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3855).

Em (7), não é o caso de o mamífero, segundo elemento, reduzir o campo semântico dos peixes, primeiro elemento, mas trata-se de domínios absolutamente díspares em termos classificatórios. Não há um rebaixamento ou limitação, há uma completa exclusão entre as orações.

Moura (2004, p. 168) posiciona a adversatividade como as estruturas capazes de exprimir:

- a) oposição: Tenho relógio, *mas* está avariado;
- b) retificação: Não pagou, *mas* tinha dinheiro;
- c) concessão: Ele é meu amigo, *mas* seja sportinguista;
- d) neutralização de uma inferência: São gente pobre, *mas* vivem com honestidade;
- e) viragem no mundo dos acontecimentos: Já sofreu muito, *mas* agora vive mais aliviado.

Matos (2003, p. 566), por sua vez, classificando as estruturas coordenadas segundo o nexos semântico que veiculam, aponta as adversativas – também chamadas por ela de contrajuntivas – como aquelas que “exprimem prototipicamente um contraste entre os membros coordenados”.

Outro aspecto característico da adversatividade, apontado, por exemplo, por Martelotta (1998), é o fato de as orações que se encaixam nesse quadro possuírem rigidez posicional, enquanto outras estruturas que também possuem aspecto opositivo, como as concessivas, podem mover-se no período. Para melhor ilustrar esse posicionamento, Martelotta (1998, p. 44) dá os seguintes exemplos:

- (8) A família, *apesar de ter ficado chocada*, não processou o médico.
- (9) *Apesar de ter ficado chocada*, a família não processou o médico.
- (10) A família não processou o médico, *apesar de ter ficado chocada*.
- (11) A família nem processou o médico, *mas era caso de processo*.
- (12) **Mas era caso de processo*, a família nem processou o médico.

Em todos os exemplos, vemos orações que expressam ideias contrastivas entre si, pois o choque familiar poderia ser motivo para processar o médico em questão, o que não ocorre. Daí, portanto, o rompimento de uma expectativa. O que se nota, entretanto, é que as orações adverbiais concessivas (exemplos 8, 9 e 10) podem mover-se dentro do período, o mesmo não podendo ocorrer com as coordenadas adversativas (exemplos 11 e 12). Para finalizar esse argumento, Martelotta (1998) afirma ser essa impossibilidade de locomoção uma marca diferenciadora entre coordenação e hipotaxe adverbial.

Matos (2003, p. 553), assim como Martelotta (1998), aponta a pouca mobilidade desfrutada por estruturas coordenadas adversativas: “as frases coordenadas frásicas não podem ser facilmente deslocadas”. Essa autora ilustra tal rigidez do seguinte modo (MATOS, 2003, p. 553):

- (13) Eles partiram para o Algarve *mas* não foram de férias.
 (14) **Mas* não foram de férias, eles partiram para o Algarve.

Ela acrescenta ainda que essa dificuldade de movimento se verifica não só em orações, mas também em estruturas não frásicas, como em:

- (15) Poucos professores, *mas* muitos alunos compareceram à reunião geral.
 (16) **Mas* muitos alunos, poucos professores compareceram à reunião geral.

Neves (2000) particulariza a relação de desigualdade presente nas orações coordenadas adversativas usando a conjunção *mas*. Para essa autora, a conjunção *mas* seria capaz de demonstrar que o segundo elemento contraposto no encadeamento da adversatividade é evidentemente diferente do primeiro, e a conjunção seria a responsável por expor essas diferenças contextuais. Vejamos um exemplo dessa autora:

- (17) Vou bem, *mas* você vai mal (NEVES, 2000, p. 758).

Nesse caso, bem e mal são ideias antagônicas, e a conjunção *mas* ressalta a contraposição entre os dois lados. Ducrot e Vogt (1979, p. 318) justificam esse valor opositivo presente em *mas* pelo fato de ele ser derivado de *magis*, advérbio latino usado na formação do grau comparativo. Tais autores explicam que, sobretudo na comparação por superioridade, eleva-se uma ideia para o conseqüente rebaixamento de outra, o que leva, por sua vez, a uma noção de desigualdade entre ambas. Eles prosseguem seu raciocínio, elucidando a seguinte comparação em língua latina:

- (18) *A magis quam B* (A mais que B – tradução minha).

Nesse caso, vemos que a superiorização de A implica necessariamente a inferiorização de B. E é justamente o advérbio *magis* o respon-

sável por determinar essa ligação comparativa e conseqüentemente opositiva. Assim, por um processo de gramaticalização, o advérbio teria passado a conjunção, diminuindo gradativamente a noção comparativa para assumir a opositiva, no seguinte processo descrito por Neves (1984, p. 23):

desigualdade pouco caracterizada (grau comparativo) →
 contraste → contrariedade → oposição → negação → anu-
 lação → rejeição.

Castilho (2010) também conceitua as adversativas como contrajuntivas. Para ele, são estruturas em que o que é dito no segundo termo contraria as expectativas criadas no primeiro, e o *mas* seria a conjunção responsável por bloquear a justaposição existente, opondo-os.

Interessante notar o fato de os autores anteriormente citados usarem sobretudo a conjunção *mas* para ilustrarem seus trabalhos sobre a adversatividade. Isso demonstra certo protagonismo dessa conjunção no campo teórico adversativo. Pezzatti e Longhin-Thomazi (2008) inclusive afirmam ser a conjunção *mas* a adversativa prototípica do PB. Essa prototipicidade também é vista em Bagno (2012, p. 1007), quando afirma que “a única conjunção coordenativa adversativa é *mas*”, sendo os demais itens tradicionalmente elencados como tais – *porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto* – considerados por ele advérbios.

Complementando essa ideia, Perini (2010) chama as conjunções coordenativas de “coordenadores”, pois, para ele, as conjunções são classes “especializadas em um papel temático”, o que não ocorre com os coordenadores, que apenas se ligariam a “constituintes da mesma classe” (PERINI, 2010, pp. 314-315). Nesse sentido, conforme esse autor,

o que define os coordenadores, frente às preposições e conjunções, é que não há relação de subordinação: os constituintes coordenados mantêm sua independência,

por exemplo, quanto ao modo verbal, e não recebem papel temático por efeito do coordenador (PERINI, 2010, p. 316).

Diante do exposto, cabe-nos dissertar sobre as outras possibilidades de expressão da quebra de expectativa, ou adversatividade, além de *mas* e *só que*. Como veremos na seção 4 deste trabalho, “Metodologia e Resultados parciais”, *mas* e *só que* foram os marcadores mais utilizados para a quebra de expectativa na região em estudo. Entretanto, como fenômeno variável que é, é importante reconhecermos que pode expressar-se por meio de outras fórmulas, inclusive por meio de justaposição, sem um conector expresso, caso conhecido como orações coordenadas assindéticas. Observemos um exemplo desse fenômeno, retirado de Perini (1995, p. 143):

(19) Eu cheguei primeiro, você, por último.

Em (19) a oposição, característica da quebra de expectativa, dá-se pelo antagonismo existente entre os vocábulos “primeiro” e “último”. Portanto, ainda que não haja um conector explícito, houve uma quebra, um jogo contrastivo entre ideias e expectativas subjetivas ao falante. Além dessa variante zero, isto é, a ausência de marcadores de quebra de expectativa, outras possibilidades para a expressão do fenômeno seriam, conforme dissemos anteriormente, os advérbios elencados por Bagno (2012), como *porém*, *contudo*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, que seriam formas mais presentes na escrita. Na seção 4 deste capítulo, vamos analisar a ocorrência desses marcadores, tidos como mais formais, na fala de Belo Horizonte e região.

Vejam, a seguir, uma breve exposição sobre os estudos variacionistas.

3.2 Sociolinguística: aspectos gerais

Já é um fato mais que assentado o fato de as línguas serem mutáveis e se transformarem, acompanhando a evolução das sociedades.

Labov ([1972] 2008) afirma que todo fato linguístico se relaciona a um fato social, e a língua sofre, pois, implicações de ordem fisiológica e psicológica. Meillet (1982) posicionava a língua dentro das ciências sociais, considerando os fatos de língua como fatos de civilização. Coelho *et al.* (2015), por sua vez, afirmam que a Sociolinguística é o resultado da língua que falamos relacionada à sociedade em que vivemos. Dado isso, é necessário, então, que falemos em variação linguística. Esse conceito se refere à possibilidade de haver, numa mesma língua, diferentes formas de se dizer o mesmo, tanto em seu potencial referencial como funcional. Portanto: “língua e variação são inseparáveis: a Sociolinguística encara a diversidade da linguística não como um problema, mas como qualidade constitutiva do fenômeno linguístico” (BORIN, 2010, p. 13).

A teoria da variação linguística, também chamada de modelo variacionista, pressupõe, portanto, a existência de uma linguística social. Nesse sentido, trata-se de um modelo que assume a influência de fatores sociais na determinação de propriedades internas do sistema linguístico. Desse modo, perde-se a visão de que a língua está separada do uso social que dela se faz. Esse paradigma de análise linguística é também chamado de “sociolinguística quantitativa”, por operar com números e tratamento estatístico dos dados coletados.

Inicialmente, devemos considerar os pressupostos que norteiam os estudos de variação e mudança linguísticas. O primeiro ponto que se pode destacar é o que William Labov, um dos fundadores desse modelo, chamou de sistematicidade do aparente caos. Contrariando visões anteriores de que era impossível estudar a língua e suas variações sistematicamente, já que se acreditava numa “variação livre” e imprevisível, Labov ([1972] 2008, p. 16) demonstrou ser possível “descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade”. Nesse sentido, na Sociolinguística, não haveria acasos, e sim fatos linguísticos observáveis, previsíveis e sistemáticos. Seria, pois, necessário reconhecer *a priori* que as mudanças ocorrem e se associam entre si de uma forma não acidental (WEINREICH; LABOV; HERZOG, [1975] 2006, p. 172). Coelho *et al.* (2015) inclusive afirmam que o principal

foco da área é desvendar as regularidades encontradas, observando o comportamento dos fenômenos variáveis dentro e fora das línguas, em contato com a sociedade que as usa. Nesse sentido, para os autores, não haveria variação “aleatória”, posto que, apesar das mudanças e dos movimentos que a língua faz e das variedades existentes, os falantes continuam por entenderem-se entre si. Isso prova que existem regras e pressupostos regendo tais movimentos.

Outra concepção superada por Labov, que, por sua vez, seguiu os passos de seu professor, Uriel Weinreich, era a visão de que um fenômeno linguístico dizia respeito apenas a questões internas ou estruturais da língua, como se vê, por exemplo, na teoria gerativa. Segundo os formalistas, não haveria heterogeneidade a ser sistematizada, posto que o objeto de estudo estaria centrado na competência linguística de um falante-ouvinte ideal, inserido em uma comunidade linguisticamente homogênea (SILVA, 2011, p. 50). Nessa concepção, fatores sociais, como o gênero e a escolaridade dos falantes, estariam fora do escopo da teoria linguística, uma vez que são aspectos externos à língua, de modo que o enfoque estaria na capacidade desse falante ideal de assimilar e delimitar as regras combinatórias e articulatórias de sua língua (ETTO; CARLOS, 2017, p. 721). Embora não seja este o foco deste artigo, cabe-nos reconhecer, contudo, o brilhante trabalho de Tarallo (1987), ao aproximar os campos da Variação Linguística e da Teoria Gerativa, afirmando que seria possível e até desejável compatibilizar os resultados obtidos em um ou outro campo, parametrizando-os, embora, claro, possuam domínios e interesses distintos.

Como bem mostrou Labov ([1972] 2008), por exemplo, em seus estudos sobre os falantes da ilha de Martha’s Vineyard, no estado norte-americano de Massachussets, aspectos extralinguísticos, como idade, gênero, ocupação, origem étnica e atitude podem ser determinantes na escolha dos falantes por uma ou outra variante disponível em sua língua. Nesse caso especificamente, os nativos da língua, ao se sentirem excluídos em sua própria terra por causa da especulação imobiliária e do turismo de massa que se instalou na ilha, marcavam mais for-

temente os ditongos /ay/ e /aw/, centralizando-os, em relação aos não nativos. Essa centralização, considerada destoante do inglês padrão, era, pois, um comportamento linguístico demarcador de identidade social. Os falantes locais que não o utilizavam, privilegiando o inglês padrão, que se aproximava do uso mais comum de veranistas e pessoas de fora da ilha em geral, geralmente esboçavam seu desejo de deixar Marthas's Vineyard, por considerá-la “atrasada” e involuída em comparação com outros lugares do país. Isso demonstra, portanto, que a língua é sim um elemento social, que carrega características externas a si mesma, como fatores sociais e identitários.

Grosso modo, a variação seria a coocorrência de duas ou mais variantes num mesmo período de tempo analisado. Já a mudança seria o predomínio de uma variante sobre outra até o apagamento desta. É como se uma das formas ganhasse a disputa na preferência dos falantes. Se não há esse predomínio de uma variante sobre outra, conveniona-se dizer que se trata de variação estável. Duas ou mais variantes, posto que têm o mesmo significado, formam exemplos de um mesmo fenômeno, chamado de variável.

Pode haver variantes no campo (a) fonético-fonológico, (b) morfossintático, (c) lexical etc. No português brasileiro, possíveis exemplos seriam:

- a) *Tomate / tumate;*
- b) *As meninas vieram? / As meninas elas vieram?*
- c) *Bolacha / biscoito.*

Já quanto às explicações para o fenômeno da ocorrência de variantes, pode-se destacar quatro possibilidades:

1. **Histórica:** com o passar do tempo, uma ou outra variante cai em desuso;
2. **Geográfica:** diferentes regiões apresentam diferentes pronúncias, vocábulos e construções sintáticas;

3. Social: a classe social, a faixa etária, o gênero e o grau de escolaridade influem no modo de os falantes se expressarem;
4. Estilística: cada falante possui um estilo próprio e o adapta à situação comunicativa em que se encontra.

Por fim, segundo Paiva e Duarte (2003, p. 132), só nos é possível tirar conclusões consistentes sobre uma variação linguística em estudo “a partir da comparação cuidadosa e sistemática de amostras de fala representativas de diversos grupos sociais, geográficos e ainda de estilos de fala distintos”. Desse modo, voltamos a nosso objetivo anteriormente exposto, pois pretendemos justamente usar amostras de fala para observarmos o comportamento de conectores adversativos na fala de Belo Horizonte. Vejamos, pois, a seguir os procedimentos metodológicos utilizados para o cumprimento desse objetivo.

4 Metodologia e resultados parciais

Como dito anteriormente, nosso objetivo é verificar como se dá a marcação da quebra de expectativa no falar belo-horizontino e avaliar um possível protagonismo dos marcadores adversativos *mas* e *só que* nessa variedade. Para tanto, vamos lançar mão dos dados presentes no *corpus* C-Oral Brasil (RASO; MELLO, 2012).

Inicialmente, foram selecionados 35 arquivos transcritos, nas modalidades *conversation* e *dialogue*, contendo 142 informantes, distribuídos segundo o gênero, a faixa etária e o grau de escolaridade. Para os fins deste trabalho, que se pretende apenas como um panorama geral da quebra de expectativa na região em estudo, não foi realizada uma análise detalhada em tempo aparente, relacionando as ocorrências das variantes encontradas a cada fator extralinguístico, algo que pretendemos desenvolver futuramente. Cabe-nos considerar, neste momento, que o C-Oral Brasil (RASO; MELLO, 2012) é um *corpus* totalmente de fala informal, que tenta absorver uma linguagem mais espontânea, focada em propósitos interativos do dia a dia (RASO;

MELLO, 2012). As modalidades utilizadas neste capítulo organizam-se da seguinte maneira: as *conversations* referem-se a eventos de fala com mais de dois intervenientes; e os *dialogues* são eventos com dois interlocutores.

Após essa breve exposição sobre o *corpus* utilizado neste trabalho, passemos aos resultados obtidos após rodagem dos dados no *software AntConc 4.2.0.0*. Em nossa rodagem, pesquisamos ocorrências de *mas*, de *só que* e todos os outros marcadores adversativos citados por Cegalla (2005) e por Bagno (2012), quais sejam: *contudo*, *entretanto*, *porém*, *antes*, e *sim*, *no entanto*, *senão*, *todavia*, *não obstante*, *ao passo que* e *em todo caso*.

Como resultados, obtivemos os seguintes números.

Quadro 1 – Ocorrências de marcadores adversativos no *corpus* pesquisado

Marcador	Número de ocorrências
antes	0
ao passo que	0
contudo	0
e sim	0
em todo caso	0
entretanto	0
mas	510
não obstante	0
no entanto	0
porém	1
senão	0
só que	38
todavia	0

Fonte: elaborado pela autora

Antes de analisarmos especificamente os números do quadro 1, faz-se necessário esclarecermos algumas ocorrências encontradas no *corpus* pesquisado que não se tratam de marcadores de quebra de expectativa. É o caso, por exemplo, do marcador *senão*, que é considerado adversativo em casos como:

(20) A culpa, não atribuo a vós, *senão* a ele (CEGALLA, 2005, p. 290).

Em (20), o *senão* adversativo poderia ser trocado, por exemplo, por *mas sim*: “a culpa não atribuo a vós, *mas sim* a ele”. Os casos encontrados em nosso *corpus* não têm esse valor opositivo, mas sim alternativo, que pode ser trocado por *ou*, por exemplo, como vemos em:

(21) a senhora vai> precisar do caldo da <mandioca> // <tá> // <porque> / *senão* (ou) ela vai ficar muito / mole // (RASO; MELLO, 2012).

Convém-nos destacar, também, que, neste trabalho, como nos propusemos a que fosse um panorama geral, ainda incipiente, não incluímos na análise as orações adversativas assindéticas, chamadas por Perini (1995) de justapostas. Vale lembrar que pretendemos incluí-las futuramente, junto à análise das variantes relacionadas aos fatores extralinguísticos anteriormente mencionados. Interessante ressaltar também que os trabalhos pesquisados sobre as conjunções adversativas abordam mais os aspectos discursivos ou de gramaticalização, como o de Barreto (1999) e o de Botaro (2010). Cremos, pois, que nossa pesquisa, utilizando a metodologia variacionista, possa contribuir teoricamente, agregando outros aspectos de análise para o quadro adversativo.

Esclarecidos, pois, esses aspectos metodológicos, passemos à análise do número de ocorrências dos marcadores adversativos. Observe-se, pelo Quadro 1, uma alta ocorrência de *mas*, que apareceu 510 vezes. Em segundo lugar, tivemos a locução *só que*, com 38 ocorrências,

o que confirmou a nossa hipótese inicial de que no falar belo-horizontino predominam as variáveis variantes *mas* e *só que* para a marcação da quebra de expectativa. Em terceiro lugar, com apenas uma ocorrência, houve a variante *porém*, sendo que os demais marcadores não foram encontrados no corpus pesquisado.

5 Considerações finais

Neste capítulo, buscamos unir o Funcionalismo e a Sociolinguística a fim de compreendermos a quebra de expectativa como um fenômeno linguístico variável na fala de Belo Horizonte e região metropolitana. Nesse sentido, vimos que os marcadores adversativos mais utilizados na área pesquisada para expressar esse fenômeno, também chamado de adversatividade, são, respectivamente: *mas*, *só que* e *porém*.

Mas é absolutamente predominante na fala da região pesquisada para a marcação da quebra de expectativa. Nota-se, pois, o protagonismo dessa conjunção não só nas gramáticas pesquisadas, que a usam majoritariamente para exemplificar teoricamente o fenômeno da quebra da expectativa, como também na fala.

Cabe lembrar, por fim, que este trabalho é apenas o início de uma pesquisa que pretendemos desenvolver na região em estudo. Como dito, pretendemos relacionar as ocorrências das variantes para a quebra de expectativa encontradas a fatores linguísticos e extralinguísticos, a fim de estabelecermos alguns critérios que possam estar influenciando esse uso.

Referências

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2012.

BARRETO, Therezinha Maria Mello. **Gramaticalização das conjunções na história do português**. 1999. 611f. Tese (Doutorado em Letras) -Programa

de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BORIN, Maísa Augusta. **Sociolinguística**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

BOTARO, Tatiana Cian. **Uma abordagem do funcionamento discursivo das construções adversativas sob a ótica da gramaticalização**. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

DUCROT, Oswald; VOGT, Carlos Alberto. De magis à mais: une hypothèse sémantique. **Revue de linguistique romane**, Zürich, v. 43, p. 317-341, 1979. Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/cntmng?pid=rlr-001:1979:43::517>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ETTO, Rodrigo Mazzer; CARLOS, Valeska Gracioso. Sociolinguística: o papel do social na língua. **Revista Anhanguera**, Goiania, v.18, n. 1, p. 15-24, jan./dez./2017. Disponível em: https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/02_sociolinguistica_o_papel_do_social_na_ling.pdf. Acesso em: 7 mar. 2023.

FLAMENCO GARCÍA, Luis. Las construcciones concesivas y adversativas. *In*: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. v. 3, Madrid: Espasa, 1999, p. 3855-3878.

GIVÓN, Talmy. **Functionalism and grammar**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1995.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold Publishers, 1973.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

LABOV, W. (1972). **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Gramaticalização e graus de vinculação sintática em cláusulas concessivas e adversativas. **Veredas Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v.2, n.3, p.37-56, 1998. Disponível em: <periodicos.ufjf.br> . Acesso em: 14 dez. 2022.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (orgs.). **Linguística funcional Teoria e prática**. São Paulo: Parábola, 2015. p. 17-27.

MATOS, Gabriela. Estruturas de coordenação. In: MATEUS, Maria Helena Mira *et al.* (orgs.). **Gramática da Língua Portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Caminho, 2003, p. 549-592.

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: La Société de Linguistique de Paris, 1982.

MOURA, José de Almeida. **Gramática do português actual**. Lisboa: Lisboa Editora, 2004.

NEVES, Maria Helena Moura. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena Moura. O coordenador interfrasal mas – invariância e variantes. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 28, p. 21-42, 1984. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3665>. Acesso em: 7 mar. 2023.

PAIVA, Maria da Conceição de; DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Mudança linguística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PEZATTI, Erotilde Goreti; LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. As construções coordenadas. *In: ILARI, Rodolfo; NEVES, Maria Helena de Moura (orgs.). Gramática do português culto falado no Brasil. v. 2.* Campinas: Editora da Unicamp, 2008, p. 865-936.

RASO, Tommaso; MELLO, Heliana (orgs.). **C-ORAL-BRASIL I** Corpus de referência do português brasileiro falado informal. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SILVA, Edila Vianna da. A pesquisa sociolinguística: a teoria da variação. **Revista da Academia Brasileira de Filologia.** Rio de Janeiro. Ano IX. n. IX, p. 49-57, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/abf/rabf/9/049.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2023.

TARALLO, Fernando. Por uma Sociolinguística Românica “Paramétrica”: Fonologia e Sintaxe. **Ensaios de Linguística,** Belo Horizonte, v. 13, p. 51-84, 1987. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/8009>. Acesso em: 7 mar. 2023.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William.; HERZOG, Marvin I. (1975). **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.** Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

PROJEÇÕES FUNCIONAIS PRAGMÁTICAS NO GREGO CLÁSSICO

Danilo de Albuquerque Furtado

Resumo: O grego clássico apresenta duas características difíceis de descrever na sintaxe: além de incluir essas extensivas operações de embaralhamento (*scrambling*, cf. MIYAGAWA (2005)) que resultam em uma ordem altamente variável dos elementos de uma oração, a língua também apresenta um fenômeno onde elementos que pertencem a um mesmo constituinte podem aparecer de forma descontínua na oração, separados por palavras de outros constituintes. Dessa forma, o grego clássico desafia uma descrição sintática gerativista, visto que essas características parecem desafiar pressupostos básicos dos modelos minimalistas tradicionais. Contudo, esse trabalho argumenta que é possível descrever esses fenômenos dentro do Programa Minimalista por meio da aplicação de dois modelos teóricos gerais na análise: i) a existência de projeções pragmáticas em núcleos funcionais como o CP e o DP (RIZZI, 1997; ABOH, 2004), e; ii) a teoria de movimento por cópia, em especial como atualizada para o Programa Minimalista por Jairo Nunes (1995) e Corver e Nunes (2007). Entendemos que a inclusão de categorias pragmáticas na sintaxe permite que se integrem as análises discursivo-pragmáticas da ordem do grego (DIK, 1995; MATIĆ, 2003; GOLDSTEIN, 2015) no arcabouço minimalista. A teoria de movimento por cópia, por sua vez, simplifica e generaliza a análise sintática necessária para modelar o fenômeno da descontinuidade.

de. Especificamente, essa teoria supera a necessidade de se postular uma estrutura complexa para os constituintes descontínuos que permitem que eles sejam desmembrados, supondo, ao invés disso, que os constituintes descontínuos são copiados por inteiro para as posições distintas que ocupam na frase, mas que restrições fonológicas associadas ao estatuto pragmático de cada palavra que os compõem impedem elas sejam todas pronunciadas na mesma posição.

Palavras-Chave: programa minimalista. Teoria de cópia por movimento. Projeções pragmáticas.

Abstract: Classical Greek has two characteristics that are challenging to describe under standard Minimalist syntactical theories. Not only does it allow multiple scrambling operations (as defined by Miyagawa (2005)), which result in a highly variable word order in its sentences, it also features a phenomenon whereby the various elements that comprise a syntactical constituent can appear discontinuously in the sentence, separated by one or more words of other constituents. This seems to challenge base assumptions of generative syntax. We argue here, however, that it is possible to describe these phenomena under the Minimalist Program by adopting two general theoretical models. First, the existence of pragmatic projections in functional heads such as the CP and DP (RIZZI, 1997; ABOH, 2004). Second, the copy theory of movement, specifically as updated for the Minimalist Program by Jairo Nunes (1995) and Corver and Nunes (2007). Including pragmatic projections in syntax allows us to integrate discourse-pragmatic models of Ancient Greek word order (DIK, 1995; MATIĆ, 2003; GOLDSTEIN, 2015) into a minimalist analysis. The copy theory of movement, on the other hand, simplifies and generalizes the necessary syntactical analysis needed to describe the phenomenon of discontinuity. Specifically, it overcomes the need to postulate a complex structure to discontinuous constituents as a mechanism by which they can be broken apart. Instead, it assumes that discontinuous constituents are copied into the different positions where they'll be pronou-

ned, but that phonological restrictions associated to their pragmatic status disallow the words that make up such constituents from being pronounced in a single position. This results in the discontinuity observed in the data.

Keywords: minimalist program. Copy theory of movement. Pragmatic projections.

1 Introdução

O grego clássico apresentava uma liberdade excepcional na configuração linear de suas frases. Essa liberdade é tão extensiva que não há consenso na literatura sobre qual seria a ordem padrão, ou não marcada, dos argumentos da oração¹. De acordo com Agbayani e Golston (2010),

Os constituintes principais da sentença aparecem em todas as ordens possíveis, tal que estruturas SVO, SOV, VSO, VOS, OSV e OVS são encontradas até mesmo em textos de prosa ordinários (AGBAYANI; GOLSTON, 2010, p. 133).

Mesmo com o benefício de milênios de literatura, contudo, um relato coeso, satisfatório e completo da gama de possibilidades de ordenamento da língua ainda nos elude. Podemos ilustrar a liberdade de ordenamento da oração no grego clássico com alguns exemplos:

- (1) καίτοι, ὧ ἄνδρες, οὐχ ὁ πατήρ αὐτῶ τὴν πολλὴν οὐσίαν
κατέλιπεν
kaítoi, ὄ ándres, oukh ho patèr autōi
ademais, senhores-vc, não o-nm p a i - n m
próprio-dt

1 Vide os vários estudos estatísticos que tentam determinar uma preferência de ordem para diversos autores da Antiguidade: CERVIN, 1990; DUNN, 1988; TAYLOR, 1994; CELANO, 2014.

tèn pollèn ousían katélipen

as-ac muitas-ac posses-ac legou-3sg.ind.aor

“Além disso, senhores, o pai não legou ao próprio as muitas posses”

[Iseu 5.37]²

(2) **πολλήν** γὰρ πάνυ κατέλιπεν ὁ πατήρ αὐτῶ **ούσίαν**

pollèn=gàr pánu katélipen ho patèr

muitas-ac=p. muito-adv legou-3sg.ind.aor

o-nm pai-nm

autōi ousían

próprio-dt **posses-ac**

“Pois o pai legou ao próprio realmente muitas posses”

[Ésquines 1.42]

(3) τούτοις **ούσίαν** ὁ πατήρ κατέλιπε **πολλήν**

τούτοις ousían ho patèr katélipe pollén

estes-dt **posses-ac** o-nm pai-nm legou-3sg.

ind.aor **muitas-ac**

“A estes, o pai legou muitas posses”

[Iseu 7.5]

Os dados (1), (2) e (3) possuem estruturas argumentais muito semelhantes: são todos construídos com o verbo *katélipe(n)*³ “legou”, onde temos *ho patèr* “o pai” como sujeito, marcado pelo caso nominativo, e (*tèn*) *pollèn ousían* “(as) muitas posses” como objeto direto,

2 As referências aos textos gregos são dadas aqui de acordo com a numeração abreviada (do texto, livro, seção) que é convencional nos estudos clássicos. Disponível em: <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/abbrevhelp>. Acesso em: 16 abr. 2023. O texto original grego foi extraído das edições críticas disponíveis no site <https://www.perseus.tufts.edu/hopper/collections>. Acesso em: 16 abr. 2023. A transliteração simplificada e a tradução são de nossa autoria.

3 A presença ou ausência do ‘n’ (v) não altera a conjugação do verbo aqui, mas é apenas uma exigência (fonológica) se o verbo se encontra antes de vogal ou do final da oração, cf. SMYTH (1920, §116, p. 28)

marcado pelo acusativo. Em todas as orações, também, temos menção ao argumento beneficiário da ação de ‘legar’, marcados pelo caso dativo. Em ((1)) e ((2)), esse argumento é *autōi* “o próprio”, que funciona aqui como um pronome pessoal (i.e., = “ele”); em ((3)) o argumento é *toútois* “estes”, pronome demonstrativo que também substitui um pronome pessoal (= “eles”). Fora isso, o inventário lexical desses três exemplos só se distingue pelas conjunções, advérbios e artigos utilizados em cada instância.

No entanto, apesar da similaridade entre as estruturas, podemos ver que a ordem dos constituintes é bastante diferente. Os constituintes no caso nominativo e dativo aparecem ora antes do verbo (em (1) e (3)), ora depois ((2)); e alternam também a posição relativa de um para o outro, tal que em ((1)) e ((2)) o nominativo precede o dativo, e em ((3)) ocorre o contrário.

O constituinte no acusativo, por sua vez, mostra a questão da descontinuidade. O dado ((1)) ilustra o constituinte *tèn pollèn ousían* “as muitas posses” em sua forma contínua: todas as palavras marcadas com o caso acusativo se encontram em sequência. Em ((2)) e ((3)), entretanto, observamos que parte do constituinte precede o verbo, e parte vem após ele, com ainda outros constituintes colocados entre eles, caracterizando assim a descontinuidade do constituinte – fenômeno que já era reconhecido na antiguidade, para o qual os retóricos deram o nome de *hipérbato*. Além disso, há variação na forma pela qual o constituinte é desmembrado: em ((2)) é o quantificador *pollèn* “muitas” que se encontra à esquerda do verbo, enquanto em ((3)) é o NP *ousían* “posses” que precede o verbo.

Outro detalhe importante a respeito desse fenômeno de descontinuidade é que ele não precisa operar no nível oracional. Também é possível que subconstituintes de um DP, por exemplo, passem por esse mesmo processo de *scrambling* e se encontrem de forma descontínua dentro dele. Para ilustrar esse fenômeno, vamos primeiro observar ra-

pidamente a distribuição de genitivos possessivos em relação aos núcleos nominais que modificam. Assim, consideremos o dado a seguir:

- (4) τί δέ [...] δεῖ ἡμᾶς σκοπεῖσθαι τὴν τῶν πολλῶν δόξαν ἀνθρώπων
...;

tí=dé [...] deî hēmâs skopeîsthai tèn

por.que=P. [...] é.necessário-3SG.IND nós-AC observar-
-INF a-AC

tῶν pollōn dóksan anthrṓpōn...?

as-GN muitas-GN opinião-AC pessoas-GN...?

“Por que nos é necessário observar a opinião da multidão de pessoas ...?”

[Platão. *Protágoras* 353a]

Chamamos atenção para o constituinte *tèn tῶn pollōn dóksan anthrṓpōn* “a opinião da multidão de pessoas” (literalmente “a das muitas opinião pessoas”). Aqui, o subconstituente no genitivo, *tῶn pollōn anthrṓpōn* “das muitas pessoas”, se encontra embaralhada descontinuamente entre o artigo definido do núcleo nominal modificado (*dóksan*) e depois desse mesmo núcleo nominal – *tῶn pollōn* “as muitas” está separado de *anthrṓpōn* “pessoas”, portanto, por material de um constituinte superior⁴.

Esse fenômeno, comum em textos de vários gêneros no grego antigo, levanta a questão de como é possível existir um movimento que seleciona apenas uma parte do subconstituente *tῶν πολλῶν ἀνθρώπων*

4 Estamos nos focando aqui na descontinuidade da expressão no genitivo, e não na do acusativo, por entender que, apesar do artigo e o substantivo nominativo se encontrarem separados pelo material no genitivo, isso não configura a descontinuidade sintática que nos interessa aqui, porque o genitivo é subconstituente da projeção DP, que pode ocupar essa posição entre um determinante e o núcleo nominal trivialmente, como em *tò τοῦ patrós biblṓn*, “o livro do pai”, lit. “o do pai livro”. Em (4), contudo, o mesmo não pode ser dito para o DP no genitivo. A diferença se ilustra por meio das seguintes estruturas:

[DP τὸ [DP τοῦ patrós]i biblṓn ti]

[DP tèn [XP tῶν pollōn]i dóksan [DP ti anthrṓpōn]]

“das muitas pessoas”, especificamente o determinador e o quantificador (*tōn pollōn*), dado que não esperamos que exista uma projeção máxima que inclua esses dois itens lexicais e exclua o NP (*anthrōpōn*). Ou, sob outro ponto de vista: como dois núcleos distintos poderiam ser movidos para a mesma posição? Essas construções, que supomos ser ilícitas, estão ilustradas em (5):

- (5) $[_{DP} \text{tēn} [_{FP} \text{tōn}_i \text{pollōn}_j [_{NP} \text{dóksan}] [_{DP} \text{t}_i [_{QP} \text{t}_j [_{NP} \text{anthrōpōn}]]]]]]$

Esse fenômeno não é exclusivo de movimento interno a um DP – também em casos de *scrambling* a nível oracional identificamos ordens que parecem ser resultado de movimento de grupos de palavras que não poderiam ser independentemente selecionados em nenhuma projeção da sintaxe:

- (6) τὰ μὲν οὖν κατηγορημένα πολλά, περὶ ὧν ἐνίων **μεγάλας καὶ τὰς ἐσχάτας** οἱ νόμοι διδῶσι **τιμωρίας**

tà=mèn=oûn katēgorēména pollá, perì

as-nm=p2.=p.acusadas-part.perf.m/p.nm muitas-nm,
sobre

hōn eníōn megálas kai tàs eskhátas hoi

quais-gn algumas-gn **grandes-ac e os-ac extremos-ac** as-nm

nómoi didósi timōrias

leis-nm dão-3pl.ind.pres **castigos-ac**

“As [coisas] acusadas [contra mim], então, [são] muitas, para algumas das quais as leis dão grandes e extremos castigos”

[Demóstenes 18.12]

Em (6), o constituinte destacado em negrito *megálas kai tàs eskhátas timōrias* “os grandes e extremos castigos” se encontra descontínuo. E, tal como em (4), não é possível escolher uma projeção sintagmática

máxima que inclua apenas *megálas kai tàs eskhátas* “os grandes e extremos” e não *timōrías* “castigos”.

(7) [*megálas* [*kai* [*tàs* [*eskhátas* [*timōrías*]]]]]

Como podemos observar, a distribuição das palavras no grego clássico pode ser desafiadora para uma análise sintática gerativista. A principal dificuldade que se impõe a uma descrição sintática é o fato de que o ordenamento das palavras em algumas frases do grego clássico parece exigir estruturas e operações sintáticas que ferem pressupostos basilares da sintaxe minimalista.

Espera-se demonstrar, contudo, que o grego clássico pode ser descrito dentro de um arcabouço teórico gerativista e minimalista. Especificamente, propomos que a língua possui uma estrutura sintática hierárquica que obedece ao Axioma da Correspondência Linear (*Linear Correspondence Axiom* – LCA) de Kayne (1994). Esse é um modelo teórico segundo o qual todas as línguas são núcleo iniciais e todas as relações sintáticas são antissimétricas, de modo a definir uma ordem linear entre os itens lexicais que a compõem. Consequentemente, todas as operações de embaralhamento devem ser descritas por meio de movimento dos constituintes para a esquerda. Quanto à descontinuidade, defenderemos que a teoria de movimento por cópia de Nunes (1995) oferece uma explicação para o fenômeno.

2 Proposta teórica

As melhores soluções providas na literatura para o fenômeno da descontinuidade no grego clássico passam por uma reanálise das estruturas envolvidas, de modo que elas possam definir uma projeção máxima que selecione os elementos dos ramos esquerdos do constituinte. O problema com essas análises, contudo, é que elas impõem reconfigurações estruturais e exigências semânticas que não podem

ser facilmente generalizadas para um fenômeno tão prevalente, e, portanto, nem sempre são condizentes com os dados⁵.

Consideremos uma breve ilustração dessa questão. Devine e Stephens (2000, p. 223 em diante), por exemplo, propõem que, nos casos que ferem a *Left-Branch Condition* de Ross (1967)⁶, os elementos deslocados sejam analisados como um sintagma completo com um núcleo nominal vazio⁷. Considere-se um dado como (8):

- (8) πρὶν αὐτῷ **τὴν αὐτὴν ταύτην** ἐν τῷ δήμῳ ἠπέλιησεν
ἐπαγγελίαν ἐπαγγελεῖν ἦνπερ ἐγὼ Τιμάρχῳ
prìn autōi tèn autèn taútēn en tōi
 até ele-DT a-AC mesma-AC essa-AC e m
 o-DT
démōi ēpeílēsen epaggelían epaggeleîn
 povo-DT ameaçou-3SG.IND intimação-AC indiciar-INF.
 FUT
hēnper egó Timárkhōi
 a.qual-AC eu-NM Timarco-DT

- 5 Adicionalmente, esse tipo de reanálise estrutural significa que o epifenômeno de hipérbato não possuiria uma causa comum para as suas diversas manifestações em níveis sintagmáticos distintos. Enquanto é plausível crer que algumas instâncias de descontinuidade são resultado de operações independentes que por acaso linearizam palavras de formas semelhantes no *output* fonológico, é bastante improvável que todas as formas de descontinuidade possíveis na língua possuam motivações independentes. Nesse sentido, é preferível encontrar um mecanismo capaz de cobrir múltiplas instâncias de hipérbato por meio de uma causa comum.
- 6 A LBC de Ross (1967, p. 207) estipula que “no NP which is the leftmost constituent of a larger NP can be reordered out of this NP by a transformational rule”. Ou seja, diríamos, em termos mais condizentes com o estágio atual da teoria, que elementos de um constituinte nominal (incluindo também a projeção DP) adjungidos nas posições mais altas da estrutura não deveriam ser capazes de ser movidos para fora do constituinte.
- 7 Essa solução cria outros problemas além do que vamos explorar nessa introdução, em particular quanto ao estatuto do núcleo nominal explícito que fica isolado, como os próprios autores reconhecem (DEVINE; STEPHENS, 2000, p. 247): por enquanto, contudo, podemos nos focar nos problemas que advêm da estrutura com o núcleo nominal vazio em si.

“[Litigou contra Aristófonte] até que [Aristófonte] ameaçasse indiciar ele para o povo com essa mesma intimação que eu [abri] contra Timarco”

[Ésquines. 1.64]

Na análise de Devine e Stephens (2000), devemos entender *tèn autèn taútên* “essa mesma” como um sintagma completo articulado em torno de um núcleo nominal nulo. Abstraindo os rótulos dos sintagmas, a estrutura seria algo como:

(9) [*tèn* [*autèn* [*taútên* [Ø]]]]

Essa estrutura estaria ou numa relação predicativa com o núcleo nominal *epaggélian* “acusação” – formando um DP separado capaz de ser selecionado por conta própria para uma operação de movimento – ou operando como o verdadeiro argumento interno do VP *epaggeleîn* “indiciar/acusar”, que absorveria o núcleo nominal *epaggélian* “acusação” como parte de um predicado complexo.

Isso acarretaria dizer que as interpretações da sentença deveriam ser mais propriamente algo como “ameaçasse indiciar [uma] acusação [que é] essa mesma (que eu abri) ...” ou “ameaçasse acusação-indiciar essa mesma (que eu abri) ...”, respectivamente. Tais interpretações são, contudo, menos naturais do que a que se obtém da leitura de *tèn autèn taútên epaggélian* “essa mesma acusação” como um único constituinte descontínuo, e não são independentemente motivadas – elas existem apenas como resultado da proposta teórica que busca reconciliar os dados com as restrições sintáticas que eles parecem ignorar⁸.

8 Problemas similares se obtém nas propostas de Kirk (2007) e Isac e Kirk (2008). Essas propostas aduzem, tal como fazemos aqui, a presença de projeções pragmáticas Top/FocP no DP para efetuar a separação do constituinte de modo que apenas uma parte dele seja movido, ocasionando a descontinuidade. O problema, contudo, é que para muitos casos específicos, é preciso transferir tanto o material que se move quanto o material que permanecerá *in situ* para projeções pragmáticas em DP para se obter as projeções desejadas para realizar a separação do constituinte (e.g. KIRK, 2007, p.75). Essa formulação é indesejável, pois os elementos que permanecem *in situ* raramente são pragmaticamente marcados como tópico ou foco.

Aduzimos, portanto, dois grandes grupos teóricos – não necessariamente ortodoxos, porém reconhecidos na literatura gerativista – para prover uma análise alternativa. O primeiro grupo teórico é o que opera junto com o trabalho de Rizzi (1997) para codificar projeções pragmáticas dentro da hierarquia sintática da oração (GIUSTI, 1996, 2002; ABOH, 2004, 2010; ALEXIADOU *et al.*, 2007). O segundo grupo teórico é o do movimento por cópia atualizado para o Programa Minimalista por Jairo Nunes (1995) e expandido por diversos autores em Corver e Nunes (2007). Esta é uma hipótese que reformula os fundamentos da operação de movimento no gerativismo e entrega uma revisão minimalista capaz de integrar um amplo espectro de fenômenos de variadas línguas em uma análise conceitualmente mais simples.

Começemos pelas projeções pragmáticas. Rizzi (1997) propõe uma expansão da projeção funcional CP, argumentando que há evidências no comportamento dos núcleos e constituintes que podem ocupar a periferia esquerda das orações que apontam para uma estrutura hierárquica complexa ali. Dentre os elementos que o autor identifica nessa posição estão projeções que codificam as funções informacionais-pragmáticas de tópico e foco, que permitem que falantes marquem, através de posições especiais na periferia esquerda da clausula, elementos de suas orações com esses valores pragmáticos. A estrutura se dá como em (10) a seguir:

(10) ForceP – TopP_{1-n} – FocP – TopP_{1-n} – FinP

Outros autores propõem que se transfira essa expansão da categoria CP para outras projeções sintagmáticas da sintaxe. Aboh (2004), por exemplo, observando que algumas funções do DP espelham aquelas do IP e do CP, propõe uma articulação desse tipo para o DP.

A função das projeções pragmáticas no nosso arcabouço teórico para o grego clássico, portanto, é motivar os movimentos de *scrambling* observados, e prover as posições de chegada para os constituintes movi-

dos. Essa motivação para os movimentos se encontra em conformidade com análises de outras vertentes linguísticas para a estrutura oracional do grego clássico, em particular as abordagens discursivo-pragmáticas que têm realizado consideráveis avanços na descrição da língua (DIK, 1995; MATIĆ, 2003; GOLDSTEIN, 2015).

A teoria de movimento por cópia, por sua vez, se apresenta como uma alternativa promissora para a análise dos dados do grego clássico. Como demonstraremos a seguir, ela permite que os constituintes permaneçam sintaticamente coesos ao mesmo tempo que aparecem de forma descontínua na frase, de forma que preserva as relações intuitivamente observadas na oração e pode ser facilmente generalizada para diversas categorias sintagmáticas⁹.

Dito de maneira simplificada, a teoria de movimento por cópia propõe que não deve haver uma operação “Mover” na sintaxe minimalista. De acordo com Nunes (1995):

Proponho que Mover é meramente uma descrição dos efeitos da interação de quatro operações diferentes [...]: *Copiar (Copy)*, *Adjungir (Merge)*, *Formar Cadeia (Form Chain)* e *Redução de Cadeia (Chain Reduction)*. Vou me referir a essa abordagem como a *teoria de movimento por Cópia + Adjunção* (NUNES, 1995, p.72-73).

De acordo com essa teoria, portanto, não existe mais uma diferença categórica entre os elementos que ocupam as posições mais altas e aqueles que ocupam as posições onde foram originalmente adjungidos na derivação. Como só encontramos cópias não-distintas de um mesmo elemento sintático em múltiplas posições, é necessário deter-

9 Não queremos com isso dizer que acreditamos que ela necessariamente deve ser generalizada para todas as categorias sintagmáticas da estrutura sintática, nem que todos os casos de descontinuidade no grego antigo ou clássico devem ser fruto de um único tipo de operação sintática. Contudo, parece seguro dizer que, dada a prevalência do fenômeno da descontinuidade – tanto na diversidade de constituintes que pode afetar, quanto na frequência com que é utilizada –, devemos buscar uma explicação igualmente abrangente.

minar quais delas interagem com cada uma das interfaces do aparato linguístico (i.e., o aparato fonológico (PF) e o aparato lógico (LF)).

Quanto à realização fonética, a hipótese tradicional é de que apenas a cópia mais alta numa cadeia pode ser realizada. Bošković e Nunes (2007), contudo, adotam uma visão teórica por onde o PF pode selecionar cópias mais baixas para pronunciar:

[...] a cadeia é pronunciada na posição de cabeça, com membros mais baixos apagados no PF, a não ser que a pronúnciação na posição de cabeça leve a uma violação do PF. Se e somente se uma violação pode ser evitada através da pronúnciação de um membro mais baixo da cadeia, o membro mais baixo é pronunciado e a cabeça da cadeia é apagada. Vamos nos referir a esse mecanismo [...] como *Pronunciar Cópia Baixa* [*Pronounce Lower Copy – PLC*] (BOŠKOVIĆ; NUNES, 2007, p. 17).

Um aspecto fundamental dessa proposta é que ela opera na interface fonológica, o que significa dizer que ela não precisa considerar configurações sintáticas para decidir o que é pronunciado onde. Bošković e Nunes (2007) indicam que é possível que uma restrição fonológica exija que diferentes partes de um constituinte sejam pronunciadas em diferentes posições, levando ao que eles chamam de *apagamento disperso* (*scattered deletion*), um fenômeno que resolve as mesmas questões operacionais que identificamos no grego.

Estruturas de apagamento disperso mostram que o que fica para trás no movimento possui estrutura interna, o que se captura de forma simples na teoria de cópia, mas não na de vestígios. [...] é muito difícil ver como a teoria de vestígios poderia lidar com o caso de apagamento disperso discutido acima, pois não se pode garantir que o elemento que fica para trás [...] tem a estrutura interna necessária (BOŠKOVIĆ; NUNES, 2007, p. 38).

Visto isso, nossa proposta é de que constituintes descontínuos no grego clássico foram copiados por inteiro para as posições mais altas onde parte deles é pronunciada, mas que a língua possui restrições do PF que barram alguns desses elementos de serem pronunciados nessa posição, de tal modo que são pronunciados nas posições mais baixas, graças a um mecanismo de *Pronounce Lower Copy* (PLC). Especificamente, vamos propor que as restrições do PF estão ligadas ao estatuto informacional dos elementos, tal que somente elementos explicitamente marcados com os traços informacionais (tópico ou foco) relevantes podem ser pronunciados nas posições sintáticas pragmaticamente marcadas¹⁰.

Na seção seguinte, demonstramos a aplicação dessa proposta por meio de uma breve análise de dois exemplos.

3 Análise

Ilustramos o mecanismo de PLC com apagamento disperso no grego clássico através da análise a seguir. Consideremos novamente o dado em (6), repetido abaixo em (11):

- (11) τὰ μὲν οὖν κατηγορημένα πολλά, περὶ ὧν ἐνίων **μεγάλας καὶ τὰς ἐσχάτας** οἱ νόμοι διδόασι **τιμωρίας**
tà=mèn=oûn katēgorēména pollá, perì
 as-NM=P2.=P. acusadas-PART.PERF.M/P.NM muitas-NM,
 sobre
hōn eníōn megálas kai tàs eskhátas hoi
 quais-GN algumas-GN grandes-AC e os-AC **extremos-AC** as-NM
nómoi didóasi timōrías

10 Essa não é uma postulação inteiramente sem precedente: Stjepanović (2007) propõe que também o Servo-Croata (outra língua que se diz ter ‘ordem livre das palavras’) está organizado de forma que a estrutura informacional impõe restrições do PF na língua.

leis-NM dão-3PL.IND.PRES **castigos-AC**

“As [coisas] acusadas [contra mim], então, [são] muitas, para algumas das quais as leis dão grandes e extremos castigos”

[Demóstenes 18.12]

O trecho opera dentro de um quadro contextual de contendas judiciais, tal como se confirma através da sentença nominal sem verbo que o inicia, *tà mèn oûn katēgorēména pollá* “então, as muitas acusações”, que deve ser lida como uma oração predicativa no qual o verbo se encontra omisso¹¹. Nessas condições, quando o autor vai expandir as informações concernentes aos castigos impostos pelas leis para os crimes presumidos nessas acusações, não há dúvida de que todos esses elementos já estão ativados pelo contexto, e podem ser inferidos com facilidade. Consequentemente, não são candidatos adequados para configurar o foco da oração seguinte: que as leis prescrevem castigos para qualquer crime passível de se fazer uma acusação é presumido. A informação que os ouvintes podem não saber, portanto, é a natureza desses castigos, dada pelos adjetivos – *megálas kai tàs eskhátas* “grandes e os extremos” – que caracterizam o NP *timōrias* “castigos”.

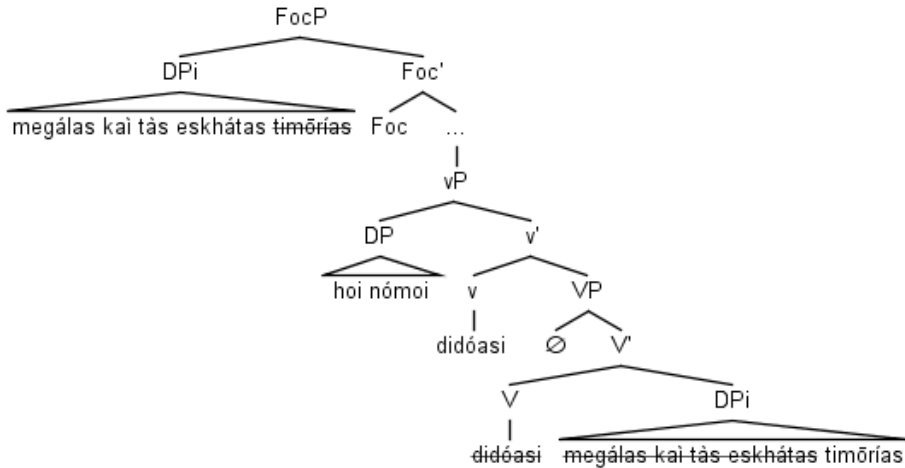
O ponto onde a estrutura dessa oração no grego clássico difere da que seria esperada em línguas com uma ordem mais estável da oração se encontra, portanto, em dois fatos. Primeiro, o fato de que essa é uma língua de configuração discursiva significa que ela utiliza extensivamente as projeções pragmáticas para mover os constituintes para posições proeminentes no início da oração. Segundo, e mais significativo para o fenômeno da descontinuidade, é que, diferentemente de outras línguas, o grego clássico parece ser estrito em exigir que somente o material focal seja pronunciado nas posições de foco, barrando que elementos já previstos na pressuposição sejam enunciados ali.

A teoria de movimento por cópia captura essa intuição diretamente. Lembremos que essa teoria postula que elementos não se

11 Vide SMYTH (1920, §944, p. 261-262)

movem na estrutura sintática, mas apenas são copiados para posições mais altas, e subseqüentemente essas cópias altas normalmente são selecionadas para serem pronunciadas no componente fonológico. Contudo, Corver e Nunes (2007) postulam que é possível que existam restrições fonológicas que impedem as cópias mais altas, ou partes de uma cópia mais alta, de ser pronunciada. Dessa forma, podemos supor que em (11), todo o constituinte *megálas kai tàs eskhátas timōrias* “grandes e extremos castigos” é movido para uma projeção pragmática que ocupa uma posição mais alta na estrutura da oração. A marcação de ênfase fonológica da língua, no entanto, exige que apenas elementos que efetivamente representam informação adequada ao estatuto de foco sejam pronunciados nessa posição. A estrutura, portanto, seria esquematicamente como em (12):

Figura 1: Árvore sintática esquemática de nossa proposta para “*megálas kai tàs eskhátas hoi nómoi didóasi timōrias*”



Fonte: Produção própria

Dessa forma, vemos que as orações do grego clássico podem ser geradas da mesma forma que as de qualquer outra língua, dentro de uma concha-VP que codifica sua estrutura argumental e de forma

consistente com o LCA de Kayne (1994). No exemplo em questão, *megálas kai tàs eskhátas timōrías* “grandes e os extremos castigos” é gerado na posição de argumento interno do VP e tem o caso acusativo marcado¹². Subsequentemente, uma projeção pragmática é inserida na derivação, com um traço forte que exige que elementos marcados como [+foc] sejam copiados para sua posição de especificador: como essas são operações que ainda estão ocorrendo na sintaxe, o DP como um todo é copiado, apesar de nem todos os seus elementos possuírem o traço [+foc].

Quando a derivação é concluída e enviada para Spell-Out, a existência de cadeias de cópias não-distintas ativa a operação Reduzir Cadeia, para que a estrutura possa ser linearizada. Reduzir Cadeia normalmente apaga as cópias mais baixas de um constituinte, e se aplica sobre constituintes como um todo, apenas porque essas são as operações mais econômicas que geram um resultado que obedece às condições de convergência da sentença. Contudo, o grego clássico parece apresentar uma restrição fonológica que exige que apenas os núcleos efetivamente marcados com [+foc] possam ser enunciados nas projeções pragmáticas correspondentes. Isso faz com que a opção mais econômica para alcançar uma estrutura que obedece às condições de convergência é pronunciar uma parte do constituinte na posição mais alta, e o restante em uma posição mais baixa, gerando assim o fenômeno de descontinuidade.

Uma análise similar pode ser feita para o exemplo (4) (repetido abaixo em (13)). Recorde-se que nesse dado, o DP no caso genitivo se encontra descontínuo dentro do DP *tèn tōn pollōn dóksan anthrōpōn* “a opinião das muitas pessoas”.

12 É irrelevante, para essa análise resumida, se o caso é marcado diretamente dentro do VP ou se existe uma projeção própria para a marcação de caso, como AgrOP ou algo do gênero: a princípio, obteremos a ordem correta não importa qual hipótese de marcação de caso escolhermos.

(12) τί δέ [...] δεῖ ἡμᾶς σκοπεῖσθαι τὴν τῶν πολλῶν δόξαν ἀνθρώπων
...;

tí=dé [...] deî hēmâs skopeîsthai tèn

por.que=p. [...] é.necessário-3sg.ind nós-ac observar-
-inf a-ac

tōn pollōn dóksan anthrōpōn ...?

as-gn muitas-gn opinião-ac **pessoas-gn ...?**

“Por que nos é necessário observar a opinião da multidão de pessoas ...?”

[Platão. *Protágoras* 353a]

Assumamos a proposta de uma estrutura de DP-cindido¹³ na qual TopP fica abaixo de DP₁, de Alexiadou *et al.* (2007, p. 128). Simplificando um pouco a estrutura¹⁴, podemos dizer que ela toma a seguinte forma:

(13) [DP1 [TopP [DP2 [NP]]]]

Diremos que também nesse caso o DP genitivo *tōn pollōn anthrōpōn* “das muitas pessoas” é movido para uma posição pragmática dentro do DP. Note-se, contudo, que a oração é interrogativa – o foco, portanto, enquanto informação sendo requisitada pelo falante, está no constituinte *tí* “por quê”. O DP genitivo, contudo, é um bom candidato para ser tópico nessa oração. De fato, o contexto imediatamente anterior revela que essa deve ser a análise correta.

De maneira bem simplificada, nesse ponto do diálogo Sócrates havia perguntado a Protágoras se ele concorda com ‘a opinião da maioria’ acerca de alguns temas. Protágoras indica que não concorda com a opinião popular, e Sócrates confirma que ele tampouco. Nesse momento, portanto, “a opinião das muitas pessoas” já é tópico de discussão.

13 Uma teoria na qual a projeção DP deve ser expandida, de forma similar à que ocorre na hipótese do CP-cindido e da concha-vP (ALEXIADOU *et al.*, 2007, p.137 e ss.)

14 Especificamente, estamos removendo da representação duas projeções funcionais genéricas FP1 e FP2, associadas à geração e movimento de pronomes demonstrativos.

No começo da seção 353a, contudo, Sócrates está preparado para seguir o tema adiante, e propõe que eles busquem argumentos para convencer as pessoas da posição deles.

É nesse momento que Protágoras faz a pergunta em (13) para Sócrates. Ele está reintroduzindo esse elemento como tópico principal para um último esclarecimento, antes que possa aceitar a nova premissa do diálogo. Está implícito aí um contraste com a possibilidade de eles examinarem apenas as próprias opiniões (ou a de pessoas consideradas sábias ou poderosas) a respeito dos temas de que estão tratando.

Especificamente, portanto, propomos que a fala de Protágoras marca *tōn pollōn* “as muitas” em particular como tópico contrastivo. Essa pode parecer uma distinção excessivamente granular, mas defendemos que ela é válida. Considere-se, primeiro, o motivo pelo qual todo o DP *tēn tōn pollōn dóksan anthrōpōn* “a opinião da maioria das pessoas” não é tópico: Protágoras não está questionando se é necessário avaliar opiniões em geral. Isso está implícito como exercício do diálogo. O que Protágoras acha questionável é o valor da opinião de um grupo específico de pessoas. Nesse sentido, então, *anthrōpōn* “pessoas” também não é parte do tópico porque esse item lexical está praticamente dado no ato de se avaliar opiniões – certamente a fala não antecipa a possibilidade de se examinar a opinião de cavalos ou qualquer outro ente não-humano. Portanto, o cerne do tópico é *tōn pollōn* “as muitas”, enquanto a expressão que identifica o grupo de pessoas cuja utilidade das opiniões está sendo questionada¹⁵.

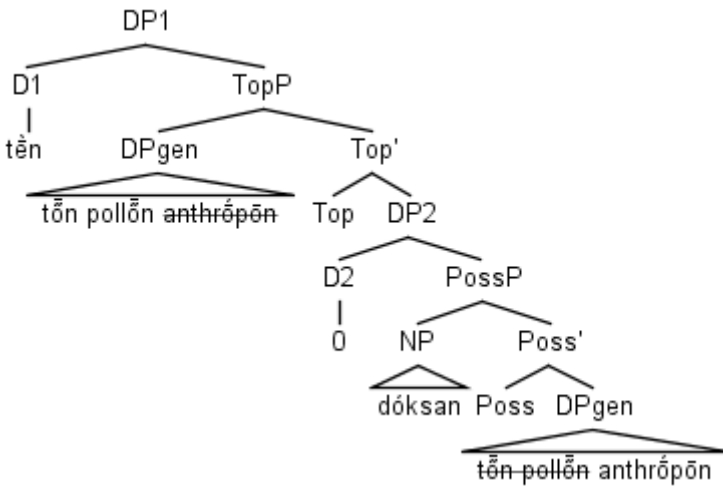
Consequentemente, são esses os itens lexicais efetivamente marcados com o traço [+top]. Na sintaxe, todo o DP genitivo *tōn pollōn anthrōpōn* “das muitas pessoas” é copiado para spec-TopP para checar o traço forte dessa projeção. Quando a derivação para Spell-Out, contudo, a restrição fonológica da projeção de tópico é aplicada, e a cópia

15 De fato, a utilização substantiva desse adjetivo para esse fim era tão comum no grego clássico que muitas vezes dispensava a necessidade de um substantivo. Vide Smyth (1920, §1021-1022, p.272-273).

alta de *anthrōpōn* “pessoas”, que não possui o traço relevante para a posição, não pode ser pronunciada aí. PLC se aplica, portanto, e a cópia mais baixa, que se encontra abaixo de *dóksan* “opinião” na derivação sintática, é pronunciada.

A estrutura completa do DP *tèn tōn pollōn dóksan anthrōpōn* “a opinião da maioria das pessoas”, então, está ilustrada em (15), abaixo:

Figura 2: Árvore sintática de nossa proposta para “*tèn tōn pollōn dóksan anthrōpōn*”



Fonte: Produção Própria

27 Considerações Finais

Esse artigo propôs que o grego clássico é uma língua que se conforma à pressupostos sintáticos minimalistas, em particular à LCA de Kayne (1994). Fenômenos de embaralhamento na língua, em especial aqueles que geram constituintes descontínuos, aparentam ferir essas teorias, em particular quando movem grupos de palavras que não formam um sub-constituente. Contudo, demonstramos que a aplicação de duas teorias em conjunto nos permite explicar esses fenômenos: i)

as teorias de projeções pragmáticas no CP e no DP; ii) a teoria de movimento por cópia.

Levando em consideração a proposta de o grego antigo é uma língua de configuração discursiva (DIK, 1995; GOLDSTEIN, 2015), avançamos uma análise na qual as projeções pragmáticas possuem traços pragmáticos que ocasionam os movimentos de embaralhamento. Para explicar a descontinuidade, sugerimos que existem na língua restrições fonológicas que impedem que material não marcado com os traços pragmáticos corretos sejam pronunciados nessas projeções. Desse modo, o material movido para essas projeções pode sofrer *apagamento disperso*, tal que o mecanismo de *Pronunciar Cópia Baixa* opera sobre os elementos [-foc/top].

Este artigo faz uma contribuição, portanto, para uma melhor compreensão sintática do grego clássico. Na medida em que fenômenos similares a esses do grego clássico forem observados em outras línguas, ele também sugere uma avenida de investigação promissora para elas. De modo geral, ele fornece evidências a favor da universalidade da teoria de movimento por cópia (NUNES, 1995) e do LCA (KAYNE, 1994).

Contudo, muitas questões permanecem em aberto. Em particular, uma avaliação formalmente mais explícita das restrições fonológicas propostas aqui é desejável, em especial uma condizente com os mecanismos conhecidos de mapeamento da sintaxe para a estrutura prosódica. Esse artigo também se ateve apenas aos casos de descontinuidade de projeções DP. Uma análise mais abrangente de se e como o mecanismo de *apagamento disperso* se aplica em outros tipos de sintagma no grego clássico avançaria ainda mais nossa compreensão sobre essa língua.

Referências

ABOH. Enoch O. Information Structuring Begins with the Numeration. **Iberia: An International Journal of Theoretical Linguistics**, Sevilla, v. 2.1, p.12.-42, 2010. Disponível em: <http://www.siff.us.es/iberia/index.php/ij/index>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ABOH. Enoch O. Topic and Focus within D. **Linguistics in the Netherlands**, [S.l.], v. 21, p.1-12, 2004. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/avt.21.04abo>. Acesso em: 07 ago. 2023.

AGBAYANI, Brian; GOLSTON, Chris. Phonological Movement in Classical Greek. **Language**, Baltimore, v. 86, n.1, p. 133-167, 2010. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/376556>. Acesso em: 07 ago. 2023.

ALEXIADOU *et al.* **Noun Phrase in the Generative Perspective**. Berlin: Mouton de Gruyer, 2007.

BOŠKOVIĆ, Željko; NUNES, Jairo. The copy theory of movement: A views from PF. In: CORVER, Norbert; NUNES, Jairo (Eds.). **The Copy Theory of Movement**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007, p.1-11.

CELANO, Giuseppe G. A. A computational study on preverbal and postverbal accusative object nouns and pronouns in Ancient Greek. **The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics**. Prague, v. 101, p. 97-110, 2014. Disponível em: <https://ufal.mff.cuni.cz/pbml/101/art-celano.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

CERVIN, Richard Stuart. **Word Order in Ancient Greek: VSO, SVO, SOV, or all of the above**. Tese de Doutorado (Doctor of Philosophy in Linguistics) – University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 1990.

CHOMSKY, Noam. Derivation by phase. In: KENSTOWICZ, M. (Ed.). **Ken Hale: A life Language**, Cambridge: MIT Press, 2001, p. 1-52

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas**. Tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

CHOMSKY, Noam. Minimalist Inquiries: The Framework. In: MARTIN, R.; MICHAELS, D.; URIAGEREKA, J. Eds.). **Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik**. Cambridge: MIT Press, 2000, p.89-155.

CHOMSKY, Noam. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

CORVER, Norbert; NUNES, Jairo. Introduction. *In*: CORVER, N.; NUNES, J. (Eds.). **The Copy Theory of Movement** Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2007, p.1-11.

DEVINE, Andrew M.; STEPHENS, Laurence D. **Discontinuous Syntax: hyperbaton in Greek**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DIK, Helma. **Word order in ancient Greek: A pragmatic account of word order variation in Herodotus**. Amsterdam: Gieben, 1995.

DUNN, Graham. Syntactic Word Order in Herodotean Greek. **Glotta**, New York, v. 66, p. 63-79, 1988. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40266805>. Acesso em: 07 ago. 2023.

GIUSTI, Giuliana. Is there a TopP and a FocP in the noun phrase? **University of Venice Working Papers in Linguistics**, Padova, v.6, n.1, p.105-128, 1996. Disponível em: https://www.academia.edu/1032040/Is_there_a_FocP_and_a_TopP_in_the_Noun_Phase_Structure. Acesso em: 07 ago. 2023.

GIUSTI, Giuliana. The functional structure of noun phrases. A bare phrase structure approach. *In*: CINQUE, G. (Ed.). **Functional structure in DP and IP: The cartography of syntactic structures**, v. 1. Oxford: Oxford University Press, 2002, p. 54-90.

GOLDSTEIN, David. **Classical Greek Syntax: Weckernagel's Law in Herodotus**. Leiden; Boston: Brill, 2015.

ISAC, Daniela; KIRK, Allison. The Split DP Hypothesis Evidence from Ancient Greek. **Rivista di Grammatica Generativa**, [S.l.], v. 33, p.137-155, 2008.

KAYNE, Richard. **The Antisymmetry of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1994.

KIRK, Allison. **A Syntactic Account of Split DPs in Herodotus**. Tese de Mestrado (Master of Arts) – Concordia University, Montreal, 2007.

LIDDELL; SCOTT. **Greek-English Lexicon**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

MATIĆ, Dejan. Topic, focus, and discourse structure. **Studies in Language**, [S.l.], v. 27, p. 573-633, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/sl.27.3.05mat>. Acesso em: 07 ago. 2023.

MIYAGAWA, Shigeru. EPP and semantically vacuous scrambling. *In*: SABEL, J.; SAITO, M. (Eds.). **The free word order phenomenon**: Its syntactic sources and diversity. Amsterdam: de Gruyter, 2005, p. 181-220.

NUNES, Jairo. **The Copy Theory of Movement and Linearization of Chains in the Minimalist Program**. Dissertação de Doutorado (Doctor in Philosophy) – University of Maryland, College Park, 1995.

PANAGIOTIDIS, Phoebus; MARINIS, Theodoros. Determiner Spreading as DP-Predication. **Studia Linguistica** [S.l.], n. 65, p. 268-298, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259390945_Panagiotidis_P_Marinis_T_2011_Determiner_spreading_as_DP-predication_Studia_Linguistica_65_268-298. Acesso em: 07 ago. 2023.

RIZZI, Luigi. The Fine Structure of the Left Periphery. *In*: HAEGEMAN, L. (Ed.). **Elements of Grammar** Dordrecht: Kluwer, 1997, p.281-337.

ROSS, John Robert. **Constraints on Variables in Syntax**. Dissertação de Doutorado (Doctor in Philosophy) – Massachusetts Institute of Technology, 1967.

SMYTH, Herbert Weir. **A Greek Grammar**: for colleges. Nova York: American book company, 1920.

STJEPANOVIĆ, Sandra. Free word order and the copy theory of movement. *In*: CORVER, N.; NUNES, J. (Eds.). **The Copy Theory of Movement**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2007, p.1-11.

TAYLOR, Ann. The change from SOV to SVO in Ancient Greek. **Language Variation and Change**, Cambridge, v. 6, p.1-37, 1994. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-variation-and-change/article/abs/change-from-sov-to-svo-in-ancient-greek/CFFAE37FA1864D2BD9B5F63D272CACAB>. Acesso em: 07 ago. 2023.

USO METODOLÓGICO DE FERRAMENTAS DE CORPUS E PROCESSAMENTO DE LÍNGUA NATURAL PARA A CAPTAÇÃO DE EXEMPLOS ESPECÍFICOS DO LATIM CLÁSSICO: UMA BREVE REFLEXÃO

Élder Henrique Attala e Paiva

Resumo: O presente estudo se classifica como um relato de experiência acerca da aplicação de métodos e ferramentas de processamento de língua natural, de linguística computacional e de *corpus*. O objetivo do trabalho resume-se em: a) apresentar esforços tomados e agrupados em um conjunto de práticas dispostas a facilitar, acelerar e uniformizar o processo de coleta de dados e exemplos em latim clássico; b) fomentar a discussão acerca do uso de ferramentas computacionais em contexto de estudos linguísticos sobre a língua latina. A estratégia de coleta de dados desenvolvida segue os passos de: a) coleta e tratamento de textos; b) anotação morfossintática; c) seleção de possíveis exemplos. As práticas propostas são aplicadas em contexto de pesquisa sobre a construção *accusativus cum infinitivo* no latim clássico, com observações sobre cada etapa do projeto e compartilhamento dos resultados obtidos. O método desenvolvido permitiu uma significativa redução no número total de sentenças a serem manualmente analisadas, a que se atribui economia de tempo e esforço. O estudo se encerra com breves observações sobre a eficácia do método e suas vantagens e desvantagens.

Palavras-chave: Latim clássico. Morfossintaxe. Linguística de *corpus*. Processamento de língua natural.

Abstract: This paper is classified as an experience report about the application of tools and methods of natural language processing and computational and *corpus* linguistics. The goal of this project can be summarized as: a) presenting the efforts made and grouped in a collective of practices meant to accelerate and make the process of collecting data and examples in classical Latin easier and more uniform; b) feed the discussion around the usage of computational tools in context of linguistic studies of the Latin language. The data gathering strategy developed in this study contains the following Steps: a) gathering and treatment of texts; b) morphosyntactic tagging; c) selecting possible examples. The proposed practices are applied in context of a research about the *accusativus cum infinitivo* construction in classical Latin, with remarks about each step of the process and the results obtained. The method here developed allowed for a significant decrease in the total number of phrases to be manually analyzed, to which is connected a decrease in effort and time spent. The study finally brings brief observations about the method's efficiency and its advantages and disadvantages.

Keywords: Classical Latin. Morphosyntax. *Corpus* linguistics. Natural language processing.

1. Introdução

Joseph (1978) levanta uma importante questão sobre o estudo da sintaxe de línguas antigas, que não possuem falantes vivos. O autor evidencia que a intuição dos falantes de uma dada língua é uma ferramenta indispensável para estudos linguísticos, sendo muitas vezes utilizada para avaliar fenômenos delicados ou com propriedades sutis. Línguas como o grego antigo e medieval (no caso do estudo do autor) ou o latim clássico não possuem falantes nativos vivos que possam re-

alizer julgamentos de aceitabilidade para auxiliar em estudos ou validar hipóteses. Dessa forma, fazer estudos sintáticos de línguas mortas apresenta um fator dificultador claro – são línguas às quais só é possível chegar através de textos escritos.

A falta de falantes disponíveis para emprestar sua intuição ao pesquisador é indicada por Joseph (1978) como um problema, mas não um que impeça os estudos dessas línguas. O autor reconhece que os textos escritos providenciam um conjunto de dados que, embora limitados, são satisfatórios para estudos. Além disso, o autor apresenta outros fatores que auxiliam os estudos dessas línguas, como o uso de universais linguísticos e fenômenos de outras línguas como pontos através dos quais o pesquisador pode guiar sua análise de fenômenos mais sutis ou que não sejam adequadamente representados nos textos aos quais se tem acesso. Por fim, Joseph (1978, p. 4), indica que “falantes não nativos de uma língua que tenham estudado tal língua diligentemente podem ter julgamentos muito claros sobre a gramaticalidade de sentenças em tal língua”¹.

Pillinger (1980, p. 56) se vale do argumento levantado por Joseph (1978), reproduzido no final do parágrafo acima, para indicar que, em concordância com este último, segue sua intuição e, quando necessário, a de terceiros, também estudiosos da língua, para realizar julgamentos de gramaticalidade e criar seus próprios exemplos, quando necessário. Schoof (2004, p. 27) indica também ter criado exemplos próprios em sua tese de doutoramento, embora seja clara em observar que o fez apenas em exemplos simples e o fez com base em exemplos amplamente atestados. Fato é que, como diz Joseph (1978), *corpus* de textos escritos podem nunca apresentar uma sentença crucial para a análise, bem como sentenças agramaticais, importantes para os estudos sintáticos, podem também nunca ocorrer em um texto escrito. Dessa forma, é preciso que aqueles que estudam a língua trabalhem

1 “*Non-native speakers of a language who have studied that language thoroughly can have very clear judgments about the grammaticality of sentences in that language*” (JOSEPH, 1978, p. 4).

com os dados que têm e os complementem de alguma forma, quando necessário.

Não é objetivo deste texto descreditar a intuição daqueles que estudam línguas mortas como forma de julgar dados e propriedades dessas línguas – em verdade, não se toma aqui uma posição definitiva sobre o assunto. Contudo, observa-se que a fonte primária de exemplos de fenômenos de línguas cujas únicas atestações são textos, são esses próprios textos. Assim, este estudo se apresenta como um relato de experiência em que se apresenta um método de coleta de exemplos de latim clássico, criado durante um estudo qualitativo sobre um fenômeno específico da língua – as orações *accusativus cum infinitivo* (AcI). A necessidade de tal busca é justamente encontrar exemplos reais da língua que se busca analisar, evitando exemplos de estudiosos da língua que não são falantes nativos desta; acreditamos que diversos estudos sobre a língua latina podem se beneficiar do tipo de abordagem descrito neste texto. Este texto está organizado nas seguintes seções: introdução, na qual se apresenta o problema e objetivos; quadro teórico, na qual se apresenta os pontos teóricos que são abordados no relato; desenvolvimento, na qual se relata a metodologia empregada, bem como os resultados obtidos; considerações finais, na qual se apresentam as conclusões às quais se foi possível chegar.

2. Quadro teórico

O presente relato diz respeito ao conjunto de passos tomados durante um estudo qualitativo do fenômeno morfossintático das AcIs no latim clássico para a coleta de exemplos dessas construções. Nesta seção estão descritas considerações sobre a Linguística de *Corpus*, as ferramentas utilizadas no decorrer do trabalho e a construção AcI.

2.1. Considerações sobre a Linguística de *Corpus*

A linguística de *corpus* se encontra em uma espécie de meio-lugar, entre uma metodologia e um ramo da linguística – definir a que se refere este trabalho quando tratamos de *corpus* se faz necessário para evitar problemas conceituais. Entende-se, aqui, linguística de *corpus* como “uma área que foca em um conjunto de procedimentos, ou métodos, para estudar linguagem” (MCENERY; HARDIE, 2011, p. 1)², aplicada sobre um grupo de textos (o *corpus*) que não pode ser analisado de forma manual e/ou analógica em uma quantidade razoável de tempo³.

No que tange a este projeto, *corpus* se refere a um compilado de textos de interesse, que são selecionados com base em relevância para a pesquisa a ser desenvolvida e são compilados e tratados seguindo uma diretriz. O aspecto quantitativo que pode ser associado à linguística de *corpus* não é o ponto central da abordagem aqui determinada – os resultados alcançados são de teor qualitativo. Como mencionado anteriormente, este trabalho surge no contexto de uma captação de exemplos de um fenômeno específico do latim (as AclIs), o que não necessariamente implica a obrigação de os resultados alcançados serem representativos da língua como um todo – basta que sejam ilustrativos do fenômeno que se busca estudar. Neste sentido, este relato apresenta uma proposta de informar um trabalho linguístico qualitativo com *corpus* (*corpus informed research*) (MCENERY; HARDIE, 2011, p. 17), propondo a criação de *corpora* oportunistas (*opportunistic corpora*) (MCENERY; HARDIE, 2011, p. 11). *Corpora* oportunistas são caracterizados por não se ater a regras rigorosas de coleta de dados, representatividade ou tamanho. Assim, qualquer *corpus* aqui propos-

2 “It is an area which focuses upon a set of procedures, or methods, for studying language” (MCENERY; HARDIE, 2011, p. 1).

3 “The set of texts or corpus dealt with is usually of a size which defies analysis by hand and eye alone within a reasonable timeframe” (MCENERY; HARDIE, 2011, p. 1-2). Observa-se que há outros fatores, além de tamanho absoluto, que podem justificar a preferência por uma abordagem de *corpus*, como nível de fluência na língua ou especificidade do fenômeno analisado.

to ou descrito se refere a um conjunto de textos reunidos sem comprometer rigorosos com questões de representatividade da língua. Entendemos que questões como representatividade e tamanho dos *corpora* são questões amplamente debatidas na área da linguística de *corpus*, mas, como aqui tratamos de coleta de exemplos pontuais, sem preocupação com aspectos quantitativos das análises linguísticas, tudo o que é necessário é que o conjunto de textos utilizado pelo pesquisador contenha os exemplos desejados. No relato que é apresentado na seção 3 deste trabalho, foram usados dois livros apenas.

2.2. A Construção *AcI*

A oração *AcI* é um tipo de complemento oracional presente no latim clássico que é governado por certos grupos verbais (como os *verba dicendi, sciendi et sentiendi, voluntatis et jubendi, affectum* etc.)⁴ e se diferencia dos demais complementos oracionais por três características únicas ((1), abaixo, exemplifica este tipo de oração completiva):

- a) Não apresentar partícula subordinante *ut*;
- b) Apresentar verbo no infinitivo;

Apresentar sujeito marcado pelo caso acusativo.

(1) *Postumi-um comini-um bell-um gess-isse*
 postúmio comínio(m)-acc.sg guerra(f)-acc.sg realizar[in-
 d]-perf.inf
cum uolsc-is memori-a cess-isse-t
 com volsci-abl.pl memória(f)-nom.sg sair-mqp.subj-3.sg
 Sairia da memória que postúmio comínio realizou guerra com os
 volsci

(Tito Lívio, *Ab Vrbe condita*, II, 33)

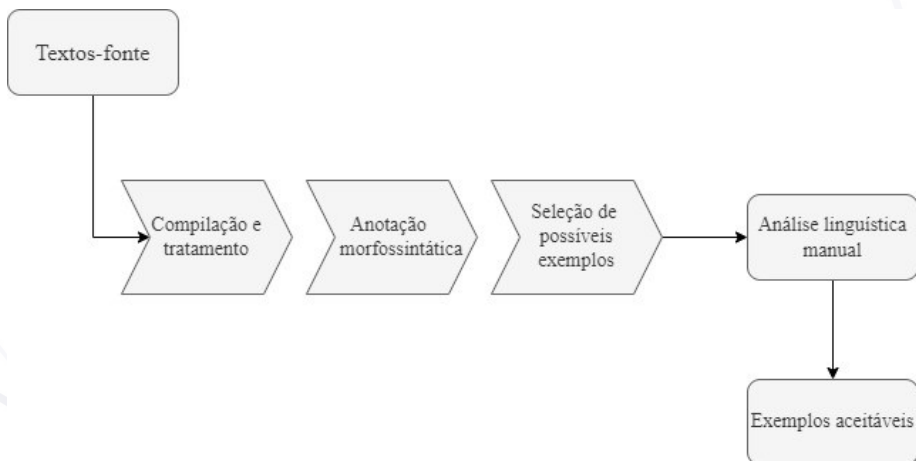
4 Filho (2003); Castro (2014).

Em (1) observa-se *postumium cominium bellum gessisse*, um exemplo de AcI, governada pela oração principal *memoria cecisset*. *Postumium cominium*, sujeito da encaixada, está marcado no acusativo, enquanto *gessisse*, verbo da encaixada, está no infinitivo. Observa-se, ainda, a falta de partículas subordinantes. Vários são os estudos acerca desta construção buscando explicar seu distinto comportamento – é esperado que sujeitos sejam marcados pelo nominativo e que verbos que governam sujeito e objeto (como é possível aos verbos em AcIs) estejam em sua forma finita. São citados, neste texto, como trabalhos sobre a construção *accusativus cum infinitivo*: Bolkestein (1976, 1978), Pillinger (1980), Cann (1983), Cecchetto e Oniga (2002) e Castro (2014).

3. Desenvolvimento

O sistema de coleta de exemplos a que se refere este trabalho é aqui descrito, seguido de um exemplo de sua aplicação. A imagem abaixo representa o algoritmo desenvolvido para a tarefa de coleta dos exemplos.

Figura 1: Diagrama de algoritmo



Fonte: Elaborado pelo autor

O primeiro passo representado na figura acima envolve reunir os textos em um ou mais *corpora*, a serem tratados uniformemente, de maneira descrita a seguir. É importante que os textos sejam armazenados em formato .txt, seguindo a prática comum da linguística de *corpus*⁵, o que permite que esses textos sejam facilmente manipulados posteriormente.

Em posse dos *corpora*, é preciso tratá-los, o que, neste contexto, significa limpar os textos. Esse processo de limpeza se refere à remoção de itens não textuais, uma vez que as ferramentas utilizadas no restante do processo aqui relatado não analisam itens não textuais. Para realizar tal tarefa, foi utilizada a função “isalpha()” da linguagem Python, a fim de remover do texto qualquer item não alfabético. Ademais, o texto foi normalizado em caracteres minúsculos, com o uso da função “lower()”, que realiza este procedimento automaticamente. Para que o tratamento dos *corpora* seja adequadamente realizado, estes são tokenizados. A tokenização é a segmentação do conjunto total dos textos em sequências menores, como sentenças ou palavras. Optou-se, aqui, por tokenizar os textos em sentenças – essa tokenização facilita a busca por exemplos posteriormente, uma vez que, no contexto em que este estudo foi desenvolvido, de pesquisa sobre ACIs, o fenômeno de interesse se encontra em nível oracional; se o fenômeno de interesse do autor fosse um fenômeno a nível de palavra, a segmentação do texto em palavras seria mais lógica. Para realizar a tokenização, foram utilizados os métodos “sent_tokenize()” e “word_tokenize()”, da biblioteca NLTK (BIRD; KLEIN; LOPER, 2009). Todo o procedimento de tratamento (limpeza, normalização e tokenização) dos *corpora* foram realizados pela função “tokenizar_completo()” reproduzida abaixo:

5 Cf. Aluísio e Almeida (2006).

Figura 2: Função “tokenizar_completo()”

```
def tokenizar_completo(nome_arq):
    texto = ler(nome_arq)
    #Tokenizando
    from nltk import sent_tokenize
    sentencas = sent_tokenize(texto)

    corpus_limpo = []
    frase = ''
    #Limpendo
    from nltk.tokenize import word_tokenize
    for sentenca in sentencas:
        tokens = word_tokenize(sentenca)
        tokens = [w.lower() for w in tokens]
        palavras = [palavra for palavra in tokens if palavra.isalpha()]
        palavras = ' '.join(palavras)

        corpus_limpo.append(palavras)

    #Salvando o corpus limpo como um novo arquivo .txt
    novo_nome = nome_arq.replace('.txt', ' preparado.txt')
    with open(novo_nome, 'w') as fp:
        for item in corpus_limpo:
            fp.write("%s\n" % item)
```

Fonte: Elaborada pelo autor

Havendo os *corpora* sido compilados e tratados, é possível passar à etapa de anotação morfossintática. A anotação, ou etiquetagem, dos *corpora* é feita de forma automática por funções da biblioteca LamonPy⁶, uma biblioteca em linguagem Python que tem como função primária a etiquetagem morfossintática e a lematização de textos em latim. Essa biblioteca não analisa itens não textuais, o que justifica o procedimento de limpeza sugerido acima. O exemplo (2) abaixo ilustra a aplicação da função “lamon.tag()[0]”, em que “[0]” indica a versão lematizada e tokenizada da palavra.

- (2) Exemplo de PoS tagging da biblioteca LamonPy:
- a. sed nec di nec homines aut ipsam aut stirpem a crudelitate regia uindicant sacerdos uincta in custodiam datur pueros in profluentem aquam mitti iubet

6 Disponível em: <https://github.com/bab2min/lamonpy>. Acesso em: 23 abr. 2023.

b. sed_c----- nec_c----- [NUM]_---
 ---- nec_c----- homo_n-p---mn- au-
 t_c----- ipse_p-s--fa- aut_c----- stirps_n-
 -s--fa- ab_r----- crudelitas_n-s--fb- regius_a-s--fnp
 vindico_v3ppia-- sacerdos_n-s--mn- vincio_v-sippfn- in_r-
 ---- custodia_n-s--fa- do_v3spip-- puer_n-p--ma- in_r-
 ---- profluo_v-sppama- aqua_n-s--fa- mitto_v--pnp-- iu-
 beo_v3spia--

O código desenvolvido itera sobre cada palavra de cada sentença do texto, adicionando, no lugar de cada palavra, sua versão de entrada de dicionário (ex.: *homines* em (2a) se torna *homo* em (2b)) acrescida de “_” e nove caracteres que indicam diferentes propriedades morfossintáticas (classe de palavra, pessoa, número, tempo, modo, voz, gênero, caso e grau, respectivamente). O objetivo é gerar uma cópia de cada um dos *corpora* originais tratados que, ao invés de conterem apenas uma versão tratada dos textos, contenham versões anotadas dos textos. A anotação é essencial para a etapa subsequente, de busca por exemplos potenciais. A razão para tal está na agilidade que a anotação proporciona para as buscas realizadas na próxima etapa sugerida: seleção de possíveis exemplos.

A facilidade que a anotação morfossintática providencia para as buscas por exemplos está na capacidade de evitar problemas como sincretismo. Quando a pesquisa sobre as AclIs estava sendo desenvolvida, era preciso buscar por sentenças que contivessem um substantivo acusativo. O caso acusativo no latim clássico apresenta as seguintes terminações regulares: -am, -as, -um, -os, -a, -u, -us, -ua, -em, -es, -ia⁷. Uma pesquisa por nomes acusativos em um texto não anotado deveria, no mínimo, buscar por cada uma dessas terminações, com a possibilidade de se encontrar sequências de caracteres que não fossem

7 O caso acusativo singular de nomes neutros do tema em I/Consoante é irregular; as terminações apresentam sincretismo entre si e com outras terminações de caso – por exemplo, -es é terminação de nominativo e vocativo plural para nomes de tema em E e I/Consoante.

sufixos de acusativo ou que não estivessem afixadas a substantivos, uma vez que outras classes de palavras, como os adjetivos, também podem apresentar terminação de caso. Já em um texto anotado, é possível buscar pela etiqueta que representa substantivo acusativo que, salvo falta de precisão do anotador utilizado, indicará apenas os itens que de fato sejam substantivos acusativos. No caso do anotador referenciado neste trabalho, uma etiqueta de substantivo acusativo indicará na primeira posição a letra “n” e, na oitava, a letra “a”. Uma etiqueta que tenha esses caracteres nessas posições poderá, somente, fazer referência a um substantivo acusativo. Dessa forma, economiza-se nas buscas, pois somente uma será necessária por cada fenômeno morfosintático desejado, e não se incorre em resultados que não sejam representativos do fenômeno de interesse. O que é observado para as etiquetas de substantivos acusativos, em termos de busca, é verdade também para qualquer outra etiqueta.

Para a busca de etiquetas foi utilizado o método das expressões regulares, uma ferramenta computacional que permite a busca de sequências de caracteres. O processo envolve o desenvolvimento de uma expressão para cada etiqueta que se tem interesse de encontrar, com o efeito de haver uma relação entre a expressão e a sequência desejada que seja única, ou seja, cada expressão encontra apenas a etiqueta que o autor busca. No exemplo do substantivo acusativo, dado acima, foi elaborada a expressão ‘_n.{6}a.’, que representa uma sequência de caracteres com “_n”, seis caracteres quaisquer, “a” e um caractere qualquer. A inclusão da barra “_” é importante pois este é o caractere que inicia a etiqueta e, como os *corpora* foram limpos, a única ocorrência possível deste caractere é em início de etiqueta. O uso de expressões regulares permite, ainda, a inclusão de caracteres sem um valor fixo; observe que, no caso do substantivo acusativo, o interesse está apenas no valor da classe de palavra (substantivo) e caso (acusativo), então não importa que valores ocupem as demais posições. O processo de desenvolvimento das expressões regulares que têm como alvo uma etiqueta gerada

pela biblioteca LamonPy então é a soma do caractere “_”, indicador da etiqueta, com os valores que representam o fenômeno morfossintático de interesse, acrescentando “.” para caracteres cujo valor não seja fixo⁸.

Ao se determinar as expressões regulares referentes às etiquetas de interesse⁹, criamos *subcorpora* que contenham todas as sentenças que apresentam as etiquetas desejadas. Essa etapa, de seleção de possíveis exemplos, consiste em, automaticamente, checar todas as sentenças dos *corpora* e extrair um subconjunto destas, selecionando apenas as que contenham os dados desejáveis. Essa etapa entrega ao pesquisador um grupo de sentenças que apresentam as condições desejadas. Assim o pesquisador não precisa trabalhar com os *corpora* completos, mas sim com um subconjunto de sentenças que apresentam as condições estabelecidas pelo autor como necessárias para conter o fenômeno de interesse. A partir deste ponto a tarefa de análise manual fica mais fácil, pois a quantidade de sentenças a serem analisadas cai, como ilustrado no relato da seção a seguir.

3.1. Aplicação

A fim de ilustrar os pontos levantados nesta seção, relatamos, aqui, a aplicação do sistema de captação de exemplos sugerido no contexto de uma pesquisa sobre as AcIs no latim clássico. O primeiro passo tomado foi a seleção dos textos para compor os *corpora*; foram utilizados os livros 1 e 2 de *Ab Vrbe Condita*, de Tito Lívio (1898). Os textos foram importados em formato .txt – o primeiro livro corresponde ao primeiro *corpus*, e o segundo livro, ao segundo *corpus*, totalizando dois *corpora*. Os *corpora* foram tratados de acordo com os procedimentos descritos acima. Os livros utilizados continham mil setecentas

8 A notação “.{6}” no exemplo de expressão regular dado, indica seis caracteres de valor indeterminado.

9 Como a função utilizada para a etiquetagem dos *corpora* também realiza lematização, é possível buscar, também, por todas as ocorrências de uma dada palavra.

e setenta e quatro (1774) sentenças entre si (oitocentas e quinze (815) no primeiro *corpus* e novecentas e cinquenta e nove (959) no segundo). A etapa de anotação morfossintática foi realizada também de acordo com os passos expostos anteriormente. Como as etapas de compilação, tratamento e anotação dos *corpora* são muito uniformes, não há motivo para relatá-las novamente.

Com *corpora* limpos e anotados, foi feita a tentativa de pré-selecionar sentenças que pudessem conter o contexto morfossintático favorável à construção AcI. As AcIs, como exposto anteriormente, se distinguem de demais orações completivas do latim por três fatores: a presença de verbo infinitivo, a presença de nome acusativo e a ausência de partículas subordinantes. Desse modo, foi possível buscar por sentenças que apresentassem tanto um verbo infinitivo quanto um nome acusativo, usando o sistema de expressões regulares. Após algumas tentativas, as seguintes expressões foram formuladas:

(3) Expressões regulares para pré-seleção de exemplos de AcI:

- a. ‘_v.{3}n.{4}’ (“v” minúsculo, precedido por “_” e seguido por três caracteres quaisquer, exceto por quebras de linha, com “n” minúsculo em sequência, seguido de quatro caracteres quaisquer, exceto por quebras de linha);
- b. ‘_n.{6}a.’ (“n” minúsculo, precedido por “_” e seguido por seis caracteres quaisquer, exceto por quebras de linha, acrescido de “a” minúsculo e um último caractere qualquer, exceto por quebras de linha);

Ao longo da fase da pesquisa que está sendo relatada neste texto, foram realizadas três buscas. A primeira busca apresentava, como primeira expressão, ‘v.{3}n.{4}’, sem o símbolo “_” precedente. Por isso, foram selecionadas sentenças que não apresentavam um verbo infinitivo, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1: Relação de expressões regulares e resultados encontrados

Regex	'v.{3}n.{4}'	'_v.{3}n.{4}'
Estrutura	<v><...><n><....>	<_v><...><n><....>
Termos identificados pela expressão	vis_n-p--fb-; vir_n-p--mn-; pavor_n-s--ma-; dico_v-pnp--	vis_n-p--fb-; vir_n-p--mn-, pavor_n-s--ma-; dico_v-pnp--

Fonte: Elaborada pelo autor

Os termos identificados pela expressão 'v.{3}n.{4}' não são somente verbos infinitivos. A razão para tal comportamento é que há outros itens, acrescidos das etiquetas, que se encaixam no padrão descrito pela expressão regular em questão. Por exemplo, "vis_n-p--fb-" apresenta "v" em primeira posição e "n" em quarta posição, o que já faz com que o termo seja selecionado pela expressão. Ao se acrescentar o caractere "_" no início da expressão, esse problema deixa de ocorrer, uma vez que apenas etiquetas são iniciadas por "_". Por esse motivo, foi necessário refinar a expressão regular utilizada e realizar uma segunda busca, com as etiquetas indicadas em (3) acima. A tabela abaixo ilustra as buscas e o tamanho dos *subcorpora* a que se chegou durante a pesquisa, enquanto a figura 3 contém a função utilizada na segunda versão da busca por potenciais exemplos.

Tabela 2: Relação de quantidade de sentenças por versão de busca

	Sentenças do <i>corpus</i> 1	Sentenças do <i>corpus</i> 2
Texto original	815	959
1ª busca	290	286
2ª busca	211	209

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 3: Função “encontrar_tags2()”

```
def encontrar_tags2(nome_arq):
    texto = ler(nome_arq)
    sentencas = texto.split('\n')
    corpus_limpo = []

    #Definindo a expressão relevante para o estudo
    tag1 = r'_v.{3}n.{4}'
    tag2 = r'_n.{6}a.'

    #Percorrendo as sentenças para encontrar os itens com a tag relevante
    for sentenca in sentencas:
        if (search(tag1, sentenca) and (search(tag2, sentenca))):
            corpus_limpo.append(sentenca)

    #Salvando o corpus limpo como um novo arquivo .txt
    novo_nome = nome_arq.replace('.txt', ' exemplos2.txt')
    with open(novo_nome, 'w') as fp:
        for item in corpus_limpo:
            fp.write("%s\n" % item)
```

Fonte: Elaborada pelo autor

Houve uma redução considerável na quantidade de sentenças que foram coletadas no início do processo, saindo de um total de mil setecentas e setenta e quatro (1774) sentenças para quatrocentas e vinte (420) na segunda versão da busca. Assim, a etapa de análise linguística manual pode ser realizada de forma mais ágil, uma vez que muitas sentenças que não apresentavam o contexto sintático necessário para a ocorrência de AcIs (verbo infinitivo e substantivo acusativo) foram eliminadas de antemão.

4. Considerações finais

O presente trabalho cumpre uma função de relatar o processo metodológico desenvolvido tentativamente em contexto de pesquisa linguística sobre um fenômeno sintático do latim clássico, conforme observado na seção 3 deste texto. É nítido que o projeto não foi, ainda, submetido a grande nível de refinamento ou rigor teórico ou estatístico, contudo observa-se que não é este o propósito com o qual este

texto foi escrito. O principal objetivo em mente durante a escrita deste texto foi o compartilhamento de técnicas, métodos e ferramentas utilizados para facilitar, acelerar e uniformizar a tarefa de coleta de dados de fenômenos específicos no latim clássico. Como demonstrado neste trabalho, o uso das ferramentas apresentadas tem o potencial de dar ao pesquisador novas formas de interagir com o texto, facilitando o processo de coletar exemplos.

Conforme observado em resultados comentados na seção 3 acima, o uso de ferramentas de processamento de língua natural e de linguística de *corpus* pode facilitar o processo de coleta de dados em latim ao reduzir o grupo de sentenças a serem manualmente analisadas, economizando tempo. Desvantagens observadas em relação aos métodos propostos são: a necessidade de se ter algum nível de conhecimento de práticas computacionais para replicar os passos apresentados; a escassez de ferramentas que se ocupam do latim – por exemplo, não é possível, dadas as ferramentas disponíveis, realizar pesquisas por critérios semânticos e pragmáticos. Há, para estudos futuros, muito espaço para o desenvolvimento e refinamento deste tipo de método, a começar pelo desenvolvimento de outras ferramentas computacionais que auxiliem no estudo e tratamento de fenômenos da língua. Mesmo com estas ressalvas, acreditamos que o compartilhamento de métodos e processos que facilitem o trabalho de pesquisa justifica a produção deste texto.

Referências

ALUÍSIO, S. M.; ALMEIDA, G. M. B. O que é e como se constrói um corpus? Lições aprendidas na compilação de vários corpora para pesquisa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 4, n. 3, p. 156-178, set./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6002>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BASSOLS DE CLIMENT, M. **Sintaxis Latina I**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1956a.

BASSOLS DE CLIMENT, M. **Sintaxis Latina II**. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1956b.

BIRD S, KLEIN E, LOPER E. **Natural language processing with Python: analyzing text with the natural language toolkit**. “ O'”. Sebastopol: Reilly Media, Inc. 2009.

BOLKESTEIN, A. M. Subject-to-Object Raising in Latin? **Lingua**, [S.l.], v. 48, p. 15-34,

1978. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0024384179900895?via%3Dihub>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BOLKESTEIN, A. M. The Relation Between Form and Meaning of Latin Subordinate Clauses Governed by verba dicendi. **Mnemosyne**, [S.l.], v. 29, fasc. 2, p. 155-175, 1976. Disponível em: https://brill.com/view/journals/mnem/29/2/article-p155_5.xml?language=en. Acesso em: 23 abr. 2023.

CANN, R. Raising in Latin: a phrase structure analysis of the accusative and infinitive. In: GAZDAR, G. *et al.* (eds). **Order, Concord and Constituency**. Linguistic Models, Foris Publications, v. 4, 1983, p. 113-137.

CECCHETTO, C.; ONIGA, R. Consequences of the Analysis of Latin Infinitival Clauses for the Theory of Case and Control. **Lingue e Linguaggio**, [S.l.], v. 1, p. 151-189, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/3199346/Consequences_of_the_Analysis_of_Latin_infinitival_Clauses_for_the_Theory_of_Case_and_Control. Acesso em: 23 abr. 2023.

FILHO, M. **Do acusativo com infinitivo latino ao nominativo com infinitivo do português**. 2003. 205f. Tese (Dou torado em Linguística) – Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2003.

JOSEPH, B. (1978). **Morphology and Universals in Syntactic Change: Evidence from Medieval and Modern Greek**. Tese (Doutorado em Letras). Harvard, Cambridge. 1978.

LÍVIO, T. **Ab Vrbe Condita**. Tradução de WEISSENBORN, W.; MÜLLER, H. J. 1898. Disponível em: <http://data.perseus.org/texts/urn:cts:latinLit:phi0914.phi0011.perseus-lat1>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MCENERY, T.; HARDIE, A. **Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice** [Cambridge Textbooks in Linguistics]. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. p. 1-88.

PILLINGER, O. S. The Accusative and Infinitive in Latin: A Refractory Complement Clause. **Journal of Linguistics**, [S.l.], v. 16, ed. 1, p. 55-83, mar.1980.

CASTRO, J. A. **A Complementação Oracional no Latim: a Estrutura 'Accusativus cum Infinitivo'**. 2014. 158f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

SCHOOF, Susanne. **An HPSG Account of Nonfinite Verbal Complements in Latin**. Tese (Doctor of Philosophy) University of Groningen, Groningen. 2004.



BLOCO 2

LINGUÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO

A CONSTRUÇÃO DA POLÊMICA PÚBLICA EM COMENTÁRIOS DO *INSTAGRAM*: DA VIOLÊNCIA VERBAL À PROJEÇÃO DO *ETHOS*

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

Resumo: O ambiente virtual transformou a comunicação entre os cidadãos e, nessa seara, destaca-se a rede social *Instagram*. Os indivíduos, então, ao comporem esse aparato de comunicação, projetam suas representações, sejam elas culturais, identitárias, doxais etc. e, constantemente, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente. Ao realizarem tais ações, esses sujeitos, frequentemente de maneira intencional, compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados pela impolidez ou por violência verbal, em que o objetivo, geralmente, é desqualificar o outro. Nesse sentido, a proposta deste projeto de pesquisa de mestrado, de natureza descritiva e interpretativista, apresentado no XIII Seminário de Teses e Dissertações / 2022 (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), visa investigar a construção e o funcionamento da argumentação polêmica em comentários da rede social *Instagram*. De forma geral, serão analisados comentários-resposta dos sujeitos interactantes a postagens realizadas pela revista *Veja* em sua página oficial do referido espaço cibernético, envolvendo assuntos de ordem conflituosa que, rotineiramente, provocam um engajamento mais intenso entre usuários dessa plataforma. Especificamente, a pesquisa buscará verifi-

car a ocorrência da dicotomização, da polarização e da desqualificação do adversário nos comentários dos sujeitos interactantes em postagens do já mencionado veículo jornalístico. Os *posts* envolverão conteúdos voltados à eleição presidencial brasileira de 2022, cujos protagonistas sejam os candidatos Lula e Bolsonaro. Após, descreveremos a emergência e a função da violência verbal (por vezes iconográfica), aplicada pelos sujeitos argumentantes e, por fim, delinearemos a projeção do *ethos* dos comentaristas em relação a si e ao outro. Para isso, adotaremos, como base teórica principal, as noções de redes sociais, de Recuero (2009), o conceito de polêmica pública, de Amossy (2017), as concepções acerca da violência verbal, de Charaudeau (2019b) e a Teoria Semiolingüística do Discurso, também de Charaudeau (2005, 2007, [2008] 2019a).

Palavras-chaves: *Instagram*. revista *Veja*. comentários. argumentação. polêmica pública.

Resumé : L'environnement numérique a transformé la communication au sein du corps social et, sous ce rapport, il se peut souligner *Instagram*. Les individus, composant cet appareil de communication, projettent leurs représentations (culturelles, identitaires, doxales, etc.) et se tournent constamment vers une relation d'interaction-réponse avec les contenus y diffusés. Ces sujets partagent, souvent intentionnellement, des messages dont les actes énonciatifs sont marqués par l'impolitesse ou par la violence verbale et dont l'objectif est, généralement, de disqualifier l'autre. Sur ce point, ce projet de recherche de Master, à caractère descriptif et interprétatif, présenté au XIIIème Séminaire de Thèses et Mémoires / 2022 (SETED), du Programme d'études supérieures en études linguistiques (PosLin), de l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG), vise à examiner la construction et le fonctionnement d'arguments polémiques sur les commentaires publiés sur Instagram. Dans l'ensemble, on analysera les commentaires-réponses des sujets-interactants aux publications du magazine *Veja* sur sa page Instagram, concernant des querelles qui déclenchent régu-

lièrement un engagement plus intense parmi les utilisateurs. Plus précisément, la recherche se propose à vérifier la survenance de la dichotomisation, de la polarisation et de la disqualification de l'adversaire sur les commentaires des sujets-interactants répondant aux messages du magazine mentionné. Les publications parleront des contenus liés à l'élection présidentielle brésilienne de 2022, dont les protagonistes étaient les candidats Lula et Bolsonaro. Ensuite, on décrira l'émergence et la fonction de la violence verbale (parfois iconographique) exercée par les sujets argumentants et, enfin, on établira la projection de *l'éthos* des commentateurs par rapport à eux-mêmes et à l'autre. Pour cela, on adoptera, en tant que cadre théorique principal, la notion de réseau social, de Recuero (2009), le concept de polémique publique, d'Amossy (2017), les conceptions à propos de la violence verbale, de Charaudeau (2019b), et la Théorie Sémiolinguistique du Discours, également de Charaudeau (2005, 2007, [2008] 2019a).

Mots-clés: *Instagram*. magazine *Veja*. commentaires. argumentation. polémique publique.

1. Introdução

O ambiente virtual – enviesado pelo uso das redes sociais por indivíduos em todo o planeta – transformou a comunicação entre os cidadãos, já que é atravessado, entre outras características, pela instantaneidade, pelo anonimato e pela permanência. Tal como destaca Cabral (2019), se, há pouco tempo, os espaços sociais de convivência eram restritos a ambientes laborais, familiares, escolares, entre outros, na contemporaneidade, esses contextos foram amplificados para a internet em suas muitas configurações, sobretudo, as redes sociais.

Nesse sentido, é possível definir o conceito de rede social na internet a partir de diferentes vieses, segundo Vermelho, Velho e Bertencello (2015), tendo em vista que a origem dos termos “rede” e “social” pode ser lida sob a perspectiva de inúmeras áreas do saber. Essas vão des-

de a matemática (envolvendo as noções de pontos e linhas, acepções que se relacionam) até a química (ideia das forças intermoleculares, ou seja, que ligam as moléculas entre si), as quais, por sua vez, podem ser comparadas às práticas de interação humana na sociedade. Já voltada para a área da comunicação e da linguagem, Recuero (2009) classifica uma rede social como um combinado de dois elementos: os atores, constituídos por pessoas, instituições ou grupos, em outras palavras – os nós da rede –, e suas conexões, ou seja, as interações ou laços sociais, esses que, em combinação, mediam a comunicação no ambiente da internet. O *Orkut*, o *Facebook* e o *Twitter* seriam então, para a estudiosa, exemplos de *sites* de redes sociais.

A partir dessa seara, destaca-se, indiscutivelmente, a rede social *Instagram*. Fundado em 2010 pelos engenheiros de programação Kevin Systrom e Mike Krieger – esse último brasileiro –, tornou-se, em poucos meses após sua criação, um dos aplicativos mais promissores da *App Store*. Em apenas um ano, o *site* contabilizava dez milhões de usuários, em 2012, foi vendido para o *Facebook* por cerca de um bilhão de dólares, conforme informações do *site* de tecnologia *Canaltech*, e, hoje, segundo a própria empresa, possui aproximadamente um bilhão de usuários ativos por mês.

Para endossar, também, o impacto nas atividades humanas desses aparatos de comunicação na atualidade, destaca-se a venda da rede social *Twitter*, a qual foi negociada, em outubro de 2022, segundo a revista *Veja*, por 45 bilhões de dólares. O valor astronômico pago por Elon Musk, novo dono da empresa, reforça a grandiosidade dessa ferramenta de interação entre os cidadãos, cuja função social extrapola a simples troca comunicativa entre os usuários, já que permite conhecê-los por meio dos dados por eles fornecidos a cada acesso em seus *logins* pessoais, institucionais ou a partir de perfis falsos.

Os indivíduos, então, ao comporem esse aparato de comunicação, projetam suas representações, sejam elas culturais, identitárias, simbó-

licas, doxais etc. e, em boa parte das vezes, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente ou apresentados por outros usuários dessa rede social. Ao realizarem tais ações, esses sujeitos, frequentemente de maneira intencional, assim como teoriza Culpeper (2011), compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados pela impolidez ou por violência verbal, em que o objetivo, de forma geral, é desqualificar, inferiorizar e agredir o outro. “Nas redes sociais, [...] os sujeitos acreditam poder participar agora de uma cena da qual foram excluídos por anos, para a qual não possuíam a senha de entrada. Nesse ambiente virtual tudo podem dizer e criticar; podem cobrar as dívidas” (LIMA, 2020, p. 392).

Com esse horizonte em vista, a proposta deste projeto de pesquisa de mestrado, de natureza descritiva e interpretativista, apresentado no XIII Seminário de Teses e Dissertações / 2022 (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de natureza descritiva e interpretativista no que se refere à análise do *corpus*, visa investigar a construção e o funcionamento da argumentação polêmica em comentários da rede social *Instagram*. Tal conceito deve ser compreendido, conforme aponta Amossy (2017), como um debate em torno de uma questão da contemporaneidade, a qual é de interesse público e abarca os anseios das sociedades que, em alguma medida, são relevantes em uma mesma cultura. De forma geral, serão analisados comentários-resposta dos sujeitos interactantes a postagens realizadas pela revista *Veja* em sua página oficial do referido espaço cibernético, envolvendo assuntos de ordem conflituosa, os quais, rotineiramente, provocam um engajamento mais intenso entre usuários dessa plataforma.

De maneira mais específica, a pesquisa futura buscará, inicialmente, verificar a ocorrência da dicotomização, da polarização e da desqualificação do adversário nos comentários dos sujeitos interactantes em postagens do já mencionado veículo jornalístico. Os *posts* envolverão conteúdos voltados à eleição presidencial brasileira de 2022,

cujos protagonistas sejam os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro. Após, descreveremos a emergência e a função da violência verbal (por vezes iconográfica), aplicada pelos sujeitos argumentantes em seus comentários e, por fim, delinearemos a projeção do *ethos* dos comentaristas em relação a si e ao outro. Para isso, adotaremos, como base teórica principal, as noções de redes sociais, de Recuero (2009), o conceito de polêmica pública, de Amossy (2017), as concepções acerca da violência verbal, de Charaudeau (2017) e a Teoria Semiolinguística do Discurso, também de Charaudeau (2005, 2007, [2008] 2019a).

2. Justificativa

O desenvolvimento das tecnologias digitais e o surgimento das redes sociais nas últimas décadas trouxeram, conforme endossa Cabral (2019), significativas transformações nas formas de interação entre os indivíduos. Nesse sentido, intrínseco à rotina dos cidadãos da modernidade, o ambiente virtual da internet é um espaço para incontáveis trocas comunicacionais. No entanto, de forma paralela às diversas representações partilhadas nesse contexto, discussões conflituosas, as quais se ancoram em temas inflamados, fazem-se cada vez mais frequentes no ciberespaço.

À vista disso, o estudo da construção e do funcionamento da argumentação polêmica em comentários da plataforma *Instagram*, enviesada pela violência verbal e pela projeção do *ethos*, nesta pesquisa, justifica-se pela necessidade de compreensão dessa forma de interação envolvendo um relativamente novo ambiente de comunicação, que vem reformulando as trocas languageiras entre os indivíduos. O *Instagram* e a revista *Veja*, então, suportes de informação protagonistas neste estudo, foram selecionados em razão do sucesso que apresentam em relação aos usuários que deles se valem como veículos de interação. A rede social *Instagram* é a quinta rede social mais popular do planeta,

atrás apenas do *Facebook* (com 2,6 bilhões de usuários), do *YouTube* (2 bilhões), do *WhatsApp* (2 bilhões) e do *WeChat* (1,2 bilhão), de acordo com dados do *G1*. Já a *Veja*, na atualidade, é a revista com a maior circulação no Brasil, com média superior a um milhão de exemplares por semana, segundo dados de 2017 da Editora Abril.

Outrossim, é válido ainda salientar, conforme disserta Cabral (2019), que o relevante papel das redes sociais na sociedade no século XXI está atrelado ao uso da linguagem textual verbal nesses ambientes, tornando-se ferramenta basilar para a comunicação entre os indivíduos e o êxito das plataformas de compartilhamento de informações. As trocas comunicativas orais, antes majoritárias no cotidiano da humanidade, de acordo com a referida autora, deram lugar à modalidade escrita e, sobretudo nos últimos anos, aos conteúdos iconográficos da língua. Com isso, é importante voltar nossa atenção para esse fenômeno, de modo que, enquanto pesquisadores da área, compreendamos, por um viés lógico, teórico e técnico, o impacto dessas novas perspectivas interacionais nesse ambiente também inovador, nas demais instâncias da vida humana e na construção das imagens dos sujeitos interactantes para a sociedade.

3. Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é investigar e descrever a construção e o funcionamento da argumentação polêmica em comentários da rede social *Instagram*. Especificamente, serão analisados comentários-resposta a postagens realizadas pela revista *Veja* em sua página oficial no referido espaço virtual. Todavia, para alcançar o objetivo geral, será necessário satisfazer estes objetivos específicos:

- Analisar a ocorrência da dicotomização, da polarização e da desqualificação do adversário–pilares que constituem o conceito da polêmica pública–em comentários-resposta a postagens do já mencionado veículo jornalístico. Os *posts* ana-

lisados devem veicular conteúdos que abarquem as eleições presidenciais de 2022, cujos protagonistas sejam os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro.

- Investigar a emergência e a função da violência verbal, suas marcas linguístico-discursivas e os tipos de atos de linguagem (expressivos, diretivos, assertivos) aplicados pelos sujeitos argumentantes em seus comentários.
- Verificar a ocorrência de violência verbal por meio da inserção de elementos iconográficos, como os *emojis*, com foco na busca pelo comentarista em reforçar a agressão e a descredibilização do alvo.
- Delinear a projeção do *ethos* dos comentaristas ao compartilharem suas perspectivas virtualmente.
- Identificar e analisar a construção de imagens do outro pelos sujeitos argumentantes (à revista *Veja*, ao protagonista do *post*, aos demais comentaristas que interagem nos *posts* e/ou a outras instâncias que envolvem o dispositivo sociocomunicativo) nos comentários.
- Descrever e analisar aspectos relevantes da organização enunciativa, como a gestão de pontos de vista e a modalização e sua função na argumentação indireta.
- Descrever e analisar aspectos relevantes da argumentação (o dispositivo argumentativo, valores, argumentos, raciocínios etc.).

4. Referencial teórico

A linguagem humana, independentemente da maneira como tenha sido originada, surgiu da necessidade de organizar e construir práticas sociais. Ao longo dos séculos, nós a aprimoramos a partir das nossas demandas comunicacionais, transformando-a em um dife-

rencial entre os seres vivos. Nesse percurso, muitas foram as formas de interação elaboradas, e uma delas, tal como destaca Charaudeau ([2008] 2019a), sempre exerceu fascínio: a argumentação. Tal perspectiva pode ser constatada ao retomarmos a Grécia Antiga, necessariamente, a Sicília do século V a.C, quando, segundo Emediato (2001), acredita-se que a retórica teria surgido, passando, inclusive, a integrar diversos âmbitos da sociedade grega. Desenvolvendo-se entre os indivíduos, a prática foi definida como “a arte da eloquência e o estudo desta corresponde ao estudo do discurso e das técnicas utilizadas para persuadir, manipular ou convencer o auditório” (EMEDIATO, 2001, p. 160). Essa descrição, então, na contemporaneidade, ilustra aquilo que classificamos como argumentação, amplamente aplicada no ciberespaço que atravessa o cotidiano dos indivíduos modernos, cerne deste trabalho.

Para Charaudeau ([2008] 2019a), essa habilidade humana – a argumentação – é um tipo de saber que considera a experiência dos indivíduos, a partir de delineadas operações do pensamento que vão além das categorias linguísticas formais, o que se efetiva no contexto da organização do discurso. Para o autor, aquele que se vale da argumentação parte de uma explicação que objetiva a persuasão do público-alvo, visando à modificação de seu comportamento. Em linhas gerais, essa perspectiva é constatada nos comentários das redes sociais veiculados por inúmeros usuários, os quais, assim como destaca Cabral (2019), organizam-se e constituem uma identidade similar a partir da maneira como esses enunciados são projetados.

Nesse sentido, para que tal conjuntura se construa no ato de linguagem, segundo Charaudeau ([2008] 2019a), é preciso, inicialmente, que exista uma proposta sobre o mundo, a qual deve promover um questionamento sobre um indivíduo. Após, faz-se necessário que o interlocutor possa se engajar nesse mesmo questionamento, de maneira a potencializar um raciocínio que vise ao estabelecimento de uma verdade no que se refere à proposta em jogo. Finalmente, deve-se, na ou-

tra ponta, existir um sujeito de interação, do qual se busca a adesão, também enviesado pela mesma proposta, pelo mesmo questionamento e pelo mesmo valor de verdade. Tal cenário interacional, logo, é também conformado no ambiente virtual, tendo em vista que a proposta sobre o mundo caracteriza-se por ser a postagem da revista. Sua temática, por consequência, provocará um questionamento nos usuários, os quais, a partir disso, engajam-se para construir suas perspectivas críticas por meio de diversas estratégias argumentativas verbais e icográficas. Essas, por sua vez, serão endereçadas ao veículo jornalístico, aos demais usuários e às múltiplas instâncias que compõem o dispositivo comunicativo.

Esse panorama comunicacional, então, enquadra-se no que Charaudeau (2005) define como linguagem multimodal. Para ele, a linguagem comporta diversas dimensões, a saber: uma dimensão cognitiva: que visa à percepção e à categorização do mundo, independentemente da ação da linguagem; uma dimensão social e psicossocial: a qual se refere “ao valor de troca dos signos e ao valor de influência dos fatos da linguagem.” (CHARAUDEAU, 2005, p.12) e uma dimensão semiótica: a qual se volta para a relação entre a construção do sentido e a construção das formas.

Todo esse horizonte compõe o que Charaudeau define como semiolinguística, a qual, no bojo teórico da Análise do Discurso, pode ser caracterizada como “o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem por meio de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos)” (CHARAUDEAU, 2005, p. 13), a que damos o nome de *semiosis*. Isso se efetivará por meio da atuação de um sujeito interacional, com específica influência social e em determinado quadro de ação, objetivando destacar as línguas naturais, as quais são a principal matéria da forma em questão, o que definimos, aqui, como linguística. Logo, essa dupla articulação, em que emergem a combinação de unidades sintagmático-paradigmáticas em variados níveis: palavra,

frase, texto, delineiam “um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens” (CHARAUDEAU, 2005, p. 13).

Esse processo de semiotização—com suas operações e princípios—é o que Charaudeau (2005) classifica como *postulado de intencionalidade*, estabelecido pelo autor como fundamento do ato de linguagem e de suma importância na condução deste trabalho. Nessa lógica, entende-se que um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade dos parceiros de troca. Assim, tal ato dependerá da identidade desses sujeitos, objetivará uma influência e é portador de uma específica proposição sobre o mundo, constituindo-se em um tempo e espaço determinados, denominado de *situação*.

Sob esse prisma, para que um ato de linguagem seja válido, é necessário que os parceiros reconheçam o direito à fala um do outro e que possuam saberes em comum. Ao mesmo tempo, tais parceiros valem-se também do uso de estratégias. Logo, é possível destacar que a estruturação de um ato de linguagem compõe-se de dois espaços: um *de restrições*—comportando as condições mínimas que possibilitam a validade do ato de linguagem—e *de estratégias*—o qual corresponde “às escolhas possíveis à disposição dos sujeitos *mise en scene* do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2005, p. 18).

Dentro dessa lógica, o ato de linguagem propõe um modelo de estruturação em três níveis, cujas definições fazem-se indispensáveis para o aprofundamento desta futura pesquisa:

- o *situacional*: refere-se aos dados do espaço externo, que também constitui o espaço de restrições do ato de comunicação. É nele que se determina a *finalidade* do ato de linguagem, em outras palavras, o que deve ser falado ou realizado; a identidade dos parceiros: quem fala para quem; o *domínio de saber*, sobre aquilo que se fala; e o *dispositivo*, composto pelas circunstâncias materiais da troca comunicativa, ou seja, como é possível determinar o ambiente físico de espaço e de tempo.

- o *comunicacional*: voltado aos modos de *falar (escrever)* e diretamente impactado pelos dados que constituem o nível situacional. Em paralelo, o sujeito, seja comunicante, seja interpretante, questiona-se sobre quais papéis languageiros deve assumir para justificar seu “direito à fala” (finalidade), para delinear sua “identidade” e para tratar de um tema em questão (proposição) em circunstâncias materiais de troca languageira (dispositivo).
- o *discursivo*: é o lugar em que o falante intervém, atuando como sujeito enunciativo, de maneira a atender às condições de legitimidade (princípio de alteridade), de credibilidade (princípio de pertinência) e de captação (princípio de influência e de regulação), visando realizar os “atos de discurso”, que resultarão em um texto. Esse, então, irá se configurar por diferentes meios linguísticos, “em função, por um lado, das restrições do nível situacional e das possíveis maneiras de dizer do comunicacional, e por outro lado do “projeto de fala” próprio ao sujeito comunicante” (CHARAUDEAU, 2005, p. 19).

Parte desse bojo discursivo é enviesado pelo conceito de polêmica pública, o qual se caracteriza como “um debate em torno de uma questão da atualidade, de interesse público, que comporta os anseios das sociedades mais ou menos importantes numa mesma cultura.” (AMOSSY, 2017, p. 49), e cuja existência será, neste estudo, analisada nas relações das redes sociais. Segundo Amossy (2017), o fenômeno, em primeiro lugar, é marcado por uma oposição de discurso, em que o antagonismo das opiniões colocadas em cena no âmbito de um confronto verbal ganha protagonismo. Em outras palavras, o sujeito argumentante expõe e defende seu ponto de vista contra a tese adversa por meio de razões que refutem o adversário, o que construirá a fala polêmica. Assim, se há choque de opiniões contraditórias, efetiva-se a dicotomização, em que duas perspectivas críticas antitéticas se excluem mutuamente.

Também, na polêmica, conforme destaca Amossy (2017), uma distinção se impõe entre os interactantes, ou seja, durante o embate, vozes concretas estabelecem dois conjuntos opostos, conformando a polarização. Há um deslocamento do plano da enunciação característico da dicotomização para o plano da estrutura actancial, em que não existem mais pessoas, mas papéis: “defensor da posição proposta, opositor dessa posição, ouvinte-espectador da confrontação” (AMOSSY, 2017, p. 56). Intrínseco a esse fenômeno, Amossy (2017), por fim, disserta acerca da desqualificação do adversário. Nessa relação com o oponente, o procedimento argumentativo mais acentuado configura-se como o ataque à palavra do outro, em que esse se torna o alvo. Logo, difamação, rebaixamento e descredibilização conformam esse debate conflituoso, cujo oponente é, frequentemente, um inimigo irreduzível, o qual pode ser silenciado e até mesmo excluído do diálogo.

A polêmica, também, conforme aponta Amossy (2017), pode constituir-se de um discurso violento. Contudo, vale destacar que a polêmica é uma modalidade argumentativa, e não apenas um discurso agressivo, já que o que a caracteriza é o conflitual, e não o violento. Nesse sentido, a violência verbal, recorte deste estudo, configura-se, por exemplo, segundo a teórica, como uma forte coerção exercida, de maneira a impedir o outro de encenar livremente seu ponto de vista. Ela também desconsidera ou ridiculariza o ponto de vista do adversário, ataca a pessoa do oponente, insulta-o, está frequentemente ligada ao *pathos* e, por fim, incita a violência contra os demais. Esse cenário, recorrente no ambiente virtual da internet, assim como destaca Amossy (2017), será analisado no *corpus* deste estudo, objetivando constatar os embates inflamados entre os interactantes, os quais deles fazem parte.

Para Charaudeau (2019b), a violência verbal origina-se de um ato de linguagem o qual se efetiva pelo emprego de determinadas palavras, estruturas ou expressões capazes de ferir psicologicamente um indivíduo. Segundo o autor, as manifestações da agressão verbal, basilares neste estudo, podem se caracterizar de inúmeras formas, tais

quais ofensas explícitas ou implícitas dirigidas a uma pessoa ou a grupo, invectivas nas polêmicas entre interactantes, insultos para desqualificar o adversário, emprego de estereótipos que desqualificam o outro-estrangeiro etc. Ainda, conforme o teórico, considerar a natureza identitária dos parceiros da comunicação e a natureza da relação de interlocução na qual interação é fundamental para a compreensão do efeito de cada violência verbal. Assim, categorias como o *status social*, a *faixa etária*, a *identidade sexual*, a *identidade nacional* ou *étnica* e a *identidade psicológica* influenciam diretamente nos atos de linguagem identificados como violentos.

Contudo, o autor endossa que mesmo palavras grosseiras podem não ser consideradas violentas, e outras, embora não tenham valor semântico de ofensa, podem tornar-se violentas; neste trabalho, haverá foco nos itens que emanam insultos. A manifestação da violência, então, dependerá do contexto e da situação de comunicação em que é aplicada, influenciada, sobretudo, pelo *Eu* e o *Tu* constituintes desse processo. Nessa lógica, Culpeper (2011, apud BALOCCO; SHEPHERD, 2017, p. 1017), propõe duas condições fundamentais para a ocorrência de ofensa verbal: 1) a linguagem deve estar em conflito com as expectativas do interlocutor, (essas baseadas em normas sociais), em relação à forma como a linguagem lhe é direcionada; 2) a linguagem deve produzir, no interlocutor direto, o efeito perlocucionário de ofensa (ou apontar consequências emocionais negativas). Nesse ínterim, a violência verbal, independentemente da maneira como se cristaliza, ao ser identificada, tratar-se-á de uma estratégia de captação que visa atingir a emoção do alvo de modo negativo, cuja finalidade é a dominação desse interlocutor.

Já para Emediato; Damasceno-Morais (2022), aspectos da violência verbal, como os atos injuntivos de advertência, ameaça, repreensão, ofensa, entre outros, podem constituir o combustível para o desenvolvimento de interações polêmicas nas redes. As injunções permitem realizar atos ameaçadores da face dos interlocutores nas redes digitais,

forçando-os a reagir e aumentando a tensão entre eles, o que intensifica, por sua vez, a argumentação dialogal.

Esse horizonte argumentativo, então, permite-nos verificar a projeção das imagens dos sujeitos argumentantes e das instâncias por eles mencionadas na situação comunicativa virtual. Essa projeção, denominada de *ethos*, a partir da perspectiva semiolinguística e também dos estudos retóricos contemporâneos, é o resultado da fusão das duas identidades do sujeito: a social (inerente ao locutor) e a discursiva (relacionada ao enunciador). A primeira aqui inscrita é aquela que proporciona o direito à fala, permitindo a legitimidade comunicante em virtude do papel que lhe é atribuído a partir da situação de comunicação. Já na segunda identidade, o sujeito elabora para si próprio uma imagem daquele que enuncia, atendo-se “aos papéis que ele se atribui em seu ato de enunciação, resultado das coerções da situação de comunicação que se impõe a ele e das estratégias que ele escolhe seguir.” (CHARAUDEAU, 2007, p. 115). Logo, o sentido emanado pelas palavras emitidas dependerá, ao mesmo tempo, daquilo que somos e daquilo que falamos.

Por fim, todo esse quadro argumentativo-polêmico-violento manifesta-se também em ambiente virtual e, neste estudo, especificamente, conforma-se na rede social *Instagram*, a qual, assim como as demais, segundo Recuero (2009), compõe-se por dois elementos principais: os atores (pessoas, instituições ou grupos) e suas conexões (laços sociais ou interações). O primeiro deles, os atores, conforme Recuero (2009), a partir da imposição do “eu” em virtude da necessidade de exposição pessoal nas relações sociocomunicativas contemporâneas, constroem suas representações identitárias, forjando padrões concatenados de ideias. O segundo, as conexões, são as responsáveis, ou seja, atuam como matéria-prima para a constituição dos laços sociais. A autora destaca que, nessa configuração interacional, “A ação de um depende da reação do outro, e há orientação com relação às expectativas” (RECUERO, 2009, p. 31). Assim, esse espaço de sucesso

de trocas comunicativas, tal como pode ser visto na ascensão das inúmeras redes sociais criadas nos últimos anos, será um fértil terreno para construção desta pesquisa.

5. Metodologia e hipóteses

Este estudo configura-se como uma pesquisa de natureza descritiva no que diz respeito aos dados coletados para a investigação e, de forma específica, essa se propõe a analisar comentários-resposta publicados em postagens veiculadas pela revista *Veja* em sua página oficial na rede social *Instagram*. No que se refere à forma de análise do *corpus*, trata-se de uma pesquisa de caráter interpretativista, uma vez que há a exploração de características linguístico-discursivas que não podem ser descritas e interpretadas apenas sob o prisma quantitativo, por exemplo.

Para este estudo, serão selecionadas quatro postagens da revista *Veja* em sua página oficial no *Instagram* em meses distintos – uma em cada mês (conforme o cronograma deste projeto, esses meses corresponderão a março, abril, maio e junho de 2022) e 48 comentários-resposta a essas publicações (12 de cada uma delas). As postagens irão versar assuntos políticos, especificamente, aqueles voltados à eleição para a presidência do Brasil de 2022, em que os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro sejam as figuras protagonistas. Esse recorte é, na sociedade brasileira, um dos assuntos que mais promovem engajamento e comentários inflamados/conflituosos nas redes sociais, e isso pode ser constatado por meio de *posts* da revista em questão divulgados nos meses de abril e maio de 2021, cujas capas, que possuíam como foco o ex-presidente Lula e o atual presidente do país Bolsonaro, receberam, respectivamente, mais de seis mil e dois mil comentários dos usuários. A temática favorece, portanto, o estudo sobre a interação polêmica, fazendo emergir aspectos discursivos (enunciativos, argumentativos) relevantes e salientes.

Os comentários, por sua vez, serão colhidos a partir de asserções e atos de linguagem contendo traços de violência verbal (ofensas, injúrias, ataques, críticas, xingamentos etc.) e a partir de horários distintos de publicação (dois comentários serão colhidos na primeira hora da publicação da revista, mais dois serão selecionados após duas horas da publicação, mais dois após quatro horas e assim sucessivamente até que os 12 sejam separados), de modo que um conjunto mais plural de respostas possa ser escolhido. É importante destacar, ainda, que os comentaristas (sejam eles cidadãs ou cidadãos empíricos, empresas ou páginas de conteúdos variados) terão suas identidades omitidas, já que, além de essa informação não ter relevância na análise proposta, não é possível, ainda que fosse necessário, verificar a veracidade dos dados que identificam cada uma dessas instâncias, em virtude da possibilidade da criação de perfis *fakes*.

Em seguida, pretende-se organizar esses comentários por eixo temático, tendo em vista a possibilidade de eles se organizarem em blocos de sentido, ou seja, cujas argumentações usadas para responder ao *post* da revista apontem estratégias semânticas semelhantes. Segundo Cabral (2019), há, nos comentários das redes sociais, uma recorrência de termos – por meio do emprego dos mesmos itens lexicais – e uma semelhança na estrutura composicional de enunciados, sugerindo que os interactantes visam manter uma determinada identidade. Pode-se afirmar, de acordo com a autora, que “os usuários produzem juntos um texto coconstruído, argumentativamente orientado, no qual eles expõem pontos de vista, [...] ora aproximando-se dos demais usuários, ora marcando a diferença em relação a eles” (CABRAL, 2019, p. 430).

Por fim, objetiva-se verificar, nesses comentários, a construção da polêmica pública de Ruth Amossy (2017) por meio da localização da dicotomização, da polarização e da desqualificação do adversário, a inserção das violências verbal e iconográfica e, por fim, a projeção do *ethos* de si e do outro. Isso será feito a partir da análise de atitudes enunciativas e enuncivas e de atitudes modais que compõem os enun-

ciados, sejam eles pertencentes à linguagem verbal ou ideogramática, essa última conformada por meio de *emojis* e pontuações que constroem imagens, necessariamente.

6. Considerações finais

Após a conclusão da pesquisa, a qual resultará em uma dissertação de mestrado, espera-se compreender como temáticas contemporâneas, neste trabalho, a política, protagonizada por personagens cujas imagens projetam discussões polêmicas, como Lula e Bolsonaro, deixam em evidência o posicionamento dos comentaristas da internet. Por se tratarem de questões inflamadas, interessa-nos verificar, sobretudo, de que forma a violência verbal e ideogramática delineiam as representações dos interactantes virtuais nesta modernidade, cuja comunicação vem se transformando a partir dos novos aparatos tecnológicos.

Referências

- AMOSSY, R. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.
- AMOSSY, R. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BALOCCO, A. E.; SHEPHERD, T. M. G. A violência verbal em comentários eletrônicos: um estudo discursivo-interacional. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n.4, p. 1013-1037, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-44506536361317067>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- CABRAL, A. L. T. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 17, n. 3, p. 416-432, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/issue/view/789>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- CANALTECH. **Instagram**. [S.l.], [s.d.], Disponível em: <https://canaltech.com.br/empresa/instagram/> Acesso em: 13 jun. 2021.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CHARAUDEAU, P (2008). **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2019a.

CHARAUDEAU, P. Reflexões para análise da violência verbal. **Desenredo**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v.15, n.3, p. 443-476, set./dez., 2019b. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/9916>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (orgs.). **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-29.

COM venda do Twitter para Musk, nova plataforma ganha adeptos VEJA.., [S.l.], 2 nov. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/com-venda-do-twitter-para-musk-nova-plataforma-ganha-adeptos/>. Acesso em: 2 nov. 2022.

CULPEPER, J. **Impoliteness using language to cause offense**. Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

EMEDIATO, W. **Análise do discurso numa perspectiva enunciativa e pragmática**. Campinas: Pontes Editores, 2022.

EMEDIATO, W. Retórica, argumentação e discurso. In: MARI, H. MACHADO, I. L. MELLO, R. de. (orgs.). **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001, p. 157-177.

EMEDIATO W.; DAMASCENO-MORAIS R. Perspectiva dialogal e análise dialógica da argumentação, In: AZEVEDO, I.; DAMASCENO-MORAIS, R. (orgs.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 193-222.

INSTAGRAM faz 10 anos como uma das maiores redes sociais do mundo e de olho no TikTok, para não envelhecer. G1. [S.l.], 6 out. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/instagram-faz-10-anos-como-uma-das-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-de-olho-no-tiktok-para-nao-envelhecer.ghtml>. Acesso em: 31 jul. 2021.

LIMA, H. Discursos negacionistas disseminados em rede. **Revista da Abralin**, [S.l.], v. 19, n.3, p. 389-408, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1758>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOBREIRO, P. **Qual a revista de maior circulação no Brasil? E no mundo?** Superinteressante, ,[S.l.], 17 out. 2017. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-revista-de-maior-circulacao-no-brasil-e-no-mundo/>. Acesso em: 20 jun. 2021.

VERMELHO, S. C.; VELHO, A. P. M.; BERTONCELLO, V. Sobre o conceito de redes sociais e seus pesquisadores. **Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v.41, n.4, p. 863-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cXRvMhCswX4jQNYp5grBShn/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.

IDEOLOGIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DE CAROLINA MARIA DE JESUS EM *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*

Flaviane Ferreira de Souza Batista

Resumo: Partindo das considerações de Orlandi (1999) sobre a não transparência da linguagem, sendo a ideologia o que torna possível a relação entre o discurso e o seu significado, nosso trabalho irá tratar das materializações ideológicas no/do discurso de Carolina Maria de Jesus (1960), em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A obra, objeto de estudo, é um romance publicado em forma de diário, que descreve o dia a dia da moradora de uma comunidade pobre em São Paulo. A personagem é uma mulher de 40 anos, pobre, negra e mãe solteira. Ela transmite em seu discurso bons princípios, uma opinião forte e uma boa capacidade argumentativa. Na maior parte do tempo, ela é um sujeito resignado em busca de seus ideais, mas também passa por momentos de desespero e angústia devido às inúmeras dificuldades que encontra para alimentar e educar seus filhos. A priori, supomos que algumas das ideologias que regem os grupos sociais da atualidade são expostas e sustentadas no discurso de Carolina Maria de Jesus na obra estudada. Levantamos, pois, a seguinte questão: quais seriam essas ideologias materializadas nos discursos de Carolina Maria de Jesus na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*? No intuito de responder a essa questão, buscaremos traçar um percurso que nos permita explicitar essas ideologias no discurso da referida obra, demonstrando

a intrínseca relação entre ideologia e discurso para a formação do sujeito (discursivo) que nossa análise contempla. Para efetivar a análise a que nos propomos, contaremos com autores como Michael Löwy, Eni Orlandi, Michel Pêcheux e Michel Foucault, a princípio. Assim, parafraseando Orlandi (1999), diremos que, ao nos posicionarmos como sujeitos falantes, significamo-nos e significamos o mundo, tomando a ideologia materializada no/pelo discurso como base para a análise.

Palavras-chave: Discurso. Ideologia. Sujeito. Quarto de despejo.

Abstract: Starting from the considerations of Orlandi (1999) about the non-transparency of language, being ideology what makes possible the relationship between discourse and its meaning, our work will deal with the ideological materializations in/of the discourse of Carolina Maria de Jesus (1960), in *The Trash Room: diary of a slum dweller*. The object of study, is a novel published in the form of a diary, which describes the daily life of a resident of a poor community in São Paulo. The character is a 40-year-old woman, poor, black and a single mother. She transmits in her speech good principles, a strong opinion and a good argumentative capacity. Most of the time, she is a resigned person in search of her ideals, but she also goes through moments of despair and anguish due to the countless difficulties she encounters in feeding and educating her children. A priori, we assume that some of the ideologies that govern today's social groups are exposed and sustained in Carolina Maria de Jesus' discourse in the studied work. Therefore, we raise the following question: what would be these ideologies materialized in Carolina Maria de Jesus' discourses in the work *The Trash Room*? In order to answer this question, we will seek to trace a path that allows us to explain these ideologies in the discourse of the referred work, demonstrating the intrinsic relationship between ideology and discourse for the formation of the (discursive) subject that our analysis contemplates. To carry out the analysis we propose, we will rely on authors such as Michael Löwy, Eni Orlandi, Michel Pêcheux and Michel Foucault, at first. Thus, paraphrasing Orlandi

(1999), we will say that, by positioning ourselves as speaking subjects, we signify ourselves and the world, taking the materialized ideology in/through the discourse as the basis for the analysis.

Keywords: Discourse. Ideology. Subject. The trash room.

1. Introdução

Partindo das considerações de Orlandi (1999), acerca da manifestação ideológica presente na língua, e de seus apontamentos para o fato de a linguagem não ser transparente, mas sendo a ideologia o que torna possível a relação entre o discurso e o seu significado, este trabalho tomará como tema as materializações ideológicas no/do discurso de Carolina Maria de Jesus¹ em *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

Contemplando as várias atribuições da linguagem para as relações humanas, esta pesquisa se situa no campo da Análise do Discurso (AD), área que toma o discurso como sendo a materialização das ideologias que envolvem o sujeito discursivo. Parafraseando Orlandi (1999), ao nos posicionarmos como sujeitos falantes, significamo-nos e significamos o mundo, praticamos os sentidos nos quais a realidade é constituída. Ao tomarmos a materialidade ideológica como ponto de análise, envolvemos todos os processos aos quais os discursos estão ligados. Estes processos são as formações discursivas e ideológicas, as posições discursivas e as condições psicológicas, dos sujeitos envolvidos no discurso, no momento de emergência do enunciado e, ainda, o contexto socio-histórico do autor do discurso; o que possibilita um vasto espaço para significações em um mesmo discurso.

1 Carolina Maria de Jesus nasceu no dia 14 de março de 1915, em Minas Gerais. Não se casou. Antes de ser reconhecida como escritora, trabalhou como empregada doméstica e catadora de papel em São Paulo onde, por muitos anos, viveu no bairro do Canindé, na época conhecido como “Favela do Canindé”. A autora faleceu em 13 de fevereiro de 1977, aos 62 anos de idade (DANTAS, 2014).

A obra de Carolina Maria de Jesus é um romance publicado em forma de diário², em 1960, que descreve o dia a dia de uma moradora de uma comunidade pobre em São Paulo. A personagem principal, homônima da autora, relata sua vida, dando ênfase à luta para sobreviver e criar os filhos. Carolina Maria de Jesus, conhecida no livro como Dona Carolina, é a personagem principal do diário: trata-se de uma mulher de 40 anos, pobre, negra que, embora tenha muito pouco estudo, gosta de ler e de escrever. Ela mora em um barracão de tábua com seus três filhos pequenos, em uma favela, às margens do rio Tietê, em São Paulo. A personagem é uma mulher de bons princípios, de opinião forte e de boa capacidade argumentativa. Na maior parte do tempo, ela é um sujeito resignado em busca de seus ideais, mas também passa por momentos de desespero e angústia.

Variadas são as formas que o sujeito possui de se significar, de se expressar e de entender as considerações trazidas por outros sujeitos e pela sociedade. A linguagem, em suas diversas manifestações, é o eixo que movimenta a constituição humana e sua história. Partindo de tais afirmações, este projeto, como citado anteriormente, aborda as ideologias presentes no discurso de uma mulher que possui em sua(s) identidade(s) traços das diversas identidades da nossa sociedade. Carolina não é apenas um indivíduo, mas uma mulher que é negra, pobre, moradora de comunidade, mãe solteira, trabalhadora, leitora, escritora e, além desse lugar-comum que até hoje suscita questões de discussão política, econômica, social, racial, de gênero, ecológica, de segurança pública e saúde em nossa sociedade, a personagem é um sujeito altamente expressivo, de fortes opiniões e, apesar da pouca escolaridade, de boa capacidade expressiva. Destarte, consideramos de grande relevância o estudo de seu discurso, pois ele implica também o discurso de uma sociedade. Sociedade essa que, como temos visto ao longo de nossa história, muitas vezes lança mão de certas formações ideoló-

2 Característica que se faz necessária ressaltar, visto que, o gênero diário é um dos fatores que nos permitem a análise discursiva desta obra literária considerada ficcional.

gicas para tentar, através da mídia e outras formas de veiculação da informação e da cultura, ditar comportamentos, regras e até mesmo influenciar tomadas de decisões de determinados grupos sociais.

Este estudo não apenas busca trazer as variadas formações ideológicas que podem estar presentes em um discurso, como também enriquecer os campos de estudo que abordam questões de dominância social, política e econômica, pois é possível observar nos grupos sociais da atualidade uma vasta margem de discursos extremistas no que tange a uma possível fuga dos conceitos tradicionais e ideológicos que regem determinados campos da sociedade como o artístico, político, cultural, familiar ou de gênero. Tais conceitos podem ser observados e analisados a partir do discurso da escritora que, ainda que tenha mais de seis décadas, emerge de determinadas formações ideológicas que perduram até hoje.

As formações discursivas de Carolina, embora a obra seja considerada ficcional e datada em 1960, dispersam em sua linguagem as ideologias nas quais muitos discursos são atualmente fundados: “[...] Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos” (JESUS, 2014, p. 33). Ademais, como a AD busca as diversas significações presentes na linguagem, este projeto faz-se relevante para esse campo teórico, pois usará métodos e dispositivos analíticos que nos permitam ultrapassar a análise superficial, mostrando o trabalho da ideologia na formação do sujeito como um ser discursivo e, ainda, a intrínseca relação desse sujeito com as condições socio-históricas e, conseqüentemente, com as formações ideológicas às quais está ligado. Assim, por meio da linguagem, em um processo discursivo, apreendemos a historicidade do discurso da autora em sua relação com o mundo.

A importância, para as relações humanas, eixo central dos discursos, de se estudar a ideologia e suas manifestações repousa em muitas

teorias, entre elas, a de Orlandi (1999), para quem não há transparência na linguagem, no sujeito ou nos sentidos. Para a autora, esses conceitos são constituídos e materializados nos processos de concorrência entre a história, a ideologia e a língua. Assim, considerando o exposto, este trabalho supõe que algumas das ideologias que regem os grupos sociais podem ser percebidas no discurso de Carolina, em *Quarto de despejo* (1960) e, levanta a seguinte questão: quais seriam essas ideologias que estão materializadas nos discursos de Carolina Maria de Jesus na obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*? Tal análise será um material teórico a somar-se aos trabalhos feitos no campo da AD e, ainda, aos projetos desenvolvidos em torno da obra de Carolina Maria de Jesus.

2. Referencial Teórico

Tomando as considerações de Orlandi (1999), ao afirmar que o discurso é o lugar onde língua e ideologia relacionam-se, é necessário delimitarmos aqui os conceitos que, inicialmente, embasarão as análises e as considerações que serão desenvolvidas neste projeto.

Discurso, ideologia, formação discursiva e sujeito são noções trazidas por estudiosos diversos, no entanto, neste primeiro momento, estes conceitos serão trabalhados de acordo com as considerações trazidas por Michael Löwy, Eni Puccinelli Orlandi, Michel Pêcheux e Michel Foucault.

Dentre os conceitos que se tem do termo ideologia, encontramos o de Michael Löwy. O autor, na obra *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista* (2010), considera que ideologia é o conjunto de valores, crenças, convicções e doutrinas que, unificado, se torna uma visão social de mundo. De acordo com Althusser (1967) essa visão é a relação vivida pelos homens no mundo, ainda que não se tenha plena consciência desse acontecimento. Orlandi, de quem as considerações terão maior abrangência em nossa pesquisa, na obra

Análise do discurso: princípios e procedimentos (1999), afirma que, pela ideologia, o sujeito é constituído e o mundo se significa. Assim, pensamento, linguagem e mundo, com base na língua e no discurso, relacionam-se. De acordo com Foucault, na obra *A arqueologia do saber* (2008), ao considerar o discurso como um objeto a ser analisado, consideramos, igualmente, que o discurso se significa em suas condições de produção – contexto socio-histórico e ideológico – na emergência do discurso produzido por um sujeito. Esse sujeito que produz o discurso é, de acordo com Pêcheux ([1975] 1995, p.159) em *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, a interpelação do indivíduo pela ideologia. Pêcheux defende que, ao ser interpelado pela ideologia, o sujeito se torna uma posição enunciativa, determinada pela formação discursiva na qual ele está inserido. Esta formação discursiva é considerada, por Foucault (2008), como o conjunto de enunciados que são submetidos a semelhante sistema de dispersão e de regularidades. Quando se determina essa formação discursiva, o conjunto de enunciados que a ela se apoiar, será chamado de discurso (FOUCAULT, 2008).

No que diz respeito aos estudos já realizados acerca do tema e objeto de análise deste trabalho, encontra-se o artigo *Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário*, de Marília Novais da Mata Machado (2006). Realizada no âmbito socio-histórico em duas dimensões: imaginária e determinista, o trabalho faz uma importante análise das condições contextuais históricas, sociais, linguísticas e geográficas da obra de Carolina Maria de Jesus, apoiando-se no conceito de formação discursiva e em certos processos da análise do discurso que consideram, para a apreensão do sentido, as condições de produção dos discursos e o lugar enunciativo do sujeito.

O material é um relato importante sobre a vida e a obra da autora em suas diversas fases. Sua análise é feita a partir da noção foucaultiana de formação discursiva que considera os aspectos coesivos, gramaticais e intertextuais dos enunciados. Já para a análise do discurso, a autora conta com a noção de Machado (2005), que cita Pêcheux (1990) no que

diz respeito à importância das condições de produção para os sentidos do discurso.

A estudiosa comenta que o sucesso da obra *Quarto de despejo* foi bastante incomum, já que a autora se refletia em seus escritos e, como é possível observar na leitura dos textos, essa reflexão vinha envolta em sentimentos como revolta, raiva e denúncias. Carolina expunha as suas determinações de raça, de condição social, de escolarização, de profissão, de mulher e sua idade. Para a pesquisadora, essas marcas pessoais eram trazidas como uma crítica aberta à situação em que ela vivia com sua família e com seus vizinhos. Contrariando as expectativas sociais da época, a autora sobressaiu-se. Desta forma, sua ideologia não mais poderia ser ditada ou moldada pelo sistema social, mas deveria ser respeitada porque a voz de Carolina não mais poderia ser abafada.

Ainda se tratando do discurso de Carolina Maria de Jesus, há também o artigo de Fabiana Rodrigues Carrijo e João Bôsko Cabral dos Santos, “Nas fissuras dos cadernos encardidos: o bordado testemunhal de Carolina Maria de Jesus” (2012), que traz o discurso de Carolina como divisão de alguns conceitos existentes no mundo por meio de novos significados do discurso cotidiano, apontando claramente que a escrita caroliniana é o enunciado da fome e do preconceito sociocultural.

Os autores consideram os aportes teóricos da AD francesa e tomam a autora como incanônica, conceito que, pelos estudiosos, se dá pelo fato de as produções de Carolina não serem inseridas, pela crítica literária da época, nos padrões literários canônicos. O trabalho busca demonstrar que, superando a incanonicidade de sua escrita, Carolina usa sua obra para romper as barreiras literárias e não apenas ascender-se socialmente, mas fazer de seus textos uma crítica ao ambiente em que vivia, expondo sem ressalvas as suas opiniões e suas ideologias.

Carrijo e Santos (2012) fazem uma análise minuciosa e demonstram que, na instância enunciativa sujeitodal, a escritora se altera

entre posições discursivas que sejam a social, o sujeito de si e a inserção literária, mas que, juntas, e em contraponto às produções literárias da época, revelam, em sua escrita, a exclusão socio-histórica de forma testemunhal e autêntica expondo suas ideias, suas idealizações e sua consciência de mulher, de mãe, de favelada e de escritora. De acordo com os autores, a ideologia é um constituinte do sujeito, traz em si sua inserção em um lugar social e, conseqüentemente, discursivo, ou seja, o lugar em que Carolina se encontra, como um sujeito sonhador que está lutando para mudar de vida.

Somando-se aos trabalhos acerca do discurso de Carolina, trazemos ainda o artigo “Carolina Maria de Jesus: da marginal ao negro drama” de Tiago R. Ramos (2013), que trata do processo de elaboração da memória acerca da vida e obra de Carolina Maria de Jesus. O trabalho é realizado apoiando-se nos pressupostos da AD de linha francesa e tem como objetivo a compreensão da dinâmica e da articulação discursiva que resultaram na produção do lugar onde Carolina é posta na história literária brasileira.

O autor aponta de forma precisa que a identidade é um projeto social e se constitui por elementos que permitem a criação de sentimentos que dão ao ser humano uma noção de pertencer ou distanciar-se de determinados grupos; a memória constitui a simbologia do espaço sobre o qual a identidade de um grupo será formulada. O estudioso esclarece que a utilização da memória está diretamente ligada aos atores e aos contextos sociais que a delimitam e, sendo assim, as instituições sociais lutam para conquistar o discurso que estabelece um determinado sentido para os eventos atuais, passados ou futuros, pois o discurso pode tornar as hegemonias estáveis ou instáveis.

O analista comenta, de forma esclarecedora, que a obra de Carolina foi enquadrada em um ambiente marginal e isso naturalizou a sua posição discursiva, criando para ela uma memória de representante dos marginalizados. Ou seja, através de seu discurso, a autora daria

voz às produções literárias marginais e seria uma potente arma de fortalecimento do movimento. O autor ainda faz menção a uma segunda memória que seria a social, esta tende a colocar a obra de Carolina no campo da luta pela reconstrução da história dos negros. Tal fato se deve às condições sociais e históricas da autora que era negra e neta de escravos. Ramos (2013) enfatiza que a escrita de Carolina é uma emergência de sua identidade, de sua ideologia, mas que devido às memórias constituídas em torno da autora, ela foi posta em lugares onde ela mesma não se colocou abertamente.

Podemos considerar ainda o artigo “Exclusão e violência social na perspectiva da escritora Carolina Maria de Jesus: mulher negra, favelada e mãe solteira” de Tania Maria G. da Silva e Flávia Cristina S. Barbosa (2018), que trata sobre o gênero diário e as possibilidades de sentidos a partir de *Quarto de Despejo*, tomando a AD por suporte teórico. Nas perspectivas de Orlandi (2012) e Coracini (2003), o texto busca ressaltar as conexões entre o discurso, o gênero e a raça.

As autoras buscam analisar a obra de Carolina a partir de seu discurso e apontam que seus textos têm grande relevância por dar a oportunidade de o leitor conhecer, pela voz da autora, as experiências que muitas vezes chegam selecionadas, filtradas em textos que passam por intermediários. Elas trazem o gênero diário e a escrita de si como bases para a análise do discurso da autora, visto que o gênero tem em suas características a escrita do eu, sem intermédio de um interlocutor.

A análise, bastante relevante, aponta o fato de que, para a AD, o texto é a materialização do discurso, da ideologia e dos sentidos que se significam e se interagem socialmente e historicamente. Tais sentidos estão diretamente ligados à posição discursiva e ao sujeito enunciador do texto. Ou seja, elas esclarecem que o enunciado fará sentido a partir de seu sujeito e do lugar enunciativo em que ele se insere e esses fatores também estão ligados às condições sociais, políticas e históricas da produção discursiva.

As pesquisadoras ressaltam que, em *Quarto de Despejo*, Carolina transita entre posições discursivas distintas, ora coloquiais, ora ela lança mão de termos mais rebuscados. Assim, Carolina vai-se identificando e se representando em sua escrita.

Desta forma, as autoras pontuam precisamente que os discursos são diálogos estabelecidos entre os sujeitos sócio-históricos e que, devido a isso, em seus textos, não é apenas Carolina Maria de Jesus quem se pronuncia, mas todo o seu lugar social. Os sentidos estabelecidos nos textos estão dependentes das ideologias que, inevitavelmente, estabelecem contato no discurso, assim como a condição natural de produção e recepção vai interferir em seus significados. Para elas, *Quarto de Despejo* é uma voz social que denuncia a partir de discursos ligados ideologicamente.

Citamos também a relevante pesquisa “Lembrança, escritura e esquecimento: rituais da/na escrita como tentativa de escapar à solidão e acobertar-se da loucura em Carolina Maria de Jesus” de Fabiana Carrijo (2019). O trabalho se propõe a investigar, através das especificidades do gênero Diário e de sua noção em Blanchot (2005), o modo como o sujeito, a partir de uma escrita de si, é capaz de constituir a sua subjetividade e toma como material para a análise dois diários de Carolina Maria de Jesus, partindo da obra *Quarto de Despejo: diário de uma favelada* (1960).

Carrijo (2019) aponta que a escrita de Carolina faz emergir a constituição de algumas posições do sujeito e considera que a escritora transita por elas no decorrer de suas narrativas. Ou seja, Carolina Maria de Jesus, através de seu discurso, apresenta a sua posição social, econômica, histórica, cultural e de gênero e isso se dá a partir das subjetividades expressas em seus textos. No ensaio, a estudiosa faz uma minuciosa análise das passagens documentadas nos dois diários, sendo a segunda obra analisada *Diário de Bitita* (1982). Essa obra trata da infância e também de uma parte da vida adulta de Carolina. A pesqui-

sadora afirma, de forma bastante precisa, que ao recorrer ao gênero diário, o sujeito busca uma tentativa não apenas de guardar o passado, mas de ultrapassar o presente, o futuro e até mesmo a morte. É nas páginas do diário que Carolina se mantém viva, sonhando e buscando, na escrita, uma forma de se realizar.

Carrijo (2019) enfatiza que essa pesquisa se prende à base foucaultiana e bakhtiniana, atendendo, assim, a necessidade de delimitar a escrita de si e a formação do sujeito na materialização constituída por meio dos escritos de Carolina. A autora aponta que Carolina escrevia para escapar da pobreza e para manter-se viva. Ou seja, para romper a morte através de sua palavra.

Tais pesquisas, supracitadas, são de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho. Elas enriquecem o campo bibliográfico e proporcionam um excelente material para os estudos que se fazem necessários, sejam de cunho teórico, ou ainda, sobre a vida e a obra da autora.

3. Metodologia

O presente trabalho tem como tema as materializações ideológicas no discurso de Carolina Maria de Jesus na obra *Quarto de despejo: Diário de uma favelada* e será baseado em pesquisas bibliográficas. Este tipo de pesquisa “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”. (LAKATOS; MARCONI, 2009). Portanto, serão abordadas as questões que dizem respeito à intrínseca relação existente entre formação discursiva, ideologia e discurso, conceitos essenciais para a elaboração desta pesquisa.

A princípio, tomaremos os conceitos de materialização e de ideologia no campo da AD, realizando uma análise pautada inicialmente nos estudos de Orlandi (1999), para quem a específica materialidade ideológica é o discurso. Partindo de tais resultados, trabalharemos

por expor a ligação existente e indissolúvel entre a instância sujeito, a ideologia e os discursos produzidos em uma dada formação discursiva:

[...] Elas alude que eu não sou casada. [...] A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. [...] Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas (JESUS, 2014, p. 16).

Para este segundo passo, serão considerados os estudos de Orlandi, supracitada, e de Pêcheux (1975), que postula a afirmação de que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia.

Também serão trazidos os conceitos trabalhados por Orlandi (1999), de historicidade discursiva e dito e não dito, no intuito de explorar a bibliografia estudada e romper as barreiras da superficialidade do discurso, para alcançar a sua historicidade e conseqüentemente as ideologias que ali estão materializadas.

Concluída a ampliação da pesquisa teórica dos conceitos anteriormente determinados, seguiremos para a análise do discurso da personagem, processo este que será ainda mais minucioso, pois há relevância em considerar os diversos fatores que interferem na atividade enunciativa, a saber: as condições de produção do discurso, a situação comunicacional, a posição do sujeito, o espaço da comunicação e outros fatores que possam interferir na emergência enunciativa da autora e suas significações.

Tais processos analíticos nos darão condições de averiguar, com base nas teorias elencadas, quais ideologias estão materializadas nos discursos de Carolina. Sendo uma pesquisa qualitativa descritiva, buscaremos analisar e evidenciar as ideologias que perpassam e que se fazem nos discursos da autora que, por sua vez, refletem em numerosas questões sociais da atualidade: “[...] Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade

mais afamada da América do Sul está enferma. Com suas úlceras. As favelas” (JESUS, 2014, p. 85). Problemas sociais como a dominância elitista que envolve as classes mais favorecidas e suscita formações ideológicas que, muitas vezes, criam uma barreira entre determinados grupos sociais com base em suas condições econômicas. O discurso da autora, na obra, é altamente carregado de subjetividade e declarações que nos colocam para refletir as relações humanas e as transformações, ainda que momentâneas, que determinados processos causam no ser humano: “Quando encontro algo no lixo que eu posso comer, eu como. [...] não posso morrer de fome” (JESUS, 2014, p. 162).

4. Perspectiva de análise

Considerando as possibilidades de leitura que um discurso pode carregar, tomamos o discurso de Carolina, neste trabalho, como a tela onde algumas ideologias se manifestam e, partindo dessa manifestação, a interpretação de suas colocações é direcionada. As ideologias que organizam diversos campos sociais de nossa sociedade são observadas no discurso da autora e indicam também as suas visões de mundo:

Cheguei na favela: eu não acho geito de dizer cheguei em casa. Casa é casa. Barracão é barracão. O barraco tanto no interior como no exterior estava sujo. E aquela desordem aborreceu-me. Fitei o quintal, o lixo podre exalava mau cheiro (JESUS, 2014, p. 47).

Ao confessar que não encontra uma forma de dizer casa, o discurso da autora se comunica com outros discursos que dizem que um lar é o lugar onde o sujeito se sente bem, confortável; a casa ideológica é um abrigo e, para ela, sua casa não é uma “casa”, mas um lugar sujo e esquecido pela sociedade. Orlandi (1999, p. 39), aponta que “os sentidos resultam de relações” e, observamos no discurso de Carolina que existe uma ideologia que aponta para a “casa” ideal, o lugar e a condição de vida que seria aceitável pela sociedade e por ela mesma.

Carolina expõe constantemente o seu desgosto por morar na favela e suas colocações afirmam sua posição e muitas vezes a justificam: [...] Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. E elas tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. [...] não invejo a vida das mulheres casadas da favela que levam vida de escrava indiana. (JESUS, 2014, p. 16-17). O discurso ideológico que indica que o homem deve, a princípio, sustentar a casa, prover o alimento e cuidar da família é trazido nessa fala da autora. Ao dizer que não sente inveja das mulheres casadas da favela, ela indica para um outro discurso que diz que, um casal se ajuda, se apoia e que o conceito ideológico de casamento não é o que se vive por algumas mulheres na favela.

São várias as colocações da autora que apontam para os discursos firmados ideologicamente em nossa sociedade. Suas colocações variam em firmar e refutar algumas dessas ideologias e nossa intenção é expor quais são e como são trazidos esses discursos ideológicos.

5. Considerações finais

Visto que teremos um longo percurso a percorrer, seria arriscado apresentar resultados de nossa pesquisa. Assim, o máximo que podemos fazer é trazer nossas expectativas que estão voltadas para demonstrar que o discurso de Carolina apresenta traços de sua formação discursiva e materializa suas ideologias. Ideologias estas que estão constantemente em discussão em nossa sociedade. Carolina deixa transparecer em seu discurso suas crenças e suas expectativas, seus medos e seus desejos, enfim, a sua maneira de ver o mundo, seja ele limitado pelo ambiente no qual vive, seja ilimitado como permite a sua imaginação.

Consideramos ainda que nossa empreitada pode abrir discussões para temas da vida da autora que são característicos em sua escrita como a imagem que ele transmite de si, em seu discurso, no que tange aos conceitos de ser mãe, de ser mulher, de ser mulher negra e, dentre

outros, a imagem de que ela expõe de ser uma pessoa extremamente resiliente e determinada, buscando alcançar os seus objetivos em meio a tantos desgostos e dificuldades.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Análise crítica da teoria marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARRIJO, F. R. Lembrança, escritura e esquecimento: rituais da/ na escrita como tentativa de escapar à solidão e acobertar-se da loucura em Carolina Maria de Jesus. **Tempo da Ciência**, [S.l.], v. 26, n. 51, p. 112-123, 2019. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/22994>. Acesso em: 5 mai. 2020.

CARRIJO, F. R.; SANTOS, J. B. C. Nas fissuras dos cadernos encardidos: o bordado testemunhal de Carolina Maria de Jesus. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 12, n. 2, p. 415-438, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322012000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mai. 2020.

CORACINI, M. J. R. F. **Análise do Discurso na Linguística Aplicada**. In: CASTRO, S. T. R. de. **Pesquisas em LA: novas contribuições**. Cabral, 2003. p. 17-33

DANTAS, Audálio. A atualidade do mundo de Carolina. In: MARIA DE JESUS, Carolina. **Quarto de despejo: Diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Francisco Alves, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

JESUS, C. M. **Diário de Bitita**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2007.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÖWY, M. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). **Tradução de Eni Puccinelli Orlandi [et al.]**, v. 4, 2009.

MACHADO, M. N. M. Uma metodologia para a pesquisa do domínio social histórico. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, 9, 57-64. 2005. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/machado01.htm>. Acesso em: 17 ago. 2023.

MACHADO, M. N. M. Os escritos de Carolina Maria de Jesus: determinações e imaginário. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 105-110, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio (1975). Trad. Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

RAMOS, T. R.. Carolina Maria de Jesus: da marginal ao negro drama. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 21, n. 2, p. 135-135, 2013. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/humanas/article/view/4742>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SILVA, T. M. G.; BARBOSA, F. C. S. Exclusão e violência social na perspectiva da escritora Carolina Maria de Jesus: mulher negra, favelada e mãe solteira. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 23, n. 2, p. 309-326, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/7018>. Acesso em: 20 mar. 2020.

O DISCURSO MISÓGINO E MACHISTA EM LETRAS DE MÚSICAS SERTANEJAS¹

Vivianne Freire Valladão

Resumo: O presente artigo tem como objetivo principal investigar as manifestações linguísticas e discursivas presentes em 2 (duas) letras de músicas sertanejas. Parte-se da hipótese de que ainda é possível encontrar, em muitas letras, aspectos que representam um discurso mais conservador e patriarcal. O discurso presente nas músicas sertanejas é caracterizado, na maioria das vezes, por assédio, por violência, por machismo e por descrições de relacionamentos considerados abusivos presentes na sociedade, tendo como base os aspectos socio-históricos e ideológicos. Para a condução deste trabalho, utiliza-se, em especial, o instrumental teórico com base na Análise do Discurso, elaborado, principalmente, por Amossy (2011, 2020) e Brandão (2004, 2006). Para além do conceito da AD, também são utilizados importantes nomes para analisar historicamente a figura da mulher na sociedade e a trajetória da música sertaneja no Brasil, como Algranti (1993), Rodrigues, Barbosa e Laignier (2012), Del Priore (1993), Galetti (2013), Yalom (2002), Zan (2001), entre outros. As músicas analisadas apresentam uma linguagem reproduzida por milhares de pessoas. Assim, verifica-se que a naturalização de discursos misóginos e machistas, repro-

1 Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada sob a forma de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), sob a orientação da professora Fernanda Borges Ferreira de Araújo, do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

duzidos e disfarçados de sentimentos amorosos, perpetua um discurso no qual a mulher deve ser sempre submissa e subserviente ao homem.

Palavras-chave: Discurso. Misoginia. Machismo. Argumentação. Músicas sertanejas.

Abstract: The main objective of this article is to investigate the linguistic and discursive manifestations present in 2 (two) lyrics of Brazilian country songs. It starts from the hypothesis that it is still possible to find, in many lyrics, aspects that represent a more conservative and patriarchal discourse. The discourse present in Brazilian country songs is characterized, most of the time, by harassment, violence, chauvinism, misogyny and by descriptions of abusive relationships present in society, based on socio-historical and ideological aspects. To carry out this work, it was used, in particular, the theoretical instruments based on Discourse Analysis, mainly elaborated by Amossy (2011, 2020) and Brandão (2004, 2006). In addition to the concept of AD, important names are also used to historically analyze the figure of women in society and the trajectory of country music in Brazil, such as Algranti (1993), Rodrigues, Barbosa and Laignier (2012), Del Priore (1993), Galetti (2013), Yalom (2002), Zan (2001), among others. The analyzed songs present a language reproduced by thousands of people. Thus, it appears that the naturalization of misogynistic and chauvinistic discourses, reproduced and disguised as loving feelings, perpetuates a discourse in which women must always be submissive and subservient to men.

Keywords: Discourse. Misogyny. Sexism. Argumentation. Brazilian country music.

1 Introdução

É por meio do discurso que os interlocutores expressam suas crenças, seus valores culturais, sociais, sua ideologia, enfim – elementos que se vinculam à comunidade a que pertencem. Portanto, não há dis-

curso neutro, já que ele revela um posicionamento do sujeito, ou seja, o “lugar” de onde o sujeito enuncia determina, em grande medida, o que ele diz. É o que explica Mussalin (2001) nesta passagem, quando toma o discurso como

(...) uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas aquele que ocupa um lugar social e a partir dele se enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras (MUSSALIN, 2001, p. 110).

Assim, o discurso é o ponto de articulação dos fenômenos linguísticos e dos processos ideológicos (BRANDÃO, 2004, 2006). No escopo da Análise do Discurso (tomada em sentido amplo), as informações são disseminadas por meio dos mais diversos gêneros discursivos², e com o gênero musical sertanejo não é diferente. Mais recentemente, com o avanço dos meios tecnológicos, que têm tornado a difusão de informações mais prática, rápida e acessível, o sertanejo ganha cada vez mais espaço na sociedade, fazendo muito sucesso e tornando-se, assim, um “objeto” digno de estudo e reflexão.

Diante disso, com o olhar voltado para esse gênero discursivo, o propósito deste projeto será analisar, a partir da figura da mulher, letras de músicas³ sertanejas atuais, a fim de apreender o discurso

2 O discurso se materializa em gêneros discursivos, que estão associados, segundo Brandão (2006, p. 16), às “diferentes formas de uso da linguagem conforme as esferas de atividade em que o falante/escritor está engajado”.

3 Utilizamos o termo “música” de forma mais abrangente para designar um texto sincrético que reúne o verbal (a letra) e o não verbal/sonoro (a melodia). Nosso interesse, neste estudo, relaciona-se somente ao texto verbal.

que nelas se materializa, partindo da hipótese de que tais textos⁴ (re) produzem, em grande medida, elementos preconceituosos que orbitam em torno do campo de uma ideologia misógina e machista.

A ideia de que a mulher é um ser frágil e delicado e precisa de um homem forte e corajoso para defendê-la – o que, por extensão, remete a uma espécie de relação possuída-possuidor – é a principal característica de muitas músicas sertanejas no Brasil. O discurso presente em muitas dessas letras/textos parece, portanto, ser o reflexo da ideologia patriarcal, na qual prevalecem as relações de poder e domínio dos homens sobre as mulheres e que foi naturalizada desde muito tempo, podendo estar ligada diretamente ao alto índice de violência contra a mulher.

A misoginia e o machismo⁵ refletem-se, pois, de várias formas no meio social: na fala, nas atitudes, no modo de criar os filhos, na desigualdade salarial, nos índices de mortes e de estupros relacionados à figura feminina. Em um gênero musical, que toma grande proporção no mundo todo, como é o caso do sertanejo, esse discurso é tão naturalizado que, na maioria das vezes, só é notado – quando é – ao se fazer uma análise mais atenta do texto (a letra) que o materializa.

Esta pesquisa busca investigar os componentes argumentativos presentes no discurso das letras de músicas sertanejas brasileiras, à luz da AD francesa, a fim de apreender a ideologia presente no discurso que subjaz a esses “objetos”, tendo em vista que nosso objeto de pes-

4 Lembramos que, para a AD, a ideologia se materializa no discurso que, por sua vez, se materializa no texto. O analista, portanto, parte do texto (como objeto empírico), para chegar ao discurso (objeto teórico e metodológico) que lhe é subjacente e que se atrela a uma ideologia.

5 De acordo com Azevedo (2021), a **misoginia** é o sentimento de ódio, aversão e repulsa à mulher. A misoginia utiliza a violência como instrumento de opressão. O **machismo** é um tipo de pensamento que se opõe à igualdade de direitos entre homens e mulheres, naturalizado por opiniões e atitudes que destacam a superioridade do gênero masculino. Dada a relação existente entre os dois termos, tomarei essas noções como equivalentes, embora o discurso misógino apareça mais em duas letras específicas “Bruto, Rústico e Sistemático” e “Casa amarela”, já que a violência como forma de opressão está mais explícita. Por isso, o uso dos dois termos. Informações disponíveis em: <https://www.hypeness.com.br/2021/10/o-que-e-misoginia-e-como-ela-e-a-base-da-violencia-contra-a-mulher/>. Acesso em: 15 dez. 2022.

quiza constitui-se de letras de músicas sertanejas que apresentam esse discurso naturalizado e bastante repercutido no meio social, sem que, na maioria das vezes, haja uma problematização. Mesmo assim, essas canções ainda conseguem lucrar e fazer sucesso. Os aspectos que representam esse discurso mais conservador e patriarcal remetem a temas como assédio, violência, ciúme, descritos, muitas vezes, a partir de relacionamentos abusivos.

Os ideais de uma educação mais “tradicional” são perpetuados na visão da mulher como posse, como objeto e como um ser frágil, dependente e responsável por cuidar do lar (CARVALHO; PAIVA, 2009). Desse modo, buscaremos identificar os principais termos relacionados à misógia e ao machismo presentes nas letras de músicas sertanejas selecionadas, à medida que serão verificadas as condições de produção⁶ do discurso e o sentido produzido nessas letras, bem como analisados os traços de violência psicológica, emocional, física, junto à descrição de relacionamentos abusivos que constituem boa parte do discurso do gênero musical sertanejo.

Mesmo com o surgimento de vários movimentos, como, por exemplo, o feminista⁷, proporcionando diversas mudanças para a mulher na sociedade, tais como maior inserção no mercado de trabalho e direito ao voto (POLITIZE, 2016), ideologias conservadoras e patriarcais ainda estão presentes no meio social, não somente entre o público de maior faixa etária, mas também entre os jovens (CAESAR; REIS; VELASCO, 2020), diante de um contexto social marcado por violência,

6 As condições de produção, segundo Helena Brandão (2006), envolvem não somente uma situação imediata, isto é, quem fala, a quem o texto é dirigido, quando e onde se produz ou foi produzido, mas também uma situação com maior amplitude, em que se destacam as crenças, os valores, os aspectos sociais, históricos e políticos do indivíduo.

7 O movimento feminista, de acordo com Neves e Sousa (2008), teve início no século XIX e passou a se desenvolver a partir do século XX, sendo importante destacar, no Brasil, a conquista do direito ao voto pelas mulheres em 1934. O movimento, associado às lutas e à resistência ao período da ditadura militar (1970) em nosso país, foi se destacando no combate ao assédio e à violência contra a mulher, a partir da criação de políticas públicas visando à igualdade de direitos entre homens e mulheres.

por barbárie e por um alto índice de feminicídio (WASELFISZ, 2013, apud ALVES, 2020).

Portanto, partindo dessa abordagem discursiva, é com especial interesse nessas questões que a pesquisa pretende investigar e analisar as manifestações linguísticas e discursivas presentes no discurso de duas letras atuais de músicas sertanejas brasileiras, tendo como suporte os contextos socio-histórico e ideológico que permeiam a sociedade; assim como identificar os principais termos relacionados à misoginia e ao machismo; e ainda, analisar as condições de produção do discurso e o sentido produzido por esses termos. Assim, verificando os traços de violências psicológica, emocional, física e a descrição de relacionamentos abusivos que constituem boa parte do discurso do gênero musical sertanejo e que ainda hoje permanecem na sociedade.

Para a condução desta pesquisa, utiliza-se o instrumental teórico com base na Análise do Discurso, elaborado, principalmente, por Amossy (2011, 2020) e Brandão (2004, 2006). No que tange ao contexto, nos apoiaremos em autores como Algranti (1993), Del Priore (1993), Galetti (2013) Sena e Gomes (2013) e Yalom (2002), para tratar historicamente da figura da mulher na sociedade, bem como Rodrigues; Barbosa e Laignier (2012) e Zan (2001), para examinar a trajetória da música sertaneja no Brasil.

2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é o de investigar os componentes argumentativos presentes no discurso das letras de músicas sertanejas brasileiras, à luz da AD francesa, a fim de apreender a ideologia presente no discurso que subjaz a esses “objetos”.

Como objetivos específicos, podem ser listados:

- Identificar os principais termos relacionados à misoginia e ao machismo presentes nas letras de músicas sertanejas selecionadas;
- Verificar as condições de produção do discurso e o sentido produzido em algumas letras de músicas do gênero musical sertanejo;
- Perceber os traços de violência psicológica, emocional, física e a descrição de relacionamentos abusivos que constituem boa parte do discurso do gênero musical sertanejo e que ainda permanecem na sociedade.

3 Fundamentação teórica

3.1 Abordagem argumentativa do discurso

Para Brandão (2004), a linguagem não possui neutralidade. Assim, por trás de um discurso – construído por fatores histórico-sociais –, há a manifestação da ideologia. A ideologia, na perspectiva de Marx e de Engels (1965, apud. BRANDÃO, 2004), é o mascaramento da realidade social realizado pela classe dominante. Portanto, é possível que o discurso presente nas músicas analisadas reflita a ideologia da figura masculina que, socialmente, ainda é vista de forma dominante e superior à feminina, reproduzindo, assim, um discurso em que o abuso, a violência, o machismo e a misoginia estejam presentes.

Como afirma Maingueneau (2004, apud BRANDÃO, 2006),

O discurso deve ser compreendido como algo que ultrapassa o nível puramente gramatical, linguístico. O nível discursivo apóia-se sobre a gramática da língua (o fonema, a palavra, a frase), mas nele é importante levar em conta também (e sobretudo) os interlocutores* (com suas crenças, valores) e a situação (lugar e tempo geográfico, his-

tórico) em que o discurso é produzido (MAINGUENEAU, 2004 apud BRANDÃO, 2006, p. 3).

Nesse sentido, é necessário levar em conta as crenças, os valores e o contexto social em que as letras de músicas estão inseridas, tendo em vista que o ponto crucial para se analisar um discurso é levar em consideração, também, os aspectos extralinguísticos, já que fundamentam a abordagem discursiva.

A argumentação é parte do funcionamento discursivo, “mesmo a fala que não ambiciona convencer, busca ainda exercer alguma influência, orientando modos de ver e de pensar”. O discurso é, nesse sentido, “toda enunciação que supõe um locutor e um ouvinte e, no primeiro, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro” (BENVENISTE, 1974, p. 267, apud AMOSSY, 2011, p. 129). Assim, há a tentativa, de forma consciente e reconhecida, de usar a fala para agir sobre o outro.

Embora o discurso vise agir sobre o outro, segundo Amossy (2011), há certa diferença entre intenção e dimensão argumentativa, que será explicitada mais adiante, visto que a intenção está para a estratégia de persuasão de maneira mais direta, diferentemente da dimensão argumentativa, que não buscar provar algo ou convencer alguém. Desse modo, dentro dos princípios da análise argumentativa serão estudadas a intenção e a dimensão argumentativa.

3.2 Os princípios da análise argumentativa

A argumentação no discurso, conforme Amossy (2020, p. 40), é “alimentada pelas teorias retóricas, pragmáticas e lógicas”, além de operar pelas abordagens linguageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual, concentrando-se em um domínio que objetiva analisar o discurso com base na visada e/ou dimensão persuasiva. Na abordagem linguageira, a argumentação é construída por meio das escolhas lexicais, das modalidades de enunciação, dos encadeamentos dos enunciados; na abordagem comunicacional, a argumentação deve visar a uma

relação de interlocução para que se desenvolva, pois sua construção depende de uma situação de comunicação.

Na abordagem genérica, a argumentação, para Amossy (2020, p. 41), “se inscreve sempre num tipo e num gênero de discurso, mesmo que ela os subverta ou escolha se inscrever de modo complexo a diversos gêneros já repertoriados”. Já na figural, recorre-se “aos efeitos de estilo e às figuras que exercem um impacto sobre o alocutário, retomando, assim, uma reflexão secular sobre as figuras de estilo, vistas por meio de sua visada persuasiva” (AMOSSY, 2020, p. 41). Por fim, na abordagem textual, ainda de acordo com a autora, é necessário estudar o nível da construção textual da argumentação, por meio dos procedimentos de ligação em seu desenvolvimento, analisando os processos lógicos explorados no discurso – silogismos, analogias, estratégias de dissociação e de associação. Portanto, é importante fazer um paralelo entre a dimensão argumentativa e a visada argumentativa dentro dos princípios da análise argumentativa.

3.3 A dimensão argumentativa e a visada argumentativa

A argumentação é atravessada por um conjunto de discursos, sendo que, para Amossy (2020), o que acarreta uma dimensão argumentativa é a utilização da linguagem em um contexto dialógico obrigatório. Assim, utiliza-se a linguagem para influenciar nas maneiras de ver, de aderir uma posição ou para gerir um conflito.

“A análise argumentativa se liga a um vasto *corpus* que vai da conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet” (AMOSSY, 2020, p. 41). Portanto,

pode-se dizer que há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições e visões antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar. Assim, não pode haver dimensão argu-

mentativa dos discursos fora de uma situação em que duas opções, ao menos, sejam previstas (AMOSSY, 2020, p. 42).

Segundo a autora, é preciso diferenciar a dimensão argumentativa da visada argumentativa, ou intenção argumentativa, visto que, a primeira, inerente a muitos discursos, busca “apresentar uma dimensão do real; não deseja provar, e às vezes se proíbe de fazê-lo” (AMOSSY, 2020, p. 44) e, ainda, orientar as maneiras de ver ou de motivar questionamentos acerca de um dado problema. Já a visada argumentativa possui uma finalidade que caracteriza apenas alguns discursos, ao contrário da dimensão argumentativa. Portanto, o objetivo principal da visada argumentativa é convencer, persuadir o outro, visando agir sobre ele ou tentando fazê-lo aderir a uma tese ou, até mesmo, modificá-la ou reforçá-la.

É importante ressaltar que a argumentação é inseparável do discurso e, assim, o locutor apresenta seu ponto de vista por meio de diversos recursos – estereotipia, ambiguidade, polissemia, metáfora, repetição. Desse modo,

é importante conhecer a essência do que é dito ou escrito em uma determinada sociedade sobre o tema posto em questão. Ainda que o locutor não se refira diretamente a ela, isso não significa que o seu discurso não se alimente do que foi dito ou escrito anteriormente: o ponto de vista que ele expõe situa-se sempre em uma constelação preexistente (AMOSSY, 2011, p. 133).

Assim, explorar os funcionamentos discursivos é analisar a forma como o discurso permite ao locutor agir sobre o outro, uma vez que as análises linguísticas podem estar associadas a questões midiáticas, políticas, permitindo, também, a análise da objetividade do discurso.

4 Um breve panorama histórico da mulher na sociedade

A pressão exercida pelo patriarcado sob as mulheres existe desde muito tempo, por parte de diversas áreas da sociedade. Conforme Galetti (2013), essa pressão do patriarcado reflete, até hoje, na forma como a sociedade enxerga e tenta definir os “papéis” e as relações da mulher, seja no casamento, na maternidade, na escolarização. É importante ressaltar que o papel social da mulher esteve, principalmente, vinculado ao casamento e à família e que esses ideais ainda se encontram presentes na sociedade.

Até o século XIX, no Brasil, as opções de cultura e educação para as mulheres eram restritas aos conventos, aos recolhimentos e à instrução doméstica. Segundo Algranti (1993), somente no fim do século XIX e início do XX é que essas instituições, que visavam à reclusão feminina, passaram a obter novas funções. Nesse sentido,

A situação de destaque da mulher no quadro de relações concubinárias vinha, por outro lado, incentivar a Igreja a irradiar um discurso normatizador cujo objetivo era valorizar o casamento e, dentro dele, as funções da maternidade, a fim de converter as populações femininas a um modelo de comportamento que fosse útil ao projeto civilizatório e colonizador (DEL PRIORE, 1993, p. 66).

De acordo com Del Priore (1993), a mulher, no período colonial, era considerada a base para a construção de uma família ideal, visto que era obrigada a manter uma aparência, a fim de não ser julgada pela sociedade. A maternidade era um fator que unia as mulheres, sendo muito comum elas criarem os outros filhos que os maridos tiveram. Ainda de acordo com a autora, o casamento era visto com uma prisão para os homens. Já as mulheres o viam como uma estabilidade desejada.

A partir do século XX, as mulheres começaram a alcançar emancipação política. Entretanto, a exigência de serem mães, esposas, tra-

balhadoras e mulheres perfeitas, conforme Burille (2012), também se uniu a essa emancipação. Apesar de muitas mudanças e conquistas significativas à mulher, ainda não se pode afirmar a inexistência da violência. Em pleno século XXI, conforme afirma Burille (2012), mulheres continuam sendo exploradas social, sexual e profissionalmente. E, no gênero musical pesquisado, essa exploração fica ainda mais evidente ao analisar cuidadosamente o discurso reproduzido em determinadas letras sertanejas.

5 Trajetória da música sertaneja

Conforme Rodrigues, Barbosa e Laigner (2012), a música sertaneja surgiu em 1910, por meio de letras que idealizavam a vida no campo e demarcavam a sonoridade da viola, dos duetos vocais, através de duplas que eram formadas. No decorrer dos anos 1960, 1970 e 1980, com a popularização desse estilo musical no Brasil, surgiram várias duplas e grupos musicais, contrastando com os outros estilos da época, dentre os quais, segundo Zan (2001), destacava-se o POP. Artistas como Almir Sater, Tetê Espíndola e Paulo Simões caracterizavam o estilo caipira da música, que, de acordo com Mendes (2009), foi influenciado pelos cantos religiosos dos jesuítas e pelas modas trazidas pelos portugueses, que se misturaram ao estilo musical e à dança dos índios, no período da colonização, em 1500.

Ainda de acordo com Rodrigues, Barbosa e Laigner (2012), durante os anos de 1960 a 1990, o Brasil foi marcado pela música sertaneja raiz e romântica. Contudo, por não haver uma diferenciação definitiva entre a música sertaneja e a música caipira raiz, esta era descaracterizada, devido às influências tecnológicas e musicais absorvidas pelo sertanejo. O gênero passou, então, por mudanças quanto à sonoridade e ao discurso, já que a música caipira original possuía características próprias, enfatizando as histórias do homem do campo nas letras (GUTEMBERG, 2011).

Em meados dos anos 2000, nasceu, em Goiás, o sertanejo universitário que se desenvolveu tomando um estilo totalmente diferente do tradicional, já que se distanciava do estilo mais caipira, roceiro, voltado ao interior. O sertanejo universitário no Brasil tomou grande proporção principalmente entre os jovens estudantes, atingindo variadas classes socioeconômicas (VIOLASHOW, 2013).

Vale ressaltar que, a partir do sucesso da dupla César Menotti e Fabiano, que introduziu o sertanejo universitário, outras duplas como Jorge e Mateus, João Bosco e Vinícius, Victor e Léo, Maria Cecília e Rodolfo também marcaram o início do estilo musical dos jovens universitários. Assim, segundo Seren (2009), foi se desenvolvendo e tornando-se um dos gêneros musicais mais ouvidos pelos brasileiros. Dessa forma, é notório que o sertanejo possui grande influência na sociedade, apesar de dividido entre as supostas “gerações sertanejas”, sendo importante mencionar que, entre os jovens, o sertanejo universitário é o que mais se destaca.

6 Contextualização do corpus e procedimentos metodológicos

A pesquisa explanada neste artigo é descritiva, de cunho qualitativo, e proporciona uma investigação dos aspectos linguísticos e discursivos por meio do levantamento de informações sobre um discurso preconceituoso e de violência naturalizada na música sertaneja, a partir de uma fundamentação teórica com base na Análise do Discurso, tendo como ponto de partida a análise de 2 (duas) letras de músicas sertanejas. Autores como Amossy (2011, 2020), Brandão (2004, 2006) consolidaram o embasamento teórico dessa pesquisa.

Além da AD, são mobilizados importantes pesquisadores para que se possa analisar historicamente a figura da mulher na sociedade, bem como a trajetória da música sertaneja no Brasil, como é o caso de Algranti (1993), Del Priore (1993), que abordam o papel e a inserção da mulher na sociedade colonial; Rodrigues, Barbosa e Laignier

(2012), os quais analisam a trajetória da música sertaneja da década de 80 aos dias atuais; Zan (2001), que disserta sobre a música popular brasileira, a indústria cultural e a identidade; Galetti (2013), cujo estudo é voltado ao empoderamento feminino e aos modelos rígidos do “ser mulher”; Yalom (2002), que aborda o papel da mulher nos tempos bíblicos e na sociedade atual, entre outros.

Para a análise, foram selecionadas as seguintes letras de música sertaneja: *Bruto, rústico e sistemático* (JOÃO CARREIRO; CAPATAZ, 2009) e *Ciumento eu* (HENRIQUE; DIEGO, 2017), visto que há certa relação temática entre elas: a figura da mulher como propriedade do homem. Tal temática foi o que se estabeleceu como critério para a seleção dessas letras. Assim, a pesquisa é voltada para uma análise linguística e discursiva e tem como base os aspectos histórico-sociais e ideológicos traçados ao longo do tempo, a fim de representar o papel da mulher na sociedade brasileira. Além disso, são investigadas possíveis explicações para a hipótese, de que há uma naturalização e uma banalização do discurso violento e abusivo contra a mulher, caracterizando, assim, um discurso misógino e machista.

7 Análise das letras de música

De um discurso, construído com marcas de estereotípias, ambiguidade, ideologias, estratégias de persuasão, é importante analisar a essência, visto que em uma determinada sociedade, ele é alimentado por uma “constelação preexistente” (AMOSSY, 2011, p. 133).

Partindo desse viés, são perceptíveis a necessidade de submissão feminina e a violência contra a mulher na maior parte das letras analisadas, diante do uso de enunciados “*Na muié eu dei um jeito/ Corretivo do meu modo/ No quarto deixei trancada/ Quinze dia aprisionada*” (JOÃO CARREIRO; CAPATAZ, 2009); “*Ciúme não, excesso de cuidado/ Repara não, se eu não sair do seu lado/ Tem uma câmara no canto do seu quarto/*

Gravador de som dentro do carro/ E não me leve a mal/ Se eu destravar seu celular com sua digital” (HENRIQUE; DIEGO, 2017).

Segundo Swain (2000), a figura da mulher, desde a sociedade patriarcal, é associada à fraqueza e à delicadeza, sendo reduzida à objetificação. É possível perceber que nas letras perpetua-se certa justificativa para tais atitudes, destacando-se, principalmente, o amor, o respeito e a proteção. Dessa forma, discursos misóginos e machistas são naturalizados na sociedade, visto que tais letras continuam fazendo muito sucesso, ainda hoje, no ramo musical.

Música 1 – Bruto, Rústico e Sistemático

*Tudo que dá na TV minha muié qué fazê
 Não mede as consequências
 Fez um tar de topless
 Quando vi me deu um stress
 Perdi minha paciência
 Por mim faltar o respeito
 Na muié eu dei um jeito
 Corretivo do meu modo
 No quarto deixei trancada
 Quinze dia aprisionada
 E com ela não incomodo.*
 (JOÃO CARREIRO; CAPATAZ, 2009)

No primeiro trecho dessa música, retrata-se a mulher sendo aprisionada por seu companheiro, por ter se interessado em fazer *topless* e, assim, tendo “*faltado respeito*” com ele. Embora a letra tenha sido escrita no ano de 2009, em pleno século XXI, é possível notar um discurso de ordem patriarcal, em que o domínio masculino era indiscutível.

Há a imposição da figura masculina sob a feminina, visto que prevalece a necessidade de submissão da mulher; durante toda a letra é destacado que o homem é quem “*deu um jeito*” nela e que a errada é a mulher por não medir as consequências de seus atos.

No constelação preexistente do discurso (AMOSSY, 2011), a essência, de acordo com Yalom (2002), está no papel social da mulher destinado à família, ao casamento, destacando-se na música, a necessidade de obediência da mulher ao companheiro. Para Galetti (2013), a pressão do patriarcado é refletida no modo como a sociedade visa a definir os “papéis” sociais da mulher. Ao utilizar termos violentos, o autor da música destaca enunciados como “*não mede as consequências*”, “*faltar o respeito*” e “*na muié eu dei um jeito*”, os quais podem gerar certo desconforto em quem lê ou escuta a música.

Por meio da argumentação, destaca-se um ponto de vista pessoal e, assim, por meio da “*esteriotipia [...] e da repetição [...]*” (AMOSSY, 2011, p. 132), o locutor apresenta o seu ponto de vista (AMOSSY, 2011), uma vez que se podem levantar questionamentos de quais consequências são cabíveis a uma atitude, além da problematização por trás da afirmação de que a mulher “*falta o respeito*” com alguém. Tais expressões refletem os estereótipos formados, baseados no senso comum, sobre a mulher na sociedade, muitas vezes, preconceituosos.

A ideia de que a mulher “*tem que se dar o respeito*” está associada, conforme afirma Figueredo (2020), à forma como ela deve se vestir, se portar e agir, de forma geral, na sociedade, para que seja respeitada, principalmente, pelos homens. Assim, justificam-se assédios e, até mesmo, estupros, visto que, na maioria das vezes, minimiza-se a culpa do agressor. Desse modo, a escolha lexical e o uso de expressões na composição da letra refletem um discurso misógino e machista.

Os argumentos utilizados pelo locutor masculino para sustentar suas ações baseiam-se no fato de a mulher ter feito *topless* e, por esse motivo, agido com falta de respeito, dando o direito de ser “*corrigi-*

da” pelo companheiro da maneira como ele considera ser o correto. Além disso, suas reações agressivas são justificadas pela perda da paciência. Ou seja, o “erro” da mulher fez com que ele perdesse a calma, justificando, assim, sua violência. É válido destacar que, na maior parte do tempo, a mulher, por ser considerada propriedade de seu companheiro, deve uma obediência e um respeito cujas justificativas são sempre pautadas no desejo e no pensamento masculino que anulam a vontade própria da mulher.

Música 2 – Ciumento eu

Ciúme não

Excesso de cuidado

Repara não

*Se eu não sair do seu lado Tem uma câmera no canto do seu quarto
Gravador de som dentro do carro E não me leve a mal*

*Se eu destravar seu celular com sua digital Eu não sei dividir o doce
Ninguém entende o meu descontrole Eu sou assim não é de hoje*

*É tudo por amor E tá pra nascer Alguém mais cuidadoso e apaixonado
do que eu Ciumento eu.*

(HENRIQUE; DIEGO, 2017)

Na segunda letra de música analisada, o principal tema abordado é o ciúme em excesso, justificado com o argumento do sentimento amoroso. São utilizados, assim, argumentos a fim de justificar o descontrole do homem, à medida que narra atitudes violentas consideradas como “excesso de cuidado”, podendo ser notado no trecho “ninguém entende o meu descontrole”. Ele destaca ser assim desde muito tempo, pautando-se em uma atitude amorosa, ao invés de reconhecê-la como um grande problema. Em “eu sou assim não é de hoje”, enfatiza-se o que é frequente na sociedade desde muito tempo: relacionamen-

tos abusivos que, na maioria das vezes, causam o alto índice de feminicídio no país (ALESSI, 2020).

Para Charaudeau (2008), por meio dos argumentos, o indivíduo busca justificar suas ações através de princípios. Dessa forma, o enunciador tem como princípio a naturalização de atitudes abusivas em relação à mulher, como colocar uma câmera no quarto, um gravador de som dentro do carro. Além disso, podem-se criar hipóteses por meio do trecho “e não me leve a mal se eu destravar seu celular com sua digital”, de como ele pode ter conseguido. Aparentemente, não foi com o consentimento da mulher, visto que o locutor pede para que ela não o leve a mal. Assim, ele pode ter utilizado de diversas formas para destravar seu celular: enquanto ela dormia ou até mesmo dopada propositalmente, por exemplo, e/ou por agressões físicas e/ou psicológicas.

Através de “não sei dividir o doce”, pode-se perceber que o locutor tem a mulher como propriedade, visto que, no trecho, busca enfatizar que não é capaz de dividir o doce e muito menos a mulher, deixando clara a possessividade. Além disso, através da analogia ao termo “doce”, é necessário destacar o fato de a mulher ser vista e considerada como alimento; como alguém que age e que se veste para chamar atenção e ser desejada pelo homem, em uma sociedade em que, conforme Beauvoir (1967, apud Galetti, 2013), a sexualização feminina prevalece. Desse modo, as escolhas feitas pela mulher, muitas vezes, não são aceitas pelos homens, diante de um relacionamento que exige dominação masculina e submissão feminina.

8 Considerações finais

Através de uma abordagem argumentativa do discurso, buscou-se analisar, a partir dos aspectos linguístico-discursivos em letras de músicas sertanejas, a naturalização de discursos misóginos e machistas disfarçados de zelo, de paixão, bem como a presença do domínio mas-

culino nas relações patriarcais que ocasiona a submissão e a objetificação da mulher na sociedade.

Vale ressaltar que, com base em discursos preexistentes, baseados na idealização da figura feminina enquanto mãe, esposa, dona de casa, associada à delicadeza, fraqueza e dependência, naturalizam-se argumentos como os de manter a mulher em cárcere, justificados pela falta de paciência e de aceitação do companheiro; relacionamentos abusivos que ocasionam perseguição, agressão e até mesmo a morte da mulher, baseados no amor e no excesso de cuidado; a subestimação da capacidade da mulher de crescer, de ser independente e de poder fazer suas próprias escolhas sem a figura masculina ao lado e, por fim, a culpabilização da mulher por atitudes violentas cometidas pelo homem. Percebe-se, portanto, uma perpetuação do discurso no qual a mulher deve ser sempre submissa e subserviente ao homem.

Sendo assim, as músicas analisadas apresentam maneiras de ver ou de questionar situações vistas como um problema pelo homem, em relação ao comportamento da mulher em um relacionamento, aludindo, portanto, nos termos de Amossy, a uma dimensão argumentativa, isto é, que “permite reconhecer modos bem diversos pelos quais o discurso orienta ou reorienta um visão de coisas ou uma opinião” (AMOSSY, 2020, p. 46).

Como se pode perceber, nas letras em questão, os discursos misóginos e machistas foram muito perpetuados, indo ao encontro do título da pesquisa. De forma preliminar, chegamos à conclusão de que na música “Bruto, Rústico e Sistemático”, a misoginia está fortemente demarcada, quando a mulher é presa no quarto por 15 dias, diante de um machismo perpetrado nos valores do companheiro. Em “Ciumento eu”, a perseguição à mulher pode ocasionar inúmeros tipos de violência. Em ambas as letras, o discurso é despretensioso, justificado pela falta de respeito da mulher ou, até mesmo, pelo excesso de cuidado destinado a ela.

Em síntese, em um contexto de grandes atos violentos contra a mulher, é necessário refletir, questionar e desconstruir argumentos que são perpetuados na sociedade, mesmo que velados e disfarçados em melodias musicais, a fim de tentar diminuir ou combater um cenário que, muitas vezes, naturaliza atitudes misóginas e machistas, ocasionando um alto índice de feminicídio no país.

Referências

ALESSI, Gil. **Mulheres enfrentam alta de feminicídios no Brasil da pandemia e o machismo estrutural das instituições**. El País, 20 dez. 2020. Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-29/mulheres-enfrentam-alta-de-femicidios-no-brasil-da-pandemia-e-o-machismo-estrutural-das-instituicoes.html>. Acesso em: 14 fev. 2021.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas: mulheres da colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993, p. 211-261.

ALVES, Claudio Veronez. A “**justificativa**” machista de culpar a vítima do gênero feminino: Estudo de caso. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. 2020. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/vitima-do-genero>>. Acesso em 01 de mar. de 2021.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **Revista eletrônica de estudos integrados em discurso e argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 129-144, jun./nov. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/389>. Acesso em: 02 mar. 2021.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

AZEVEDO, R. (2021, outubro 19). O que é misoginia e como ela é a base da violência contra a mulher. **Hypeness**. Disponível online em: <<https://www.hypeness.com.br/2021/10/o-que-e-misoginia-e-como-ela-e-a-base-da-violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em: 08/08/2023.

BRANDÃO, Helena H. N.. Analisando o discurso. *In*: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Portal da Língua Portuguesa**. São Paulo: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. v. 1, 2. ed. Revista. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BURILLE, C. F. S. Trajetória da mulher na história do Brasil: submissas ou ardilosas? *In: XI ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL*. Memória, democracia e Justiça, Rio de Janeiro, 2012.

Disponível em: <https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1338343549ARQUIVOARTIGOTRAJETORIADAMULHERNAHIS-TBRASIL.pdf>. Acesso em 10 de mar. de 2021.

CAESAR, Gabriela.; REIS, Thiago.; VELASCO, Clara. **Mesmo com queda recorde de mortes de mulheres, Brasil tem alta no número de feminicídios em 2019**. *G1, [S.l.]*, 5 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2020/03/05/mesmo-com-queda-recorde-de-mortes-de-mulheres-brasil-tem-alta-no-numero-de-femicidios-em-2019.ghtml>. Acesso em: 3 abr. 2020.

CARVALHO, Fernanda; PAIVA, Maria Lúcia. O olhar de três gerações de mulheres a respeito do casamento. **Boletim Pepsic**, São Paulo, v.59, n.131, p. 223-235, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432009000200008. Acesso em: 7 abr. 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo : Contexto, 2008.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo** – condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. Brasília: Edunb, 1993.

GALETTI, Camila. Empoderamento feminino e trajetória de vida: os modelos rígidos do “ser mulher”. **Revista Vernáculo**, [S.l], v.31, p. 69-87, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/34399/22765>. Acesso em: 14 fev. 2021.

GUTEMBERG, J. S. No Limiar entre a Música Sertaneja e a Música Caipira: o perfil da dupla Zé Fortuna e Pitangueira na vertente moderna da música sertaneja. *In: XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, julho 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPUH – P. 1-16.

HENRIQUE; DIEGO. **Ciumento eu**. Brasil. Vevo, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aUgl40q0jo8>. Acesso em 08 ago. 2023.

JOÃO CARREIRO; CAPATAZ. **Bruto, Rústico e Sistemático**. Brasil. Som livre, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zb3oy0QpAJM>. Acesso em 08 ago. 2023.

MENDES, F. F. B. **Música Sertaneja De Raiz**: A força por trás de uma tradição. Viçosa, MG: Curso de Comunicação Social/Jornalismo da UFV, 2009.

MOURA, Vanessa. **Dia da Mulher: frases machistas que ainda marcam 12 países**. NE10, [S.l.], 5 mar. 2020. Disponível em: <https://blogs.ne10.uol.com.br/mundobit/2020/03/05/dia-da-mulher-frases-machistas-que-ainda-marcam-12-paises/>. Acesso em: 14 fev. 2021.

MOVIMENTO Feminista: história no Brasil. Politize, 2016. Disponível em: > <https://www.politize.com.br/movimento-feminista/>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. Volume 2. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Daniel; SOUSA, Rainer. Feminismo no Brasil. **Brasil Escola**. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/feminismo.htm>. Acesso em: 28 abr. 2021.

RODRIGUES, I.; LAIGNIER, P.; BARBOSA, M. **Da Viola Ao Teclado**: Uma Análise da Transição da Música Sertaneja da Década de 80 até os Dias Atuais. In: XVII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE, 2012, Ouro Preto – MG. Intercom, 2012, p. 1-12.

SENA, M. F. G; GOMES, N.S. Análise estilística do sertanejo universitário. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano, v. 19, p. 216-224, 2013.

SEREN, L. G. **Gosto, Música e Juventude**: Uma pesquisa exploratória com grupos de alunos da rede pública e privada de ensino de Araraquara. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolas) –Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismos: Teorias e perspectivas. **Revista Textos de história. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UnB**, Brasília, v.8, n.1-2, p. 5-8, 2000. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/view/27801>. Acesso em: 01 abr. 2020.

VIOLA SHOW. **O sertanejo universitário e a sua história.** 1 ago. 2013. Disponível em: <http://www.violashow.com.br/noticias/cultura/2013/08/01/o-sertanejo-universitario-e-suahistoria.html> . Acesso em: 6 abr. 2020.

YALOM, Marilyn. **A história da esposa.** Da virgem Maria a Madona. O papel da mulher casada dos tempos bíblicos até hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 105-122, jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/249>. Acesso em: 11 mar. 2021.

O CADERNO ROSA DE LORI LAMBY, DE HILDA HILST, SOB A PERSPECTIVA DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E DA MULTIMODALIDADE

Jonathan Oliveira Soares

Resumo: Deparar-se com as páginas iniciais de *O Caderno Rosa de Lori Lamby* (1990) não é uma tarefa fácil para nenhum leitor. O que se encontra a princípio são experiências sexuais narradas de uma forma tão natural e ingênua por uma criança protagonista, que o choque causado pelo contato inicial com o livro acaba inibindo a maioria dos leitores que querem fazer uma análise mais detalhada da obra. Diante dessas considerações, este artigo pretende examinar sob o enfoque da Análise Crítica do Discurso e da Multimodalidade, como os mecanismos linguísticos e as imagens interagem e se integram para a transmissão de uma mensagem tão sensível e complexa através do olhar de uma criança de oito anos de idade. Para que os objetivos sejam alcançados, partirei para uma análise da linguagem verbal utilizada pela escritora em sua obra, utilizando a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2013), onde o foco recairá sobre a metafunção ideacional. Para fins de análise das imagens presentes na obra, uso como base a multimodalidade de Kress e van Leeuwen ([1996], 2006) com o intuito de descobrir o nível de interação e complementação entre os níveis textual e imagético. Por fim, analiso as questões ideológicas, hegemônicas, socioculturais e identitárias presentes na obra, de forma explícita ou implícita, com base nos estudos da ACD,

de Fairclough (1994; 2016). Os resultados apontam que *O Caderno Rosa de Lori Lamby* se enquadra na literatura pornográfica.

Palavras-chave: Análise Crítica do Discurso. Gramática Sistêmico-Funcional. Multimodalidade. Hilda Hilst.

Abstract: Coming across the opening pages of *O Caderno Rosa* by Lori Lamby (1990) is not an easy task for any reader. What you find at first are sexual experiences narrated in such a natural and naive way by a child protagonist, that the shock caused by the initial contact with the book ends up inhibiting most readers who want to make a more detailed analysis of the work. Given these considerations, this article intends to examine, from the perspective of Critical Discourse Analysis and Multimodality, how linguistic mechanisms and images interact and integrate to transmit such a sensitive and complex message through the eyes of an eight-year-old child. In order for the objectives to be achieved, I will start with an analysis of the verbal language used by the writer in her work, using the Systemic-Functional Grammar of Halliday (1994) and Halliday and Matthiessen (2004, 2013), where the focus will be on the metafunction ideational. For the purposes of analyzing the images present in the work, I use Kress and van Leeuwen's (1996, 2006) multimodality as a basis in order to discover the level of interaction and complementation between the textual and imagetic levels. Finally, I analyze the ideological, hegemonic, sociocultural and identity issues present in the work, explicitly or implicitly, based on studies of ACD, by Fairclough (1994, 2016). The results indicate that *O Caderno Rosa de Lori Lamby* fits into pornographic literature.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Systemic-Functional Grammar. Multimodality. Hilda Hilst.

1 Introdução

Deparar-se com as páginas iniciais de *O Caderno Rosa de Lori Lamby* (1990) não é uma tarefa fácil para nenhum leitor. O que se encon-

tra a princípio são experiências sexuais narradas de uma forma tão natural e ingênua por uma criança protagonista, que o choque causado pelo contato inicial com o livro acaba inibindo a maioria dos leitores que querem fazer uma análise mais detalhada da obra. Porém, o enredo da narrativa é muito simples e apresenta uma menininha de apenas oito anos de idade, supostamente aliciada pelos próprios pais, escrevendo suas memórias em seu diário cor-de-rosa sem nenhum trauma ou qualquer dano psicológico.

Considerando a obra *O Caderno Rosa de Lori Lamby* de uma forma mais direta, o que parece a princípio é que Hilda Hilst, ao utilizar uma linguagem pornográfica, não tem o objetivo de excitar, mas retratar um problema comum que é a pedofilia, sendo que o caráter afrodisíaco da narrativa é comprometido pela consciência moral de quem a lê. Segundo Maingueneau (2010), enquanto representação artística, a pornografia apresenta uma característica fácil de identificar, que a diferencia do erotismo: a exibição sem rodeios de órgãos e práticas sexuais que contrariam as regras de decoro da sociedade.

Hilda Hilst escreveu vinte livros de poemas, doze de prosa, oito peças teatrais (sendo publicadas quatro destas) e crônicas no *Correio Popular de Campinas*, que posteriormente se tornou um livro e ganhou importantes prêmios literários do Brasil. Ainda assim Hilda Hilst era conhecida quase que exclusivamente pelo meio acadêmico. Sua obra foi limitada por pequenas tiragens nas editoras. Assim, em 1990 a escritora publica a trilogia pornográfica composta por *O caderno rosa de Lori Lamby* (1990), *Contos d'escárnio. Textos grotescos* (1990) e *Cartas de um sedutor* (1991).

O caderno rosa de Lori Lamby (1990), em grande parte escrito na forma de diário, apresenta uma menina de oito anos que narra suas experiências sexuais em troca de dinheiro, sendo incentivada por seus pais. Ao fazer a leitura do livro, pode-se observar uma criança que, ape-

sar dos oito anos, tenta representar uma maturidade de escritora, como forma de agradar seu pai e, conseqüentemente, seus clientes.

Em relação aos personagens, os mais recorrentes são: Lori, a protagonista; os pais de Lori – um pai que é escritor em decadência, tentando lançar um novo livro em busca de reconhecimento e uma mãe dona de casa, responsável por administrar o rendimento da filha; Lalau, editor e amigo do Pai de Lori; e Abel, um dos clientes da protagonista. A obra está dividida em duas significativas partes que se completam para o desenvolvimento do enredo: a primeira refere-se ao Caderno Rosa; a segunda, ao Caderno Negro.

Diante dessas considerações iniciais, este artigo pretende examinar sob o enfoque da Análise Crítica do Discurso e da Multimodalidade, a linguagem pornográfica utilizada pela autora em sua obra. A análise parte de uma análise linguística com base na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2013) realizando ainda uma análise das imagens com base na multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006, 2021). Por outro lado, para a análise das ideologias, hegemonias e formas de poder contidas no discurso, me baseio na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough (1994, 2006). Sendo assim, a proposta é que a análise se mova do micro ao macro.

As teorias utilizadas estão interligadas, pois Norman Fairclough iniciou seus estudos sobre Análise Crítica do Discurso a partir de uma recontextualização da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) criando assim uma fusão entre a análise linguística e a social. Já na multimodalidade, Kress e van Leeuwen (2006; 2021) expandem as metafunções propostas na Gramática Sistêmico-Funcional, pois segundo os autores as imagens que compõe os textos também podem ser analisadas pelo viés das metafunções.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral

Analisar sob o enfoque da Análise Crítica do Discurso (ACD) e da multimodalidade como os mecanismos linguísticos e as imagens interagem e se integram para a transmissão de uma mensagem tão sensível e complexa através do olhar de uma criança de oito anos.

2.2 Objetivos específicos

- i.I – Analisar o vocabulário, os participantes, os processos e as circunstâncias apresentadas em partes da obra para detectar como o vocabulário é ajustado à compreensão de mundo da narradora.
- ii.II – Identificar os aspectos ideológicos implícitos e explícitos contidos tanto nas escolhas linguísticas quanto nas imagens do discurso apresentado na obra.
- iii.III – Relacionar o contexto sociocultural de inserção com os mecanismos linguísticos e imagéticos da obra.

3 Referencial Teórico

3.1 A Gramática Sistêmico-Funcional

Para a análise dos elementos linguísticos presentes na obra de Hilst, recorro à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2013). O texto, de acordo com os pressupostos da GSF é entendido como um fenômeno social e, como tal, é condicionado por outros sistemas sociais. A língua é um sistema semiótico, constituído por sistemas de opções que permitem aos falantes fazerem ‘escolhas’ segundo as circunstâncias sociais. E essas opções formais são sempre significativas (HALLIDAY, 1994), já que, ao se

fazer uma escolha no sistema linguístico, o que se diz adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas.

Para a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a língua serve para construir simultaneamente, três significados, metafunções, que segundo Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) são:

- *Metafunção ideacional*, que representa os eventos das orações em termos de fazer sentir ou ser, por meio do sistema da Transitividade, que envolve: (a) participantes; (b) processos; e (c) circunstâncias. Em função dos diferentes processos (em número de 6), diferentes também serão os participantes em cada um deles, os quais podemos resumir no seguinte quadro:

Quadro 1: Relação Processos/Participantes

Processo	Participantes
Material	Ator, Meta, Extensão, Beneficiário
Comportamental	Comportante, Comportamento, Fenômeno
Mental	Experienciador, Fenômeno
Existencial	Existente
Relacional	Identificativo: Característica, Valor Atributivo: Portador, Atributo
Verbal	Dizente: Receptor, Verbiagem-receptor-alvo

Fonte: Halliday (1994). Adaptado

- *Metafunção interpessoal*, que envolve as relações sociais com respeito às relações entre as pessoas expressas na linguagem, e refere-se a dar ou pedir informação ou bens e serviços.

- *Metafunção textual*, que organiza os significados ideacionais e interpessoais de uma oração, trabalhando os significados advindos da ordem das palavras na oração, considerando as escolhas que compõem o Tema e o Rema da oração.

O texto, de acordo com os pressupostos da GSF, é entendido como um fenômeno social e, como tal, é condicionado por outros sistemas sociais. A língua é um sistema semiótico, constituído por sistemas de opções que permite aos falantes fazerem escolhas, segundo as circunstâncias sociais. E essas opções formais são sempre significativas (HALLIDAY, 1994), já que ao se fazer uma escolha no sistema linguístico, o que se diz adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ser feitas.

Importante para a GSF é a relação entre língua e contexto. Alguns fatos mostram que língua e contexto estão inter-relacionados: (a) somos capazes de deduzir o contexto de um texto (um texto carrega aspectos do contexto em que são produzidos); (b) somos capazes de prever a língua através de um contexto: podemos prever o tipo de estrutura sintática, as palavras que ocorrerão no texto; (c) sem um contexto não somos capazes, em geral, de dizer que significado está sendo construído. Portanto, ao fazermos perguntas funcionais, não é suficiente focar somente a língua, mas a língua usada em contexto.

A análise terá como foco principal a metafunção ideacional pelo fato de deste artigo enfatizar as representações em contexto socio-cultural específico. Ao se referir à metafunção ideacional, Thompson (2004) acredita que, da mesma forma que usamos a língua para interagir com outras pessoas, nós a usamos para falar do mundo, quer seja externo (qualidades, eventos, coisas) ou interno (sentimentos, pensamentos, crenças). Analisando a língua sob esta perspectiva, estamos focando o conteúdo da mensagem no lugar do objetivo do falante.

Na metafunção ideacional, a língua traz uma série de recursos que se referem às entidades do mundo e ao modo como elas se relacionam com as outras coisas.

Ao enfatizar a metafunção ideacional para a análise da obra de Hilda Hilst, irei focalizar nos atores sociais, o que eles fazem no texto e suas impressões e representações do universo que os cerca.

3.2 Multimodalidade

As imagens serão analisadas com base nos princípios da Multimodalidade. Com relação às imagens, Kress e van Leeuwen (2021) acreditam que as imagens visuais, como a linguagem verbal e todos os modos semióticos, são socialmente construídas. Eles acreditam que gêneros textuais diferentes, ao serem classificados pelo tipo de mídia ou conteúdo, estabelecem conjuntos específicos de marcadores de modalidade, havendo um valor geral de modalidade que age como base para o gênero.

Kress e van Leeuwen (2021) afirmam que na interação do dia a dia as relações sociais determinam a distância que será mantida em relação ao outro. Para eles, no campo das imagens essas diferenças também existem. Imagens com ângulos altos fazem com que o sujeito pareça pequeno e insignificante; sendo assim, o leitor na função de participante interativo tem poder sobre o participante representado na imagem. Nos ângulos baixos há impressão de superioridade do representado sob o leitor. Quanto ao posicionamento dos elementos nas imagens, Kress e van Leeuwen salientam que aqueles elementos que estão colocados à esquerda da imagem podem ser entendidos como “o Dado”, ou seja, elementos sobre os quais o público já tem conhecimento; já os elementos colocados à direita da imagem representam “o Novo”, ou seja, elementos que estão sendo apresentados ao consumidor.

Em uma composição visual há elementos colocados no topo e outros colocados na parte inferior da imagem. Os elementos colocados na parte superior representam o “Ideal”, e os elementos colocados na parte inferior representam o “Real”.

O Real apresenta informações detalhadas e práticas próximas da realidade. Se a composição visual faz uso significativo do centro, colocando certo elemento no centro e os demais à sua volta ou às margens, o que se encontra no centro representa, na maioria das vezes, o núcleo da informação. As imagens utilizadas pela escritora na obra devem ser analisadas para a constatação de como elas se integram ao texto escrito, complementando a mensagem transmitida.

3.3 Análise Crítica do Discurso

Uma das bases teóricas que sustentam este artigo é a Análise Crítica do Discurso (ACD), baseada nos estudos de Norma Fairclough (1994, 2006, 2019). Fairclough (1994) busca analisar o discurso frente às mudanças que têm ocorrido no mercado de consumo globalizado e, conseqüentemente, nas diferentes áreas da vida social. Tais mudanças afetam as relações sociais e as identidades das pessoas e parte delas consiste em mudanças nas práticas discursivas, ou seja, no uso da língua e como ele tem assumido grande importância como um meio de produção e controle social.

Os eixos da análise das práticas discursivas de Fairclough são os conceitos de ideologia e hegemonia. Ele conceitua hegemonia como: (a) uma liderança que exerce poder em vários domínios da sociedade (econômico, político, cultural e ideológico); (b) uma manifestação do poder de uma classe economicamente definida em aliança com as outras forças sociais que atuam sobre a sociedade como um todo; (c) uma construção de alianças e integração através de concessões e; (d)

foco de luta constante entre as classes com fins de construir, manter ou romper alianças e relações de dominação e subordinação.

Fairclough (1994) entende a ideologia como sendo construções da realidade que estão presentes em várias dimensões e formas nas práticas discursivas. As ideologias se tornam mais efetivas quando são naturalizadas e atingem o status de senso comum, porém tal estabilidade não é definitiva devido às lutas para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas contidas. As práticas discursivas são ideologicamente revestidas porque elas incorporam significados que contribuem para a manutenção ou reestruturação das relações de poder. As relações de poder podem, desta forma, ser afetadas por práticas discursivas de qualquer tipo. As ideologias surgem em sociedades caracterizadas por relações de dominação baseadas em classes, gêneros, culturas, etc. e quando os indivíduos são capazes de transcender tais sociedades, eles são capazes de transcender a ideologia.

Outra concepção fundamental para o desenvolvimento da análise é a concepção tridimensional do discurso. Ao focar o discurso enquanto texto, Fairclough (1994) recorre a certas palavras e ao seu significado político e ideológico; como as palavras podem ser moldadas a partir de certos contextos e como elas estão relacionadas a fatores políticos e ideológicos. A prática discursiva envolve os processos de produção, distribuição e consumo de textos, sendo que a natureza destes processos varia de acordo com os diferentes tipos de discurso e fatores sociais. Já o discurso enquanto prática social se relaciona com os aspectos ideológicos e hegemônicos nele contidos e tais aspectos representam eixos norteadores para a análise de Fairclough

4 Metodologia

A análise será feita a partir de partes da obra que tragam a interação entre os elementos linguísticos e as imagens. Primeiramente, partirei de uma análise da linguagem verbal utilizada pela escritora em sua

obra, utilizando a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2013), onde o foco recairá sobre a metafunção ideacional, já discutida anteriormente.

Para fins de análise das imagens presentes na obra, me baseio na multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2021) com o intuito de descobrir o nível de interação e complementação entre os níveis textual e imagético. Por fim, chego à análise das questões ideológicas, hegemônicas, socioculturais e identitárias apresentadas na obra, de forma explícita ou implícita, com base nos estudos da ACD, de Fairclough (1994, 2006, 2019).

As categorias de análise por mim utilizadas podem ser resumidas no seguinte quadro:

Quadro 2: Categorias de análise

1	Análise Linguística: Metafunção ideacional.
2	Análise Imagética: Significados representacionais, interativos e textuais.
3	Aspectos ideológicos, hegemônicos e socioculturais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 Análise

A análise será realizada com base na página 8 do Livro *O Caderno Rosa de Lori Lamby*, onde a protagonista inicia contando sua história e situando o leitor sobre a narrativa.

Figura 1 – Análise



Eu tenho oito anos. Eu vou contar tudo do jeito que eu sei porque mamãe e papai me falaram para eu contar do jeito que eu sei. E depois eu falo do começo da história. Agora eu quero falar do moço que veio aqui e que mami me disse agora que não é tão moço, e então eu me deitei na minha caminha que é muito bonita, toda cor de rosa. E mami só pôde comprar essa caminha depois que eu comecei a fazer isso que eu vou contar. Eu deitei com a minha boneca e o homem que não é tão moço pediu para eu tirar a calcinha. Eu tirei. Af ele pediu para eu abrir

Fonte: Página 8 do *Caderno Rosa de Lori Lamby* de Hilda Hilst.

Lori Lamby está escrevendo suas memórias com oito anos ainda. Daí já temos um escândalo provocado. Na construção da personagem Lori Lamby, a autora visa criar uma personagem que destrói mitos, que tudo desconstrói, inclusive a “sacanagem”. O nome Lori Lamby, apresenta conotação especial, Lori Lamby é a sedutora ingênua. Se torna óbvio a relação entre o nome da protagonista e os propósitos estilísticos de Hilda Hilst. O sobrenome Lamby também faz às vezes uma ligação, qualificando a personagem aos seus atos: “Quem será que inventou da gente ser lambida e por que será que é tão gostoso?” (HILST, 1990, p.18); “É mais gostoso ser lambido do que lamber”. (HILST, 1990, p.22); “Depois eu entendi só um pedaço, que o sexo é uma coisa simples, en-

tão acho que sexo deve ser bem isso de lamber, porque lamber é simples mesmo” (HILST, 1990, p.28). O verbo “lamber” não aparece por acaso diversas vezes na narrativa. Lori Lamby, como a maioria dos personagens de narrativas pornográficas, é vista somente pelo seu exterior. Nada sabemos sobre ela a não ser que ela gosta de sexo. Totalmente despersonalizada, o verbo lamber basta para defini-la e para delimitar as ações que são produzidas na narrativa, que deve se concentrar unicamente em episódios sexuais se pretende ser eficaz.

A partir de uma breve análise da linguagem escrita apresentada neste fragmento, percebe-se uma narrativa em primeira pessoa, onde uma menina de oito anos conta sua própria história. Uma análise mais detalhada dos participantes, processos e circunstâncias (HALLIDAY, 1994) revela que os participantes (mamãe, papai, o moço) exercem papéis ativos através dos processos a eles atribuídos: “...mamãe e papai **falaram** para eu contar...; ...moço, ...do moço que **veio** aqui e que mami me disse...” Percebe-se que a narradora, embora personagem principal é colocada na posição passiva que recebe instruções e sofre as ações das outras personagens. Por outro lado detecta-se ainda que a autora ajusta a linguagem usada à idade de personagem, a partir de palavras como “mami”. O vocabulário usado merece destaque, pois a linguagem pornográfica aparece filtrada pelo olhar e discurso da menina.

No primeiro trecho extraído do livro, percebe-se o uso de oito Processos Materiais, um Processo Relacional e oito Processos Verbais. Pode-se dizer que esta grande quantidade de Processos Verbais denota a importância dos fatos narrados e do papel da narradora. Por outro lado, os Processos Materiais, denotam que, de alguma forma, Lori Lamby age sobre o universo que a cerca. Já o Processo Relacional tem a função de mostrar como é importante a caracterização da cama e de sua cor. Existe apenas um Processo Mental “sei” que mostra como a menina reflete ou conhece o mundo que a cerca.

Poderíamos incluir os inúmeros termos que Lori utiliza para nomear os órgãos sexuais. Na obra em questão, é extensa a lista de palavras e expressões utilizadas para fazer referência aos órgãos sexuais: “coisinha”, “piupiu”, “coisona”, “aquela coisa tão dura”, “coninha”, “xixiquinha”, “xixiquinha”, “abelzinho”, “coisa-pau” e assim por diante. Desta forma, a conhecida crueza do léxico pornográfico é amenizada pela escolha da autora por uma protagonista mirim, embora isso não prejudique em nada a visualização da cena pelo leitor. Já que a protagonista tem apenas oito anos, o repertório linguístico de Lori é reduzido exatamente porque seu conhecimento de mundo é restrito.

Ao analisarmos a imagem nesta página, a garota é colocada em posição central e aparece nua. A centralização de imagens, conforme apontam Kress e van Leeuwen (1996, 2006) serve para atribuir importância ao que está sendo mostrado. Embora texto e imagem se mostrem contrários: imagem erótica (embora com traços infantilizados) e texto suavizado pela forma de expressão da menina, eles se complementam na transmissão da mensagem e apontam para a ideologia, em termos de Fairclough (1994, 2016), de mostrar um conteúdo sensível pelo viés de uma garota de oito anos. Neste sentido, o livro *O Caderno Rosa de Lori Lamby* de Hilda Hilst, traz à tona uma série de valores e padrões, de forma a questionar a sociedade na qual “os bons modos” insistem em prevalecer, mas são constantemente questionados pelas atitudes do homem contemporâneo. Hilda Hilst apresenta elementos do senso comum, que passam por fase de mudanças na sociedade atual, como o sexo, a cultura, a linguagem e o relacionamento humano.

6 Conclusão

Este artigo objetivou analisar a linguagem utilizada pela escritora em sua obra e verificar os mecanismos linguísticos que foram utilizados.

A análise partiu da Gramática Sistêmico-Funcional proposta por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004, 2013), focalizan-

do, em especial, a metafunção ideacional que trata das representações do mundo através da análise de elementos linguísticos.

Para fins de análise das imagens presentes na obra, este artigo se baseou na multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2021) com o intuito de descobrir o nível de interação e complementação entre os níveis textual e imagético.

Por fim, foi realizada a análise das questões ideológicas, hegemônicas, socioculturais e identitárias apresentadas na obra, de forma explícita ou implícita, com base nos estudos da ACD, de Fairclough (1994, 2006, 2019).

A análise apresentada neste artigo permite concluir que *O Caderno Rosa de Lori Lamby* se enquadra na literatura pornográfica. Percebe-se que Hilda Hilst conhecia bem as regras e funcionamento de tal gênero. Através desta análise foi possível demonstrar o processo de construção da narrativa revelando que Hilda Hilst não pretendeu fazer uma espécie de defesa da literatura erudita e elitista. O que conta para Hilda Hilst é a linguagem, o jogo, a magia da palavra.

De leitura prazerosa, *O Caderno Rosa de Lori Lamby* nos faz rir, e está no riso a mudança mais sensível deste texto comparado com outros da autora: a ausência do misticismo, da obsessiva busca de Deus, agora deixada de lado. Mais do que tudo o que se vai ressaltar no texto de Hilda Hilst é a paixão pela linguagem, a experimentação da linguagem, do pornográfico e do grotesco apresentando assim tal traço de união. A linguagem é uma busca da autora, e nessa busca, ela vai sempre se ultrapassando. *O Caderno Rosa de Lori Lamby* é um livro onde o pornográfico e a escrita se ligam e pode sim ocorrer uma total satisfação pela leitura.

Referências

- FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da UnB, 2019.
- HILST, Hilda. **O caderno rosa de Lori Lamby**. São Paulo: Massao Ohno, 1990.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Ed. Arnold, 2004.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4.ed. New York: Routledge, 2013.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. London: Routledge, [1996], 2006.
- KRESS, G.; van LEEUWEN, T. **Reading images: The grammar of visual design**. 3. ed. London: Routledge, 2021.
- MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso pornográfico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SOARES, L. A. As poses, a composição e os acessórios na construção da masculinidade em anúncios publicitários: uma anatomia de poder. **RELACult-Revista latino-americana de estudos em cultura e sociedade**, Itaipu, v. 6, n. 3, p. 01-23, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/about/contact>. Acesso em: 07 out. 2022.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London: Hodder Arnold, 2004.

REPRESENTAÇÕES DO FUNK COMO PROIBIDÃO E *LIGHT*: UMA ANÁLISE DO DISCURSO MIDIÁTICO EM NOTÍCIAS DO PORTAL UOL

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior

Resumo: Esta pesquisa se filia à Análise de Discurso Crítica (ADC). Aqui, o tema se volta para as representações do funk que são construídas pelo discurso, sobretudo o discurso midiático. O objetivo precípua desta pesquisa é analisar como a mídia constrói representações do funk, como proibidão e light, através do discurso presente em notícias publicadas pelo portal UOL. Pelo fato de a temática do funk ser polêmica no tocante a questões paradoxais, como o funk ser discutido como impulsionador de problemas sociais ou como movimento cultural da periferia (VIEIRA JUNIOR, 2020), esta pesquisa, que ainda se encontra em andamento, busca analisar, em duas notícias, publicadas no ano de 2021, discursos que apontam duas formas de representar o funk, bem como investigar as implicações sociais de cada representação. Em termos científicos-conceituais, traz-se a ADC, na vertente de Fairclough (1992, 2001), sobre discurso, texto, prática discursiva e prática social. Traz-se também a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2014), que concebe a oração, conforme a metafunção ideacional na dimensão experiencial, como representação, a fim de identificar, na análise linguística, significados globais em destaque na construção das representações do funk a partir das notícias. Para uma análise inicial, traz-se um excerto de uma das notícias,

analisando cada oração pela luz da GSF. Depois, pela intertextualidade, categoriza-se as orações que apontam o funk para o proibidão ou o light. Finalmente, analisam-se as questões ideológicas e hegemônicas que circulam cada representação do funk. Com base na análise piloto, tais representações contrastam na sociedade, gerando formas dicotômicas: o funk proibidão como o que habita na favela, sem espaço na sociedade civilizada; e o funk light como o que circula amplamente na sociedade, ganhando mais espaço nas mídias.

Palavras-chave: Análise de discurso crítica. Gramática sistêmico-funcional. Discurso midiático. Representação. Funk.

Abstract: This research is affiliated with Critical Discourse Analysis (CDA). Here, the theme is related to the representations of funk that are constructed by discourse, especially media discourse. The main objective of this research is to analyze how the media constructs representations of funk, as *proibidão* and light, through the discourse present in news published by the UOL portal. Due to the fact that this theme is controversial with regard to paradoxical issues, such as funk being discussed as a booster of social problems or as a cultural movement of the periphery (VIEIRA JUNIOR, 2020), this research, which is still in progress, seeks to analyze, in two news, published in the year 2021, discourses that point out to two ways of representing funk, as well as to investigate the social implications of each representation. In scientific-conceptual terms, we bring CDA, through the perspective of Fairclough (1992, 2001), about discourse, text, discursive practice and social practice. We also bring Systemic Functional Grammar (GSF), by Halliday and Matthiessen (2014), which conceives the sentence, according to the ideational metafunction in the experiential dimension, as representation, in order to identify, in the linguistic analysis, global meanings highlighted in the construction funk representations from the news. For an initial analysis, we bring an excerpt from one of the news, analyzing each sentence in the light of GSF. Then, through intertextuality, we categorize the sentences that point funk towards

proibidão or light. Finally, we analyze the ideological and hegemonic issues that circulate in each representation of funk. Based on the pilot analysis, these representations contrast in society, generating dichotomous forms: the *proibidão* funk as the one that lives in the slums, with no space in civilized society; and the light funk as the one that circulates widely in society, gaining more space in the media.

Keywords: Critical discourse analysis. Systemic-functional grammar. Media discourse. Representation. Funk.

1. Introdução

O funk¹ é um gênero musical (BARROS, 2014; LOPES, 2010) que aborda a realidade de indivíduos que vivem no mesmo espaço social em que ele transita. Nascido na favela (ESSINGER, 2005; LOPES, 2010), o funk retrata diversos problemas sociais de seu meio, como expressões ou dizeres carregados de termos socialmente classificados como incultos ou inadequados a uma sociedade civilizada.

Com efeito, as práticas do funk, como em suas músicas, muitas vezes, ganham holofotes de diversas ordens, quer como propagador da cultura funkeira, apontando suas raízes periféricas², que passou/passa por uma marginalização; quer como, com mais recorrência, autor e instigador de problemas de ordem social, supostamente responsável por incitação a drogas, a sexo e a violência.

1 Nesta pesquisa, todas as palavras estrangeiras estão em itálico. Contudo, termos como funk e light, aqui, não apresentam essa marcação, pois entende-se que já há uma apropriação nacional desses termos e de suas implicações sociais, uma vez que eles estão registrados sem marcações nas notícias coletadas para esta análise.

2 Aqui, o termo periferia está posto como sinônimo de favela, tal como aborda Patrocínio (2017, p. 2506), que diz: “[a]o propor uma aproximação entre favela, periferia e subúrbio, estou subvertendo a rigidez de categorias que possuem uma historicidade própria e, principalmente, apontam para uma forma específica de leitura, uso e apropriação do espaço, transformando em território. A aproximação que proponho tem como principal argumento e ponto central de unidade o fato destes conceitos se oporem a uma noção de centro”.

É nesse ínterim que o funk ganha, especialmente na mídia, representações que o retratam de acordo com concepções hegemônicas³, por serem essas óticas a fitarem concepções mais naturalizadas socialmente, como, por exemplo, a ideia de o funk ser nocivo à sociedade. Conforme Vieira Junior (2020), entende-se que, dependendo de qual olhar vira-se para o funk, representações podem ser propícias à ascensão da legitimidade do funk no meio social, classificando-o como um gênero musical cultural; ou podem alavancar discursos que o mantenham marginalizado, como um gênero musical do tipo que deve ser evitado.

A partir desse contexto, esta pesquisa se volta para o tema das representações do funk construídas ideologicamente no discurso midiático. Mais particularmente, interessa-se pelo modo como a mídia, através de notícias sobre o funk, constrói as representações do funk proibidão e do funk light. Para isso, trazemos, como base principal, a Análise de Discurso Crítica (ADC) – também conhecida como Análise Crítica do Discurso (ACD) –, na abordagem de Norman Fairclough (1992, 2001), com suas colaborações teóricas, principalmente, sobre discurso, texto, prática discursiva e prática social. Traz-se também a Gramática Sistemico-Funcional (GSF), de Halliday e Matthiessen (2014), mais precisamente a metafunção ideacional na dimensão experiencial, que concebe a oração como representação.

Apresentado o tema e a delimitação do tema desta pesquisa, a seguir, explana-se sua proposta de investigação em seis seções: objetivos, fundamentação teórica, metodologia, análise piloto, considerações finais e referências.

2. Objetivos

Nesta pesquisa, o nosso objetivo precípua é analisar como a mídia constrói representações do funk, como proibidão e light, através do dis-

3 Conceito explanado na seção de fundamentação teórica.

curso midiático em notícias publicadas pelo portal *UOL*. Mais precisamente, buscamos identificar como as representações do funk proibidão e do funk light são construídas, por meio do gênero notícia e sua construção textual, através do léxico e da gramática; em seguida, buscamos relacionar, pela prática discursiva acerca da produção e da distribuição, a intertextualidade que ocorre, de forma explícita ou sugerida, em cada representação; e, finalmente, buscamos analisar a prática social exercida pela mídia *mainstream*, em particular pelo portal *UOL*, a fim de compreender os processos hegemônicos e ideológicos, via discurso, no entorno de cada representação do funk.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Análise de Discurso Crítica (ADC)

Esta pesquisa se alinha no campo disciplinar da ADC, que tem como objeto de estudo o discurso. Segundo Fairclough (1992, 2001), o discurso é abordado como forma de prática social, assim não o considera como atividade individual. Nas palavras do autor, o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Portanto, o discurso constitui e produz práticas na sociedade, a qual, por sua vez, opera na constituição do discurso, criando, assim, modos de representação.

É nessa relação entre discurso e sociedade que, dentre várias abordagens desse campo, traz-se a dialética-relacional, vertente de Fairclough, em que, de acordo com essa perspectiva, a linguagem atua na mudança social, assim como a mudança social atua na linguagem. O autor dessa abordagem, em seus estudos, propôs a Teoria Social do Discurso, pois, por ela, é possível “reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89).

Nessa teoria, o discurso é analisado pela prática social, prática discursiva e texto. Daí, construiu-se a concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 1992, 2001). A primeira dimensão trazida à explanação é a prática social. Entre os aspectos sociais da prática social e o discurso, existe uma relação dialética. Conforme Fairclough (2003), as estruturas sociais de qualquer prática social são entidades abstratas como conjuntos de possibilidades, em potencial, a serem realizadas em um evento social. Dessa forma, entende-se que as estruturas sociais são como abstrações, e os eventos sociais são como concretizações da prática social.

Nessa dimensão, dois conceitos são importantes, a hegemonia e a ideologia. Entende-se por hegemonia (FAIRCLOUGH, 1992, 2001) ações sociais tomadas como consenso nas práticas sociais. De acordo com Magalhães (2000, p. 92), essa é “a forma mais efetiva de obtenção do poder e da dominação”, pois os significados são tidos consensualmente no corpo social, tensionando, muito dificilmente, os discursos dominantes. A ideologia, consoante Fairclough (1992, 2001), está a serviço da hegemonia. Ela surge na sociedade como formas de manter grupos de dominação no poder pela relação de poderio alicerçada em classes ou gêneros sociais e em grupos culturais. Essa relação é materializada nas práticas discursivas, seja pela mobilização de sentidos em textos, pelas escolhas lexicais ou até – se tratando do fenômeno social desta pesquisa – pelo processo de representação de gêneros musicais e seus sujeitos. Logo, ela opera na sociedade para perpetuar certos grupos no poder e manter outros marginalizados, como aqueles oriundos da favela.

A prática discursiva, segundo Fairclough (2001, p. 99), “focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual”. Esses três processos comumente são mais controlados pelos grupos que detêm o poder. O processo de produção relaciona-se com a dimensão do texto à medida em que se vincula às escolhas lexicais ideologicamente motivadas a compor produções textuais, e com a dimensão da prática social

à medida em que leva em consideração quem o produziu, o suporte, os potenciais significados que podem ser acionados a partir da materialidade do texto etc.; o processo de distribuição se refere a como o texto circula, especialmente pela mídia; e, por fim, o processo de consumo se refere à recepção dos textos, como possíveis consequências das ações dos sujeitos a partir das possíveis interpretações levantadas por eles.

Por fim, na dimensão textual, questões de forma e significado se relacionam sempre de modo simultâneo, pois toda palavra escolhida para a composição de qualquer texto é motivada socialmente. Assim, há razões sociais para construir um texto, em um contexto social situado, e combinar certas expressões no lugar de outras, já que, como afirma Fairclough (2001, p. 107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”.

Quando da análise textual, segundo Fairclough (2001, p. 103), “pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’”. A gramática, como categoria de análise, se faz muito relevante aqui, pois, como observa Fairclough, as colaborações de Halliday “faz uma apresentação mais avançada de uma forma de gramática particularmente útil à análise de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 105). Por essa razão, para nosso arranjo de análise, usamo-nos da GSF, que segue para apresentação na próxima subseção.

3.2 Gramática Sistêmico-Funcional (GSF)

Além da vertente teórica supracitada, quando da análise linguística, na dimensão textual – das escolhas lexicais e da gramática que configuram as notícias – trazemos as colaborações de Halliday e Matthiessen (2014), que, a partir do estrato da lexicogramática, na dimensão experiencial da metafunção ideacional, caracteriza a oração como representação.

A saber, a metafunção ideacional “representa/constrói os significados de nossa experiência, tanto no mundo exterior (social) quanto

no mundo interior (psicológico), por meio do sistema de transitividade” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 27). Na metafunção ideacional na dimensão experiencial, analisam-se os processos, os participantes e as circunstâncias. No fazer analítico, primeiro se analisam os processos que, por sua vez, têm participantes específicos e, por fim, analisam-se, se houver, as circunstâncias da oração. Trazendo à baila os processos, conforme Halliday e Matthiessen (2014), existem seis: Material, Mental, Relacional, Comportamental, Verbal e Existencial.

Além dos processos e seus respectivos participantes, há o terceiro componente do sistema de transitividade, as circunstâncias, as quais “adicionam significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 53). Segundo Halliday e Matthiessen (2014), as circunstâncias são menos inerentes aos processos, mas há sua importância no processo de significação, já que é “a interação entre esses aspectos que contribui para a construção do significado global do texto” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 13).

Expostas todas essas colaborações da GSF, lembramos que a trazemos para fazer a análise linguística/textual a fim de contemplar a dimensão textual da concepção tridimensional de Fairclough, pois não perdemos de vista que o discurso é o nosso objeto de estudo e que, conforme Fairclough (1992, 2001), tais categorias da GSF se somam significativamente para se chegar à análise das outras duas dimensões do discurso: a discursiva e a social.

3.3 Discurso Midiático

A mídia é tida, comumente, como um espaço de difusão de informações. A mídia impressa, como jornais e revistas, busca transmitir mensagens para um público amplo. Contudo, com o advento da internet, as mídias ganharam mais um espaço de grande difusão: o digital. A partir disso, atualmente, pode se pensar em diversos tipos de mídias, como mídias sociais e plataformas de notícias.

Relacionando, desde já, mídia e discurso, uma análise de discurso da mídia compreende em situar a linguagem na história e na política. Na história, já que se precisa levar em consideração as estruturas sociais do discurso, situadas em um dado espaço e tempo; e na política, já que é necessário considerar as relações de poder, as quais se estabelecem, via discurso, e mobilizam um conjunto de valores, crenças, ideias (FAIRCLOUGH, 1995), que fazem com que se construa o mundo de um jeito e não de outro. Assim, a mídia estabelece, com efeito, padrões sociais.

A mídia, entendida, conforme Amaral (2019, p. 124), como “a principal responsável pela mobilização da opinião pública”, quando trata de notícias que versam a favela ou práticas desse espaço, como o funk, ela reproduz estereótipos que “tende a explorar tópicos relacionados aos diversos tipos de violência que assolam as favelas e periferias, como o tráfico de drogas” (AMARAL, 2019, p. 124).

Nessa linha de raciocínio, Amaral (2019) denomina mídia *mainstream* como a que apresenta a favela negativamente, ou seja, um espaço dominado pela violência. Logo, notícias que expõem a favela apresentam um contexto social e econômico das periferias brasileiras marcadas pela ausência e retratam as práticas periféricas a partir de uma representação negativa que é reproduzida pela própria mídia.

Apresentado tudo isso, propõe-se aqui a relacionar a GSF com a ADC, para compreender melhor, de maneira especializada, como são construídas as representações do funk proibidão e light, descortinando as articulações discursivas na mídia que são orientadas pela hegemonia. Sendo assim, explanada a base teórico-conceitual deste trabalho, a seguir, passa-se à apresentação da metodologia.

4. Metodologia

De início, pontua-se que esta pesquisa se configura como descritivo-exploratória, visto que se propõe aqui identificar e explicar repre-

representações do funk em duas categorias: proibidão e light. Como essas representações são construídas na linguagem, ou seja, pelo discurso, a abordagem é fundamentalmente qualitativa, porque nos preocupamos, predominantemente, com a interpretação do fenômeno que aqui está pontuado a se investigar, pois se entende que, nessa abordagem, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação. É o fator qualitativo, i.e., o particular, que interessa” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Além disso, a pesquisa é de ordem bibliográfica por ter como fonte registros escritos, com foco específico de análise na linguagem verbal empregada, desconsiderando as imagens, dada a relevância do material linguístico ao objetivo desta pesquisa que é analisar as representações do funk dentro das duas categorias apresentadas.

Quanto ao *corpus*, o material de análise se faz composto por duas notícias⁴, retiradas do portal *UOL*, que apresentam o funk como proibidão e light. As duas notícias são do ano de 2021 e foram motivadas a ser repercutidas, principalmente, pela música de funk “Baile de Favela”, de MC João, ter estado presente nas Olimpíadas de Tóquio, em 2021, na apresentação da ginasta Rebeca Andrade.

As duas notícias foram extraídas após uma consulta atenta no *Google*, depois de se pôr termos na ferramenta de pesquisa como: funk, proibidão e light. Optou-se por manter as duas notícias da mesma plataforma (portal *UOL*), por compreender que há uma relação discursiva, orientada de maneira ideológica, entre as notícias que, por sua vez, constituem e/ou reproduzem representações do funk.

4 As duas notícias podem ser consultadas em:

Notícia 1: <<https://observatoriodatv.uol.com.br/colunas/paulo-pacheco/baile-de-favela-funk-de-rebeca-andrade-na-olimpiada-so-toca-na-tv-com-censura>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Notícia 2: <<https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas-noticias/2021/07/29/trilha-da-prata-de-rebeca-baile-de-favela-fala-de-sexo-explicito-ouca.htm>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

Como o discurso, de acordo com Fairclough (1992, 2001), é composto pela dimensão textual, discursiva e social, explicitamos cada dimensão. Os procedimentos analíticos desta pesquisa estão, pois, divididos em três etapas. De início, na dimensão textual, fazemos uma análise linguística com o aporte da GSF, de Halliday e Matthiessen (2014), com a metafunção ideacional pelo sistema de transitividade. Depois, identificamos, na dimensão discursiva, as cadeias intertextuais acerca dos significados globais das orações que configuram as representações do funk light e proibidão. Finalmente, na dimensão social, descrevemos como ocorre a construção das representações do funk no discurso, que é ideologicamente motivado, com base em preceitos hegemônicos, desvelando relações assimétricas de poder.

Após mostrado todo o caminhar que se pretender fazer para alcançar os objetivos desta pesquisa, explicamos que esta investigação ainda está em andamento. Contudo, trazemos uma análise piloto, com o objetivo de elucidar a aplicação do alicerce teórico-metodológico ao *corpus* que nos propormos investigar.

5. Análise Piloto

Com o intuito de apresentar uma análise inicial, trazemos um excerto, da notícia 1, intitulada “Baile de Favela, funk de Rebeca Andrade na Olimpíada, só toca na TV com censura” para mostrar, na prática, como os conceitos teóricos e metodológicos apresentados na fundamentação teórica se articulam na análise do *corpus*.

Dadas as limitações de espaço destinado aqui, além do tamanho de cada uma das duas notícias na íntegra, fizemos um recorte da notícia 1, trazendo apenas o título da notícia, o *lide* e o primeiro parágrafo, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1: Excerto da notícia 1

JOGOS OLÍMPICOS

Baile de Favela, funk de Rebeca Andrade na Olimpíada, só **toca** na TV com censura

MC João **lançou** música «proibidona» em 2015, mas na televisão **canta** apenas a versão “light”

PUBLICADO EM 29/07/2021 POR PAULO PACHECO

Rebeca Andrade, primeira ginasta brasileira a **conquistar** uma medalha em Jogos Olímpicos, **apresentou** ao mundo o Baile de Favela, sucesso no Brasil desde 2015. Com esta música, MC João se **apresentou** nos programas de Faustão, Fátima Bernardes e Xuxa Meneghel, entre outros. A letra que o funkeiro **canta** na TV, entretanto, **é** completamente diferente do que **explode** nos alto-falantes dos “fluxos” da periferia.

Fonte: Portal UOL (2021) (adaptado pelo autor)

No Quadro 1, o excerto da notícia 1, há marcações em destaque, em negrito ou sublinhado, que evidenciam os processos e as circunstâncias de cada oração respectivamente. Com a finalidade de tornar mais tangíveis as classificações de cada oração, apresentamos, no Quadro 2, o total de 9 orações, marcando, detalhadamente, seus processos, participantes e circunstâncias.

Quadro 2: Participantes, processos e circunstâncias do excerto da notícia 1

Oração	Participante	Processo	Participante	Circunstância
1	Baile de Favela (P. Ator)	toca(P. Material)		(1) na tv (C. Localização) (2) com censura (C. Modo)
2	MC João (P. Ator)	lançou(P. Material)	música “proibidona” (P. Meta)	em 2015 (C. Extensão)

3	Ele (P. Comportante)	canta (P. Comportamental)	a versão “light” (P. Comportamento)	na televisão (C. Localização)
4	Rebeca Andrade (P. Ator)	apresentou (P. Material)	(1) o Baile de Favela (P. Meta) (2) ao mundo (P. Beneficiário)	
5	Primeira ginasta brasileira (P. Ator)	conquistar(P. Material)	uma medalha (P. Escopo)	em Jogos Olímpicos (C. Localização)
6	MC João (P. Ator)	se apresentou (P. Material)		em programas de Faustão, Fátima Bernardes e Xuxa Meneghel (C. Localização)
7	A letra (P. Portador)	é (P. Relacional)	diferente (P. Atributo)	completamente (C. Modo)
8	O funkeiro (P. Comportante)	canta (P. Comportamental)	a letra (P. Comportamento)	na TV (C. Localização)
9	A letra (P. Ator)	explode (P. Material)		nos alto-falantes dos “fluxos” da periferia (C. Localização)

Fonte: Elaborado pelo autor

Na oração 1, temos o Processo Material, “toca”, implicando mudanças externas e perceptíveis do mundo, sendo realizado pelo Participante Ator, “Baile de Favela”. É de suma importância, nesta oração, as circunstâncias. Primeiro, a Circunstância de Localização, “na TV”, amarra o significado da oração, limitando onde “toca” a canção funkeira. Tal limitação é ainda mais restrita a partir da segunda circunstância apresentada na oração, a de Modo, “com censura”.

Na oração 2, mais um Processo Material é trazido no excerto da notícia, “lançou”. O Participante Ator é “MC João”, o cantor de funk, e o Participante Meta é “música ‘proibidona’”. Aqui, podemos relacionar a escolha lexical da notícia entre os participantes Ator e Meta, uma vez que “MC João” é cantor funkeiro, e o funk, originário da favela, é tido como um espaço do “proibido”. Ainda na oração 2, limita-se a significação, situando a oração no tempo, com a Circunstância de Extensão “em 2015”.

Na oração 3, temos o Processo Comportamental, “cantar”, que inclui atividades, em partes, de ação e, em partes, de sentir (CUNHA; SOUZA, 2011). Nesta oração, temos o Participante Comportante, “Ele”, fazendo referência ao cantor MC João, e o Participante Comportamento, “a versão ‘light’”. Quando comparada com a oração 2, embora o cantor funkeiro tenha lançado a música proibidona, ele, nesta oração, canta uma versão diferente, a música ‘light’. A circunstância da oração 3 se relaciona diretamente com a ação comportamental do participante consciente Comportante, já que a Circunstância de Localização, “na televisão”, limita e estrutura o comportamento do referente participante.

Na oração 4, temos mais um Processo Material, o “apresentou”, com o Participante Ator, “Rebeca Andrade”, o Participante Meta, “o Baile de Favela”, e o Participante Beneficiário, “ao mundo”. O Participante Ator aqui protagoniza a música de funk “Baile de Favela” virar notícia, beneficiando “ao mundo” o conhecimento e circulação da música funkeira.

Na oração 5, há outro Processo Material, o “conquistar”, seguido do Participante Ator, “primeira ginasta brasileira”, e do Participante Escopo, “uma medalha”, além da Circunstância de Localização, “em Jogos Olímpicos”. Provavelmente, Rebeca Andrade ser a primeira ginasta do Brasil a ganhar uma medalha nas Olimpíadas é a grande informação da notícia, se somando com a música de funk que a ginasta levou para sua apresentação, como mostrado na oração 4.

Na oração 6, há mais um Processo Material, o “se apresentou”, com o Participante Ator, “MC João”, seguido da Circunstância de Localização, “em programas de Faustão, Fátima Bernardes e Xuxa Meneghel”. Relacionando esta oração com a oração 1 e 3, é possível prever que tipo de funk foi cantado, de acordo com a Circunstância de Localização desta oração.

Na oração 7, temos o primeiro Processo Relacional da notícia, “é”. Aqui, temos o Participante Portador, “a letra”, fazendo referência à música de funk, e o Participante Atributo, “diferente”. No Processo Relacional de atribuição, qualifica-se o Participante Portador com uma característica, que é o Participante Atributo (CUNHA; SOUZA, 2011). Nesta oração, a letra da música de funk é qualificada como diferente que é reforçado, em maior grau, pela Circunstância de Modo, “completamente”.

Na oração 8, o Processo Comportamental, “cantar”, volta a aparecer, acompanhado do Participante Comportante, “o funkeiro”, e do Participante Comportamento, “a letra”. Ainda há nesta oração a Circunstância de Localização, “na TV”. Logo, relacionando a oração 7 com esta oração, sobretudo com a Circunstância de Localização, conseguimos apreender a razão da letra da música ser “completamente diferente”.

Na oração 9, voltamos ao Processo Material, com “explode”, junto com o Participante Ator, “a letra”, e com a Circunstância de Localização, “nos altos-falantes dos ‘fluxos’ da periferia”. Esta oração, a partir de sua circunstância, constata que a música de funk tocada na favela é diferente da que é tocada na TV. Além disso, o Processo Material “explode” evidencia que o funk “completamente diferente” é o bastante tocado e circulado na periferia.

Feita a análise de cada oração do excerto da notícia 1, identificamos a predominância dos Processos Materiais, o que é previsível para os moldes do gênero notícia. Além disso, conseguimos identificar

circunstâncias, sobretudo de Localização, que antagonizam o funk light e proibidão, restringindo qual tipo de funk circula em diferentes espaços.

Desse modo, entrando na prática discursiva de Fairclough (1992, 2001), já é possível encontrar fios condutores que apontam o funk para a representação de proibidão e light, conforme a análise das orações e seus respectivos significados globais. Esse fenômeno se refere às cadeias intertextuais, apresentadas, a priori, na análise linguística, que servem como base para reproduzir e manter a representação do funk, em determinados espaços, como light e, em outros, como proibidão. Com isso, a partir da intertextualidade, categorizamos as orações que apontam o funk para cada representação, como mostrado na Quadro 3.

Quadro 3 – Representações do funk

Representação do funk como proibidão	Representação do funk como light
(1) Baile de Favela só toca na TV com censura	(3) Na televisão [ele] canta apenas a versão “light”
(2) MC João lançou música “proibidona” em 2015	(4) Rebeca Andrade apresentou ao mundo o Baile de Favela
(9) A letra explode nos alto-falantes dos “fluxos” da periferia	(6) Com está música, MC João se apresentou em programas de Faustão, Fátima Bernardes e Xuxa Meneghel
	(7) A letra é completamente diferente
	(8) O funkeiro canta a letra na TV

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme a análise linguística das orações 1 a 9, o Quadro 3 ilustra quais orações representam o funk como proibidão e quais orações apontam-no como light. A oração 1, 2 e 9 contribuem para a representação do funk proibidão, e as orações 3, 4, 6, 7 e 8 para a representa-

ção do funk light. Aqui, entendemos que a oração 5 não se soma para nenhuma das representações, pois a oração trata, mais restritamente, da ginasta, de sua medalha e de seu feito histórico por ser a primeira brasileira, na ginástica, a ganhar uma medalha olímpica.

Com relação ainda ao quadro 3, tal categorização só é possível via cadeias intertextuais discursivas. Segundo Fairclough (2001, p. 115), “o conceito de intertextualidade toma os textos historicamente, transformando o passado – convenções existentes e textos prévios – no presente”. Logo, discursos são atualizados, seja para reafirmá-lo, a partir de sujeitos com posições ideológicas semelhantes, seja para negá-lo, em um processo contraideológico, mobilizando possíveis mudanças discursivas e sociais.

Na esteira de Fairclough (1992, 2001), é possível analisar discursos que dialogam por expressões ou palavras, a partir de processos que compõem a intertextualidade, como negações, ironias, pressuposições e representações do discurso. No Quadro 3, temos o processo intertextual da pressuposição, que, de acordo com Fairclough (1992, 2001), ocorre a partir de algo entendido como tácito pelo produtor do texto, isto é, deve ser analisado pelo subentendido, pelo latente, pelas pistas implícitas, mas que estão presentes no discurso. Logo, as orações 1, 2 e 9 marcam este processo intertextual, principalmente, pelas circunstâncias que restringem cada oração, representando o funk como proibidão, pois a oração 1, “Baile de Favela só toca na TV com censura”, demarca a música de funk, pondo-o no campo semântico de censura. Expressões como “música proibidona”, assim como há na oração 2, e funk “proibidão”, com muita previsibilidade se relacionam, pressupondo a censura como impedimento da música “proibidona” de funk. É importante lembrar que o funk proibidão se relaciona intimamente com a favela, com a periferia, como é mostrado na oração 9 “a letra explode nos alto-falantes dos ‘fluxos’ da periferia”. Portanto, o funk proibidão, seguindo a lógica da intertextualidade por pressuposição, é representando na oração

1, 2 e 9 como o funk que é tocado na favela e que é tido como proibido, assim, sendo censurado em outros espaços que não sejam a periferia.

Já as orações 3, 4, 6, 7 e 8, ainda na trilha da intertextualidade pela pressuposição, representam o funk como light, visto que o funk, cantado “na TV”, como posto na oração 3 e 8, “em programas de Faustão, Fátima Bernardes e Xuxa Meneghel”, como há na oração 6, é “completamente diferente”, assim como está na oração 7. Logo, pressupõe-se que a música de funk, “Baile de Favela”, apresentado ao mundo, deve se adequar as estruturas sociais dos espaços televisivos, opondo-se ao funk proibidão, e o chamado agora de light.

Apresentado a análise linguística da dimensão textual e as relações intertextuais da dimensão discursiva, entendemos que as representações do funk são construídas discursivamente e são reproduzidas e renovadas no discurso midiático. Assim, trazendo à baila a dimensão social, o funk light, o que é adaptado, se adequa aos preceitos hegemônicos, por ter como base uma ideologia que coloca a prática funkeira, bem como o espaço de onde o funk vem, como bárbaro, assim como a mídia *mainstream* concebe a favela e suas práticas marcadas pela violência e criminalidade.

O funk light é o mais distante da periferia e, por essa razão, afasta-se das concepções que a mídia *mainstream* veicula sobre a favela, como criminalidade e insegurança. Este funk é, pois, o considerado apto à civilidade, logo também, apto a ser veiculado nas mídias, na televisão e nas Olimpíadas.

Por outro lado, o funk proibidão vai de encontro a grupos hegemônicos, haja vista que este tipo de funk se aproxima da realidade da favela, marcada, muitas vezes, na mídia, pela violência policial, como já apontava Amaral (2019). Além disso, ressaltamos que o funk categorizado como proibidão é o tocado na periferia, ou seja, é o funk, como bem pontua Lopes (2010), que traduz a linguagem da juventude das favelas.

Por fim, ainda trazemos, à luz, o emprego taxativo da expressão “proibidão” e “light”, que, na empregabilidade de sentido, é ideológica e socialmente motivado. Apontar um gênero musical como “proibidão”, sugere, no mínimo, que ele deve ser censurado, e, caso mantê-lo na sociedade, deve-se adaptá-lo, alterando discursivamente a realidade do funk “proibidão”. Dessa forma, nos moldes hegemônicos, o funk é então categorizado como “light”. Tal emprego lexical categórico acerca do funk é tido como consenso na dimensão social. Assim, a hegemonia naturaliza tais categorizações, dificultando romper estruturas sociais da dimensão social, bem como também dificulta uma mudança social, seja pela negação de tal vocábulo quando se refere ao funk circulado na favela, seja, pelo menos, pelo questionamento do uso do vocábulo “proibidão” relacionando com o funk da periferia.

6. Considerações Finais

Ancorando-nos na ADC, na GSF e nas colaborações acerca do discurso midiático, detivemo-nos a um fenômeno social da favela, o funk, que, desde suas origens, sofre marginalização por se tratar de um gênero musical da periferia. Logo, representações sobre o funk seguem sendo renovadas para distanciá-lo de suas raízes e de suas práticas originárias.

Como não há neutralidade na linguagem, mesmo uma notícia, a qual muitas vezes é tida como objetiva e neutra, reproduz discursos que renovam representações acerca do funk, colocando-o ainda em posição de marginalização. Essa renovação discursiva, a partir da intertextualidade, não pode ser entendida como aleatória, mas ideologicamente motivada. Representar o funk como proibidão, consensualmente na sociedade, reforça a ideia de censura e adaptação, implicando, por conseguinte, a deslegitimação da produção funkeira periférica.

Por fim, trazer esta discussão à tona pode ser mais um degrau que suscita reflexividade e agência, como discute Fairclough (1992,

2001), para, então, gerar mudanças discursivas e sociais em torno das práticas funkeiras e periféricas.

Referências

AMARAL, F. Contos à margem: letramentos de sobrevivência e midiativismo nas favelas do Rio de Janeiro. **Revista Mídia e Cotidiano**, Niterói, v. 13, n. 3, p. 121-140, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/38064>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BARROS, M. **Performatividade, gênero e representação**: a construção do feminino no funk midiático. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

CUNHA, M.; SOUZA, M. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

ESSINGER, S. **Batidão**: uma história do funk. Rio de Janeiro: Record, 2005.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Media Discourse**. London: Ed. Hodder Arnold. 1995.

FUZER, C.; CABRAL, S. **Introdução à Gramática Sistêmica-Funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

LOPES, A. **“Funk-se quem quiser” no batidão negro da cidade carioca**. 2010. 187f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

MAGALHÃES, I. **Eu e tu**: a constituição do sujeito no discurso médico. Brasília: Thesaurus, 2000.

MOITA LOPES, L. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 11 set. 2021.

PATROCÍNIO, P. Favela, periferia e subúrbio, territórios da diferença. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC, 15., 2017, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Abralic, 2017, p. 2506-2514. Disponível em: https://abralic.org.br/anais/arquivos/2017_1522191585.pdf.

Acesso em: 31 jun. 2020.

VIEIRA JUNIOR, M. **Representações do funk em notícias do portal UOL:** aspectos intertextuais da prática discursiva. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

ANÁLISE DO PAPEL DA RELAÇÃO DE ARGUMENTO NA DIMENSÃO DRAMATÚRGICA DE UMA INTERAÇÃO

Daniel Martins de Brito

Resumo: Este trabalho parte do seguinte questionamento: como e em que medida a relação de argumento proposta pelo modelo genebrino de análise do discurso (Escola de Genebra), em contexto de entrevista, auxilia os interlocutores (entrevistador e entrevistado) a negociar imagens identitárias, isto é, faces e territórios? Na busca por respostas para esse questionamento, o propósito do trabalho é analisar o papel que a relação de argumento exerce na dimensão dramatúrgica (gestão de faces e territórios) de uma entrevista escrita publicada pela *Folha de S. Paulo* em fevereiro de 2021, entrevista da qual participaram a jornalista Patrícia Campos Mello e o influenciador digital brasileiro Felipe Neto. Para alcançar esse objetivo, é adotada uma abordagem interacionista para o estudo das relações de discurso, que, baseada em contribuições teórico-metodológicas da Escola de Genebra, tem sido desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. À luz dessa abordagem, foram analisadas duas ocorrências da relação de argumento na entrevista. Com a análise, buscou-se demonstrar como o estabelecimento da relação argumentativa auxilia os interlocutores a interagir, negociando faces e territórios. A partir da análise realizada, foi possível observar que a relação auxilia o locutor a construir uma intervenção que possa ser avaliada pelo interlocutor como adequada, isto

é, uma intervenção que não coloca em risco as faces e os territórios em jogo. Assim, a relação funciona como um recurso linguageiro fundamentalmente interacional, na medida em que ajuda o locutor a bloquear ou, no mínimo, tentar bloquear objeções do interlocutor. Logo, contribui em grande medida para preservar não apenas a face e o território do interlocutor dos prejuízos causados por uma intervenção ofensiva, como também a face e o território do próprio locutor dos danos implicados por eventuais objeções do interlocutor.

Palavras-chave: Entrevista jornalística. Relação de argumento. Interação. Modelo Genebrino de Análise do Discurso.

Abstract: In this paper, our goal is to carry out an analysis of the role the argument relation plays in the dramaturgical dimension (managing faces and places) of a written interview, published by *Folha de S. Paulo* in February 2021, in which journalist Patrícia Campos Mello and Brazilian digital influencer Felipe Neto participated in. To meet our goal of studying the argument relation, we used an interactive approach, based on the theoretical-methodological contributions developed by the Geneva Model, which has been developed by the Study Group on Pragmatics, Text, and Discourse from Faculty of Letters of the Federal University of Minas Gerais. In light of this approach, there were two occurrences of the argument relation in the interview. With the analysis, we sought to demonstrate how the establishment of the argument relation helps the interlocutors to interact, negotiating faces and places (facework). From our study, it was possible to observe that the argument relation helps the speaker to build a move constituting that will be evaluated by the interlocutor as adequate or not; if the latter, there is risk to the facework in progress. Thus, the argument relation works as an interactive resource which helps the speaker to block, or at least, to try to block, the interlocutor's possible objections. Therefore, this relation helps to preserve not only the interlocutor's face and place from an offensive move, but also the speaker's from implied damages caused by objections from the interlocutor.

Keywords: Journalistic interview. Argument relation. Interaction. Geneva Model to Discourse Analysis.

1. Introdução

Tradicionalmente, como argumenta Cunha (2020a, 2020b, 2022a,), os estudos sobre relações de discurso (ou, a depender da orientação teórica, relações textuais, relações retóricas, relações semânticas etc.) focalizam a descrição das relações que emergem da articulação de diferentes unidades textuais, bem como das marcas que as sinalizam (como os conectores e/ou as expressões conectivas). Porém, foge do interesse de tais estudos a investigação do funcionamento dessas mesmas relações e de seus marcadores na dimensão dramatúrgica da interação, isto é, na dimensão em que se estabelece gestão conjunta de imagens identitárias (faces e territórios)⁵ pelos interlocutores.

Partindo dessa lacuna, desde 2021 temos desenvolvido uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é investigar como as relações de discurso propostas pela Escola de Genebra⁶ (a saber, argumento, comentário, reformulação, contra-argumento, topicalização, tempo [sucessão], cla-

5 Utilizamos neste estudo a expressão “imagens identitárias” para fazer referência às noções de face e território propostas por Erving Goffman. A noção de face diz respeito à imagem que, baseada em valores socialmente aprovados – como bondade, gentileza, responsabilidade etc. –, os interactantes efetivamente reivindicam para si no curso de uma interação. Basicamente, nos termos do autor, a face é a “imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN, 2011, p. 13-14). Já a noção de território compreende um conjunto de elementos, sejam eles físicos ou simbólicos, os quais representam uma reserva pessoal que os interactantes possuem e costumam preservar uns dos outros durante uma interação. A noção de território compreende ainda um conjunto de direitos e desejos que cada interactante tem de não apenas não sofrer imposição do(s) outro(s), mas também de estar e permanecer em liberdade para agir (GOFFMAN, 1973).

6 A Escola de Genebra (ou abordagem genebrina de análise do discurso) é uma vertente dos estudos do discurso desenvolvida entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 2000 por um grupo de pesquisadores liderado por Eddy Roulet na Universidade de Genebra. A versão atual do quadro teórico-metodológico desenvolvido por esse grupo é o Modelo de Análise Modular do Discurso (MAM) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). O modelo genebrino, que é resultado de mais de três décadas de pesquisas, tem como objetivo descrever e explicar, por meio da adoção de uma metodologia modular, a organização do discurso em módulos e formas de organização elementares e complexas.

rificação e preparação) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001) funcionam como recursos interacionais, ligados à dimensão dramatúrgica de entrevistas jornalísticas (BRITO, 2023). A realização dessa pesquisa se justifica, principalmente, com o fato de inexistirem estudos sobre relações de discurso que, no quadro da Escola de Genebra, tomem a entrevista como objeto de análise. Em tal pesquisa, partimos da consideração de que, em uma troca, os interlocutores podem realizar diferentes manobras discursivas para interagir, negociando, conjuntamente, faces e territórios. De acordo com a abordagem interacionista que é por nós adotada, uma dessas manobras é o estabelecimento das relações de discurso (CUNHA, 2017).

Nessa abordagem, é defendida a hipótese geral – que subjaz a este trabalho – segundo a qual as relações de discurso que o locutor estabelece o possibilitam antecipar-se a eventuais objeções do outro quanto à natureza agressiva/ofensiva de seu texto (ou “intervenção”, conforme a terminologia proposta pelo modelo genebrino), na tentativa de fazer com que esse outro não considere tal intervenção/texto como um ataque à sua face e/ou uma invasão de seu território (cf. CUNHA, 2020a). Assim, trazer argumentos para defender um ponto de vista, comentar informações na superfície de um texto, reformulá-las ou prepará-las constituem procedimentos por meio dos quais os participantes de uma interação gerenciam faces e territórios (CUNHA, 2020a, 2020b, 2021b, 2022c).

Partindo de tal hipótese e apresentando resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado, este trabalho analisa o papel que a relação de argumento desempenha no processo de gestão de faces e territórios em uma entrevista escrita.

2. Objetivo da pesquisa

À luz de uma abordagem interacionista que se baseia em contribuições teórico-metodológicas do modelo genebrino de análise do discurs-

so, este estudo parte do seguinte questionamento: como e em que medida a relação de argumento proposta nesse modelo teórico, em contexto de entrevista, auxilia os interlocutores (entrevistador e entrevistado) a negociar faces e territórios? Buscando responder esse questionamento, o propósito deste trabalho é desenvolver uma análise do papel que a relação de argumento desempenha na dimensão dramatúrgica de uma entrevista jornalística. A decisão de focalizar exclusivamente a relação de argumento e não outra se explica pelo fato de essa categoria genérica de relação de discurso ser a mais frequente nos exemplares de entrevista que compõem o *corpus* analisado na pesquisa. Já a decisão de analisar o papel da relação de argumento especificamente em entrevista jornalística se deve justamente ao fato de ser esse gênero o estudado em nossa pesquisa de mestrado.

Para alcançar o objetivo colocado, este trabalho se inicia com a apresentação de algumas importantes noções propostas pela Escola de Genebra para o estudo da articulação textual do discurso, a saber: processo de negociação, completude e relação de discurso. Depois, apresenta a abordagem interacionista para o estudo das relações de discurso em cujas contribuições se baseia. Na sequência, analisa, à luz dessa abordagem interacionista, duas ocorrências da relação de argumento em uma entrevista jornalística escrita publicada pela *Folha de S. Paulo* em fevereiro de 2021, entrevista da qual participaram a jornalista Patrícia Campos Mello e o influenciador digital brasileiro Felipe Neto.

3. Fundamentação teórica

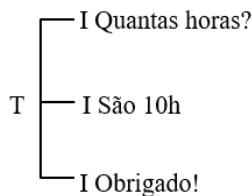
3.1 As noções de processo de negociação, completude e relação de discurso

Como informado, a abordagem teórica adotada neste estudo se baseia em contribuições teórico-metodológicas da Escola de Genebra para o estudo do plano da articulação textual (cf. ROULET *et al.*, 1985; ROULET, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Para

o modelo genebrino, toda forma de discurso (oral, escrita, monológico, dialogal, polilógico etc.) corresponde a um processo de negociação, que, via de regra, se constitui de três fases: a proposição, a reação e a ratificação.

Assim, uma interação formada por uma pergunta (Quantas horas?), uma resposta (São 10h.) e um agradecimento (Obrigado!) corresponde a um processo de negociação em que a proposição construída pelo locutor (a pergunta) suscita a reação positiva do interlocutor (a resposta), a qual, por sua vez, motiva a ratificação do locutor (o agradecimento) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Do ponto de vista textual, esse processo de negociação se materializa em uma troca simples, constituída de três intervenções, tal como representa a seguinte estrutura hierárquica⁷:

Figura 1: Estrutura hierárquica 1



Fonte: Elaboração do autor

O desenvolvimento e o encerramento de todo processo de negociação são condicionados por duas restrições: a de completude dialógi-

7 A estrutura hierárquica é um instrumento metodológico de que dispõe a Escola de Genebra para representar e analisar a materialidade textual de todo e qualquer processo de negociação. Nas estruturas, são representados três tipos de constituintes textuais: a troca (T), a intervenção (I) e o ato (A). De acordo com Roulet, Fillietaz e Grobet (2001), a troca é o constituinte textual máximo, ou seja, ela materializa todo o processo de negociação. Por sua vez, a intervenção é o constituinte textual intermediário, pois representa a materialidade textual de cada uma das três fases que constituem o processo de negociação (proposição, reação e ratificação). Por fim, o ato configura-se como a menor unidade de análise textual, podendo fazer parte tanto de uma troca quanto de uma intervenção (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

ca e a de completude monológica. A restrição de completude dialógica “estipula que uma negociação só pode acabar se os interactantes manifestam reciprocamente um acordo recaindo sobre seu encerramento (restrição do ‘duplo acordo’)” (FILLIETTAZ, 2004, p. 82).

Já a restrição de completude monológica diz respeito à necessidade de o locutor, no processo de negociação, elaborar cada etapa ou intervenção – proposição, reação, ratificação – de modo que o interlocutor possa interpretá-la como obediente a dois tipos de exigência: uma comunicativa e outra ritual. Do ponto de vista comunicativo, cada etapa deve ser suficientemente esclarecedora e completa. Do ponto de vista ritual, cada etapa deve ser suficientemente justificada, ou seja, não deve atacar as faces e/ou invadir os territórios em jogo (ROULET *et al.*, 1985; ROULET, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Vale esclarecer que a avaliação da completude monológica de uma intervenção não é realizada pelo próprio locutor: é ao interlocutor que cabe o papel de julgar se essa intervenção efetivamente o permite ou não elaborar uma reação. Em outras palavras, somente o interlocutor “pode julgar, em último caso, se a intervenção do locutor lhe fornece todos os elementos necessários para que ele possa tomar posição, exprimir seu acordo ou seu desacordo” (ROULET *et al.*, 1985, p. 17).

No nível da materialização textual do discurso, o alcance das completudes dialógica e monológica é associado a dois tipos de relações de discurso: as relações ilocucionárias, que se vinculam à completude dialógica, e as interativas, que se vinculam à completude monológica. As relações ilocucionárias se distinguem entre duas categorias genéricas: as iniciativas (pergunta, pedido, asserção) e as reativas (resposta, ratificação). Já as relações interativas se classificam em oito categorias genéricas: preparação, argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, comentário, tempo [sucessão] e clarificação (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

No que diz respeito, especificamente, à relação de argumento, o locutor, ao estabelecê-la, articula os constituintes textuais de sua intervenção para sustentar pontos de vista ou defender opiniões, visando ao convencimento do outro (interlocutor ou terceiros) (CUNHA, 2010). Dessa forma, ao lançar mão da relação argumento para explicar partes de seu texto, justificá-las, comprová-las, exemplificá-las etc., o locutor realiza uma manobra discursiva argumentativamente orientada, buscando persuadir o outro (CUNHA, 2010). Nessa perspectiva, tal relação de discurso desempenha um papel essencialmente interacional, pois auxilia o locutor no alcance da completude monológica.

Embora a completude monológica se constitua de dois tipos de exigência (comunicativa e ritual) e embora Roulet *et al.* (1985, p. 12) afirme que “mais ainda do que as restrições comunicativas, são as restrições rituais que influenciam a forma e a estrutura do discurso”, os estudos sobre as relações de discurso conduzidos no âmbito do modelo genebrino, como ressalta Cunha (2021a), privilegiaram a exigência comunicativa. Assim, muito foi estudado o papel que as relações desempenham, por exemplo, na construção de um texto coeso e coerente. Porém, pouco foi explorado o elo entre as relações de discurso e o alcance da exigência ritual, ou seja, pouco foi estudado o papel que essas mesmas relações desempenham na negociação conjunta de faces e territórios (BRITO, 2023). É justamente a partir dessa lacuna da Escola de Genebra que surge a abordagem para o estudo das relações de discurso adotada neste trabalho, a qual será melhor explicada no próximo item.

3.2 Uma abordagem interacionista para o estudo das relações de discurso

A abordagem interacionista adotada neste estudo constitui-se de trabalhos que têm sido desenvolvidos nos últimos anos por Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2022c) no âmbito do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto

e Discurso (GEPTED), da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Nessa abordagem, Cunha (2020b) propõe que todo processo de negociação constitui um fenômeno que possui três dimensões: uma socio-histórica, uma interpessoal e outra semiótica. Do ponto de vista socio-histórico, a interação se estrutura em um conjunto de expectativas e conhecimentos que os interlocutores têm sobre como agir (qual comportamento adotar) no encontro de que participam, seja esse encontro um debate, uma entrevista, uma aula etc. Do ponto de vista interpessoal, a interação é caracterizada pelas ações que os interlocutores realizam no curso do encontro com base no conjunto de conhecimentos e expectativas que possuem sobre esse encontro, o que inclui adotar (ou não) determinado comportamento e revelar qual é o comportamento que espera/exige que o interlocutor também adote. Do ponto de vista semiótico, em toda interação há recursos semióticos – dentre os quais está a linguagem verbal – por meio dos quais os interlocutores coordenam suas ações e sinalizam as expectativas que possuem sobre o encontro de que participam (CUNHA, 2020b).

Nessa perspectiva, as relações de discurso constituem recursos semióticos por meio dos quais o locutor, com base em seus conhecimentos socio-históricos, revela para o interlocutor a maneira como interpreta a interação que eles protagonizam e constroem conjuntamente. Por meio dessas relações, o locutor ainda se antecipa a eventuais objeções do outro, bloqueando-as, e, assim, tenta evitar danos às faces e aos territórios em jogo na interação (CUNHA, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2022c). Para Cunha (2020b, 2022b), os interlocutores são dotados de uma competência interacional que os possibilita saber que, durante a negociação, produzir uma intervenção que não alcança a completude monológica corresponde a adotar uma linha de conduta não prevista para a interação de que participam.

Segundo o pesquisador, o locutor também sabe que adotar uma linha de conduta imprevista significa, aos olhos do interlocutor, infringir regras comunicativas e rituais que, até a emergência da linha de conduta inesperada, ele acreditava partilhar com o locutor. Sabe ainda que a violação de regras comunicativas e rituais subjacentes ao encontro corresponde, aos olhos do interlocutor, à adoção de uma linha de conduta ofensiva para a face e o território deste (CUNHA, 2020a, 2020b). Nesse caso, o interlocutor pode tentar corrigir a ofensa sofrida por meio de uma objeção (CUNHA, 2020b).

Ao se valer de uma objeção, ele torna o locutor-ofensor consciente da ofensa que cometeu, ao mesmo tempo em que ataca a sua face, colocando em dúvida a habilidade ou capacidade dele de adotar um comportamento adequado para a interação. Ainda, invade o território do locutor-ofensor, já que restringe sua liberdade para agir (BROWN; LEVINSON, 1987), obrigando-o a se retratar e/ou a readequar o comportamento inesperado (CUNHA, 2020b). Nesse sentido, as objeções são bastante problemáticas para a imagem identitária do locutor-ofensor. Afinal,

toda objeção feita por um dos interactantes ao comportamento do outro, mesmo a que recai sobre aspectos estritamente comunicativos, constitui uma ofensa para o alvo da objeção, porque (em grau maior ou menor, dependendo do contexto em que estão inseridos) põe em questão seu saber, suas qualidades de orador ou escritor habilidoso, sua legitimidade para dizer o que diz, seu poder presumido, as qualidades de seu caráter e de sua personalidade etc. (CUNHA, 2020a, p. 119)

De acordo com Cunha (2019, 2021c), uma objeção pode se textualizar na abertura de uma troca subordinada com função de clarificação⁸, o que, em maior ou menor intensidade, é prejudicial às imagens

8 Esse tipo de troca se liga a um constituinte principal (intervenção ou ato) pela relação interativa de clarificação (cf. CUNHA, 2019; 2021c).

identitárias em jogo na interação. Retomando o exemplo que apresentamos no início da última seção (Locutor: Quantas horas? Interlocutor: São 10h. Locutor: Obrigado!), se o interlocutor julgasse que a proposição inicial do locutor (a pergunta) não é suficientemente informativa (não satisfaz a restrição comunicativa de completude monológica), ele poderia abrir uma troca subordinada para clarificar tal proposição, conforme mostra a seguinte troca:

(1) Locutor: Quantas horas?

Troca subordinada de clarificação – Interlocutor: Por que você quer saber?

Locutor: Tenho uma consulta médica marcada para hoje.

Interlocutor: 10h.

Nessa circunstância, para reagir à pergunta do locutor (Quantas horas?), fornecendo-lhe a informação solicitada (São 10h.), o interlocutor teve de fazer um pedido de esclarecimento (uma objeção). Por isso, iniciou um processo de negociação secundário cuja proposição é “Por que você quer saber?”, procedimento que constitui uma objeção. Tal objeção foi motivada pela interpretação do interlocutor de que a pergunta feita pelo locutor não foi suficientemente completa e informativa, o que o impediu de reagir a ela. Somente após o locutor justificar/completar sua pergunta (Tenho uma consulta médica marcada para hoje.) é que o interlocutor reage a ela (10h.). Nesse caso, vale notar que, embora o interlocutor tenha feito uma objeção sobre um aspecto puramente comunicativo da intervenção do locutor, essa objeção impactou diretamente as faces e os territórios em cena. Afinal, com ela, o interlocutor invadiu o território do locutor, impondo-lhe o dever de responder a sua pergunta (BROWN; LEVINSON, 1987). Também atacou a sua face, colocando em questão a sua capacidade ou habilidade comunicativa para construir perguntas suficientemente completas, justificadas, informativas (CUNHA, 2019, 2020a, 2021b).

É nessa perspectiva que o estabelecimento de relações de discurso funciona como uma manobra interacional fortemente associada à gestão de faces e territórios. Ao lançar mão de uma relação de discurso, o locutor pode antecipar-se a eventuais objeções do interlocutor, tentando impedir que esse interlocutor julgue sua intervenção como ofensiva, isto é, um ataque à face dele e/ou uma invasão de seu território (CUNHA, 2020a, 2020b, 2021b). Em outros termos,

as relações de discurso que o locutor estabelece entre as informações que expressa permitem a ele antecipar-se a possíveis objeções do outro (interlocutor ou terceiro) quanto à natureza ofensiva de sua intervenção, na busca por fazer com que o outro não avalie essa intervenção como um ataque à sua face ou uma invasão de seu território. Com as relações que estabelece, o locutor tenta impedir, desse modo, que o outro inicie uma troca reparadora, troca que, por ter como fim exatamente reparar a ofensa cometida pelo locutor, é sempre perigosa para sua face e seu território (CUNHA, 2020a, p.110).

Com base nessas considerações e retomando o exemplo (1), se a intervenção inicial (a pergunta) fosse elaborada pelo locutor de outra maneira, por meio do estabelecimento de uma relação de argumento marcada pelo conector porque (CUNHA, 2010), por exemplo, ele se anteciparia à objeção do interlocutor, bloqueando-a ou pelo menos tornando-a menos aceitável. Conseqüentemente preservaria sua face e seu território dos danos implicados por tal objeção:

(2) Locutor: Quero saber que horas são, porque tenho consulta médica hoje.

Interlocutor: *Por que você quer saber?

Com a relação de argumento na primeira intervenção, o locutor justifica sua pergunta, tornando mais esclarecedora/evidente a motivação para a sua realização. Assim, por meio da relação de argumento, o locutor evita um comportamento que possa ser interpretado como ofensivo pelo interlocutor. Logo, o impede de fazer uma objeção, um pedido de esclarecimento, como “por que você quer saber?”. Um indício de que o locutor consegue efetivamente bloquear uma objeção desse tipo é o fato de que seria pouco aceitável se o interlocutor pedisse ao locutor esclarecimentos sobre os motivos de sua pergunta, o que é sinalizado pelo asterisco em (2).

Porém, vale ressaltar que o estabelecimento de uma relação de discurso pode evitar uma objeção, mas não necessariamente consegue impedir toda e qualquer objeção. Afinal, o interlocutor pode elaborar objeções não previstas pelo locutor (CUNHA, 2021b). Assim, ainda que o locutor, estabelecendo relações de discurso, produza uma intervenção que, a seu ver, não coloca em risco a face e o território do interlocutor, somente este é que pode avaliar em última instância a completude monológica da intervenção.

Como expusemos ao longo deste item, a perspectiva interacionista de Cunha, de modo contrário ao modelo genebrino, que é focado em aspectos sobretudo informacionais ou comunicativos das relações, propõe que a análise deve explicar o modo como o locutor, por meio das relações interativas, busca elaborar uma intervenção que evite ou pelo menos minimize danos às faces e invasões dos territórios em jogo na interação. Deve ainda explicar como tais relações auxiliam o locutor a evitar objeções do interlocutor (CUNHA, 2021b).

Até aqui, explicamos a abordagem interacionista adotada no estudo apenas do ponto de vista teórico. No próximo item, apresentaremos o percurso metodológico que pode ser seguido para o estudo do funcionamento interacional das relações de discurso.

4. Metodologia

Para desenvolver a análise, seguimos um percurso metodológico estruturado em cinco etapas. Na primeira, o texto foi segmentado em atos⁹. Na segunda, foram identificadas as relações de discurso interativas entre os constituintes textuais¹⁰. Na terceira, foram identificadas as eventuais objeções evitadas por cada uma das relações interativas. Para isso, utilizamos como instrumento metodológico a seguinte pergunta: “se o locutor não estabelecesse a relação, o interlocutor poderia fazer alguma objeção e qual objeção seria?”. Vale esclarecer que, ao nos valermos desse procedimento, delineamos as possíveis objeções de maneira, evidentemente, aproximativa e hipotética. Na quarta etapa, foram verificados os danos implicados pelas eventuais objeções identificadas às faces e aos territórios em jogo. Para tanto, buscamos explicitar em que medida as objeções identificadas na etapa anterior poderiam ser percebidas pelo interlocutor como um ataque à sua face e/ou uma invasão de seu território. Na última etapa, foi averiguada a efetividade da relação no bloqueio de uma objeção. Para realizar tal averiguação, examinamos a materialidade textual da própria interação, a fim de observar a ação que o interlocutor realizou diante da inter-

9 A segmentação do excerto foi orientada por alguns critérios linguísticos propostos pela Escola de Genebra (cf. ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Esses critérios estabelecem como marcas limítrofes entre atos os sinais de pontuação (ponto-final, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos) e os conectores (“porque”, “embora”, “mas”, “isto é” etc.). Também estabelecem que constituem atos as orações justapostas e coordenadas, as orações adverbiais, as adjetivas, as explicativas, os sintagmas ou adjuntos adverbiais deslocados à esquerda, os adjuntos adverbiais intercalados, os apostos e vocativos.

10 A identificação foi norteadada, principalmente, pela observação das marcas que indicam as relações interativas, como os conectores, as expressões conectivas e as construções sintáticas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; BRAGA, 2021). No entanto, nas entrevistas, nem todas as relações interativas foram sinalizadas por algum marcador linguístico. Nesse caso, com base nas proposições da Escola de Genebra, procedemos ao teste de inserção de marcadores no texto, a fim de determinar a relação que faz a articulação entre um constituinte e uma informação da memória discursiva (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; MARINHO, 2002). Assim, se, por exemplo, entre dois constituintes foi possível inserir um conector como “porque” – que marca a relação de argumento (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001; CUNHA; 2010) –, mas não um conector como “mas”, “ou seja” ou “depois de” – que marcam, respectivamente, as relações de contra-argumento, reformulação e tempo –, foi considerada que tais constituintes se ligam pela relação argumentativa.

venção em que o locutor estabeleceu a relação de discurso. Em resumo, nessa última etapa, observamos se o interlocutor objeta a intervenção produzida pelo locutor ou reage positivamente a ela.

A decisão de focalizar a relação de argumento e não outra se deu em função do fato de termos verificado, na segunda etapa do percurso de análise, que, na entrevista estudada, as relações argumentativas são as mais frequentes, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Frequência das relações de discurso na entrevista

Categorias genéricas de relações de discurso	Número de ocorrências	Número percentual (%)
Argumento	80	37,04
Contra-argumento	42	19,44
Comentário	39	18,06
Reformulação	23	10,65
Tempo	11	5,09
Topicalização	11	5,09
Preparação	8	3,70
Clarificação	2	0,93
Total	216	100

Fonte: Elaboração do autor

Na entrevista estudada, foram estabelecidas 216 relações de discurso interativas, dentre as quais 80 (37,04%) correspondem a relações de argumento. A predominância de relações pertencentes à categoria de argumento indica que a entrevista possui um perfil relacional argumentativo (ROULET, 2003, 2006; ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

5. Resultados parciais da pesquisa

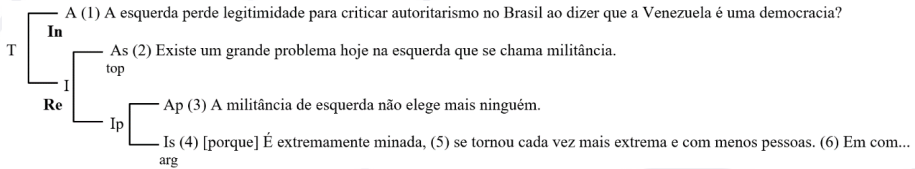
Neste item, apresentamos a análise do papel de duas ocorrências da relação de argumento na dimensão dramatúrgica da entrevista protagonizada pelo influenciador digital Felipe Neto e pela jornalista Patrícia Campos Mello, a qual foi publicada em 27 de fevereiro de 2021 no portal *on-line* da *Folha de S. Paulo*. A primeira ocorrência da relação, que foi selecionada aleatoriamente, é estabelecida no seguinte excerto da interação, já segmentado em atos:

(3) **FOLHA DE S. PAULO (Patrícia Campos Mello)** – (1) A esquerda perde legitimidade para criticar o autoritarismo no Brasil ao dizer que a Venezuela é uma democracia?

FELIPE NETO – (2) Existe um grande problema hoje na esquerda que se chama militância. (3) *A militância de esquerda não elege mais ninguém.* (4) **[porque] É extremamente minada,** (5) **se tornou cada vez mais extrema e com menos pessoas.** (6) **Em contrapartida, é a que mais defende os políticos e ataca opositores.**

A relação de argumento articula o ato (3) (em itálico) e a intervenção formada pelos atos (4-6) (em negrito). Essa relação, como é possível perceber, ocorre na intervenção de resposta produzida por Felipe Neto. Do ponto de vista textual, o excerto da interação pode ser representado por uma troca, como mostra a seguinte estrutura hierárquico-relacional:

Figura 2: Estrutura hierárquica do primeiro excerto em análise



Fonte: Elaboração do autor

No interior da intervenção (2-6), o influenciador, com o ato (3), afirma que a militância de esquerda não elege mais nenhum candidato político. Na sequência, para justificar essa afirmação, ele elabora a Is (4-6), que se liga ao ato (3) por uma relação de argumento. Essa interpretação se sustenta na possibilidade de inserção de um conector argumentativo como “porque” entre o Ap (3) e a Is (4-6), tal como indicado na Figura 2.

Do ponto de vista da dimensão dramática da interação, a relação de argumento em análise auxilia o entrevistado a atacar a face de terceiros, já que, por meio de seu estabelecimento, ele desaprova/critica os brasileiros militantes de esquerda. Mais precisamente, (des)qualifica o grupo de brasileiros militantes de esquerda como extremo e minado (que impede ou dificulta o êxito político do país), além de escasso (que tem poucas pessoas) e fanático (que cegamente defende políticos e ataca opositores).

Vale notar que essa relação de argumento funciona como uma pista de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2013), uma vez que, ao estabelecê-la, Felipe Neto torna pública a maneira como ele interpreta a interação. Com base na materialidade textual da resposta do entrevistado, é possível considerar que, a seu ver, é esperado que ele, na interação em que está situado, justifique as afirmações que faz com argumentos razoáveis. De acordo com Cunha (2020b), expectativas como essa, que fazem parte da dimensão socio-histórica da interação, impactam diretamente a decisão do locutor de estabelecer ou não uma relação de discurso.

Nessa perspectiva, se o entrevistado não estabelecesse a relação de argumento para justificar a afirmação feita no ato (3), dizendo apenas “A militância de esquerda não elege mais ninguém”, a repórter poderia interpretar a produção de sua intervenção como a infração de uma expectativa (*quem faz uma afirmação deve justificá-la com argumentos razoáveis*) para o encontro, ou seja, como um comportamento inesperado/imprevisto. Porque todo comportamento inesperado do locutor é “interpretado pelos demais como uma ofensa” (CUNHA, 2020b, p. 156), a entrevistadora, na tentativa de reparar a ofensa sofrida, seria motivada a fazer uma objeção (um pedido de clarificação), como “por que a militância de esquerda não elege mais ninguém?”.

Com essa objeção, a jornalista revelaria que Felipe Neto não forneceu informações suficientes para o desenvolvimento da interação. Por meio de tal objeção, a entrevistadora atacaria sua face, sugerindo que ele não sabe produzir respostas completas, informativas e esclarecedoras, nem é capaz de justificar as afirmações que faz. Ainda invadiria seu território, pois, ao forçá-lo a completar com mais informações a resposta por ele produzida (ou, mais especificamente, justificar a afirmação feita no ato (3)), ela limitaria a sua liberdade de ação.

Porém, ao estabelecer a relação de argumento, o entrevistado bloqueia objeções como a que mostramos. Tanto que, em vez de a repórter objetar a resposta por ele elaborada, ela inicia uma nova troca, endereçando-lhe outra pergunta, como explicita o excerto a seguir, que na organização textual da entrevista sucede o excerto (3):

- (4) **FOLHA DE S. PAULO (Patrícia Campos Mello)** – Flagrado em vídeo jogando futebol depois de criticar quem descumpria regras de distanciamento social, você pediu desculpas publicamente, mas sofreu um movimento de cancelamento. O que você aprendeu com esse episódio?

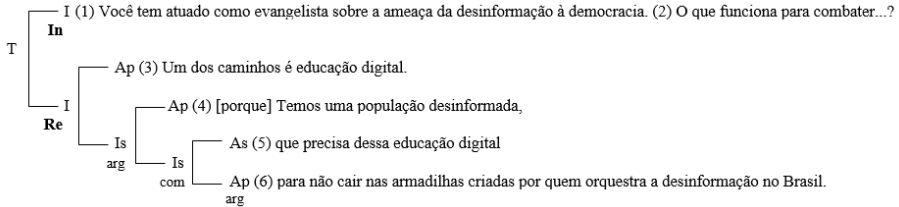
Dessa forma, é possível observar que a relação de argumento tem um impacto importante sobre o modo como os interlocutores decidem desenvolver a interação (CUNHA, 2022c). Ao lançar mão dessa relação, Felipe Neto tenta antecipar-se a possíveis objeções da jornalista, elaborando uma intervenção que possa ser avaliada por esta como suficientemente adequada, isto é, como uma intervenção que não põe em perigo as faces e os territórios em cena. Assim, a relação de argumento auxilia Felipe Neto a atacar a face de terceiros, e, ao mesmo tempo, o ajuda a proteger a face da repórter de uma ofensa, bem como a sua própria face e seu próprio território de prejuízos causados por eventuais objeções da jornalista.

Apresentada a análise da primeira ocorrência da relação de argumento, procederemos agora à análise da segunda, que também foi selecionada de maneira aleatória. Tal ocorrência é estabelecida no seguinte excerto da entrevista:

- (5) **FOLHA DE S. PAULO (Patrícia Campos Mello)** – (1) Você tem atuado como evangelista sobre a ameaça da desinformação à democracia. (2) O que funciona para combater *fake news*?
FELIPE NETO – (3) Um dos caminhos é educação digital. (4) Temos uma população desinformada, (5) *que precisa dessa educação digital* (6) **para não cair nas armadilhas criadas por quem orquestra a desinformação no Brasil.**

A relação de argumento é marcada pelo conector “para” e liga, na intervenção de resposta de Felipe Neto, o ato “(6) para não cair nas armadilhas criadas por quem orquestra a desinformação no Brasil” ao ato “(5) que precisa dessa educação digital”. Do ponto de vista textual, o excerto em que a relação é estabelecida pode ser representada pela seguinte estrutura hierárquica:

Figura 3: Estrutura hierárquica do segundo excerto em análise



Fonte: Elaboração do autor

De acordo com Cunha (2010), o conector “para” carrega uma instrução argumentativa específica de finalidade. O autor também esclarece que esse conector introduz um constituinte principal em relação ao constituinte que o antecede. Nesse sentido, o ato (6) é principal e expressa uma finalidade para a informação declarada e ativada no ato subordinado (5), o que indica que entre esses dois constituintes textuais há efetivamente uma relação argumentativa de finalidade. Ou seja, o entrevistado introduz o argumento de finalidade expresso no ato (6), ligando-o ao ponto de vista expresso no ato (5), na busca por convencer a entrevistadora de que a população precisa de educação digital para não ser influenciada por notícias falsas.

Assim como a primeira ocorrência analisada, a segunda ocorrência funciona como uma pista de contextualização (GUMPERZ, [1982] 2013). Afinal, por meio de seu estabelecimento, o entrevistado sinaliza que, a seu ver, no contexto em que está situado, é esperado que ele apresente à entrevistadora e ao público de leitores da entrevista argumentos que expressem a finalidade das informações que declara em suas respostas, buscando o convencimento deles em relação aos seus pontos de vista. Nesse sentido, se Felipe Neto não estabelecesse a relação, dizendo somente “Temos uma população desinformada, que precisa de educação digital”, a entrevistadora poderia entender que sua intervenção é ofensiva, porque apresenta um ponto de vista, mas não o sustenta com um argumento de finalidade. Para tentar reparar a ofensa

sofrida, ela então poderia realizar uma objeção como “a população precisa de educação digital para quê?”.

Uma objeção como essa poderia implicar prejuízos para sua imagem identitária. Isso porque, a entrevistadora atacaria sua face, indicando que ele é incapaz de construir uma resposta suficientemente completa, que indique a finalidade das informações que nela são expressas. Também invadiria o território dele, na medida em que restringiria sua liberdade de ação, obrigando-o a completar sua resposta com um argumento de finalidade para sustentar a informação ativada no ato (5). Porém, ao estabelecer a relação de argumento, o entrevistado se antecipa a objeções como a que acabamos de apresentar, bloqueando-as. Prova de que a relação de argumento realmente é capaz de bloquear esse tipo de objeção é o fato de a jornalista, diante da resposta de Felipe Neto, fazer uma nova pergunta: “Você tem uma iniciativa de educação midiática?”. Essa pergunta, que na organização textual da entrevista sucede a resposta de Felipe Neto, na qual a relação é estabelecida, revela que a entrevistadora opta não por objetar a resposta do entrevistado, mas por desenvolver a interação.

6. Considerações Finais

Apresentando uma síntese de alguns resultados parciais de nossa pesquisa de mestrado, que ainda está em andamento, o objetivo deste trabalho foi analisar o funcionamento de duas ocorrências da relação de argumento na gestão de faces e territórios em uma entrevista jornalística publicada pela *Folha de S. Paulo* e protagonizada pela jornalista Patrícia Campos Mello e pelo influenciador digital Felipe Neto. Com a análise desenvolvida, acreditamos ter sido possível demonstrar que tal relação desempenha um papel fortemente ligado à dimensão dramática da entrevista. Afinal, tal como explicitamos, ela auxilia o locutor a evitar que a produção de suas intervenções seja interpretada pelo

interlocutor como ofensiva, ou seja, como um ataque à sua face e/ou uma invasão de seu território.

Assim, essa relação de discurso ajuda o locutor a impedir – ou pelo menos tentar impedir – que o interlocutor sinta necessidade de fazer uma objeção. Conseqüentemente, contribui em grande medida para proteger não só a face e o território do interlocutor dos danos causados por uma intervenção ofensiva, mas também a face e o território do próprio locutor dos prejuízos implicados por eventuais objeções do interlocutor. Diante dessas considerações, acreditamos ter sido possível reunir evidências de que, tal como defende Cunha (2015, 2017, 2019, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, 2021c, 2022a, 2022b, 2022c), as relações de discurso, como a relação de argumento, que estudamos neste trabalho, são recursos essencialmente interacionais. Ou seja, com seu estabelecimento, o locutor não apenas realiza uma manobra de articulação textual, mas também – e sobretudo – uma ação linguageira de gestão conjunta de faces e territórios.

Referências

BRAGA, P. B. **O papel do comentário metadiscursivo em debate eleitoral polilocal: estratégia discursiva no jogo de faces.** 2021. 273f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

BRITO, D. M. **O funcionamento das relações de discurso na dimensão dramaturgica de entrevistas jornalísticas: uma abordagem interacionista.** 2023. 247f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BROWN, P.; LEVINSON, S. **Politeness: some universals in language use.** Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

CUNHA, G. X. A função de conectores argumentativos no texto da proposta curricular de Minas Gerais. **Alfa: Revista de Linguística**, Assis, v. 54, n. 1, p.

203-222, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2877>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. A reformulação em uma perspectiva interacionista para o estudo das relações de discurso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 64, p. 1-18, e022026-e022026, 2022c. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8668768>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. As relações retóricas e a negociação de faces em debate eleitoral. **Confluência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 47, p. 205-238, 2015. Disponível em: <https://www.revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/30/25>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Elementos para uma abordagem interacionista das relações de discurso. **Linguística**, Montevideu, v. 36, p. 107-129, 2020a. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2020000200107. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Estratégias de impolidez como propriedades definidoras de interações polêmicas. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/cXLJS9s6HjMrkXmp9t5DcZK/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. O papel das relações de discurso em uma entrevista concedida pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao jornal Le Monde. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 185-205, mai 2021b. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2073>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. O papel do conector aliás na articulação de argumentos e na construção de imagens identitárias. **Confluência**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 122-149, 2022a. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/512/735>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. O papel dos conectores na co-construção de imagens identitárias: o uso do mas em debates eleitorais. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 599-623, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-6>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Os conectores e seu papel na construção de imagens identitárias: uma perspectiva pragmática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.

51, n. 1, p. 122-146, 2022b. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3210>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Para uma caracterização formal e funcional da troca subordinada de clarificação. **Diacrítica**, Braga, v. 35, n. 1, p. 207–228, 2021c. Disponível em: <https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/5127>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Relações de discurso e completude monológica: o impacto da restrição ritual sobre o estabelecimento das relações interativas. *Forma y Función*, Bogotá, v. 34, p. 1-24, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.15446/fyf.v34n1.84576>. Acesso em: 08 ago. 2023.

CUNHA, G. X. Uma abordagem interacionista para o estudo do papel das relações de discurso na construção conjunta de imagens identitárias. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 22, p. 151-170, 2020b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/169589>. Acesso em: 08 ago. 2023.

FILLIETTAZ, L. Négociation, textualisation et action: le concept de négociation dans le modèle genevois de l'organisation du discours. In: GROSJEAN, M.; MONDADA, L. (orgs.). **La négociation au travail**. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 2004. p. 69-96.

GOFFMAN, E. **La mise en scène de la vie quotidienne: les relations en public**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUMPERZ, J. J. (1982). Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolinguística interacional**. Tradução de José Luiz Meurer e Viviane Herbele. São Paulo: Loyola, 2013, p. 149-182.

MARINHO, J. H. C. **O funcionamento discursivo do item “onde”: uma abordagem modular**. 2002. 305f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ROULET, E. Une approche modulaire de la problématique des relations de discours. In: MARI, H. *et al.* (orgs.). **Análise do discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p. 149-178.

ROULET, E. The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. *In*: FISCHER, K. (Ed.). **Approaches to discourse particles**. Amsterdam: Elsevier, 2006. p. 115-131.

ROULET, E. *et al.* **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Lang, 1985.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Lang, 2001.

LIN

BLOCO 3

LINGUÍSTICA APLICADA

AS HABILIDADES DE LEITURA HÍBRIDA, AUMENTADA E EM MÚLTIPLAS FONTES: *DESIGN* E APLICAÇÕES DO *QR CODE* NAS ATIVIDADES ESCOLARES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Janaina Regina de Faria Rezende

Resumo: Diante de tantas e já conhecidas possibilidades criadas pelo Código de Resposta Rápida–*QR Code*, questiona-se o potencial de uso pedagógico desse recurso tecnológico, especificamente para o desenvolvimento da habilidade de leitura e para o processo de compreensão textual, ampliando virtualmente os recursos didáticos impressos. Na internet, dispõe-se de uma vasta gama de objetos digitais e de exemplos de todos os tipos textuais, que podem ser utilizados com fins educacionais (OEDs). Acredita-se que a Leitura Híbrida ou Aumentada poderia contribuir para um aumento e desenvolvimento do uso das habilidades necessárias para que o sujeito alcance o letramento digital e tenha acesso a textos multimodais, potencializando a associação de informações de diferentes fontes. Dessa maneira, tal prática poderá ser analisada com base em estudos relativos aos Multiletramentos (ROJO; MOURA, 2019), ao Letramento Digital (BUZATO, 2010) e às Leituras em Múltiplas Fontes (GOLDMAN *et al.*, 2012). Para tanto, serão aplicadas atividades de leitura para estudantes adolescentes, em que se apresentem códigos que direcionem os leitores a informações adicionais. É oportuno salientar, ainda, que o código deve necessariamente constar em um suporte, o que pressupõe que a interpretação do conteúdo dis-

ponibilizado pelo *QR Code* começa antes do escaneamento. Para entender a importância da forma com que se apresenta, será discutida a relevância do *design* na leitura (RIBEIRO, 2013). Espera-se que, usando o *QR Code*, o estudante desfrute da versatilidade do *smartphone* para navegar em textos que se complementem, sendo isso parte do trabalho de curadoria do professor.

Palavras-chave: *QR code*. Habilidades de leitura híbrida e aumentada. Leitura em múltiplas fontes. Multiletramentos. *Design* textual.

Resumen: Ante tantas y ya conocidas posibilidades creadas por el Código de Respuesta Rápida–*QR Code*, se cuestiona el potencial de uso pedagógico de esta herramienta tecnológica, específicamente para el desarrollo de la habilidad de lectura y para el proceso de comprensión textual, ampliando virtualmente los recursos didácticos impresos. En internet, se dispone de una amplia gama de objetos digitales y de ejemplos de todos los tipos textuales, que pueden ser utilizados con fines educativos (OEDs). Además, se cree que la lectura Lectura Híbrida o Aumentada, podría contribuir a un aumento y desarrollo del uso de las habilidades necesarias para que el sujeto alcance el *letramento digital* y tenga acceso a textos multimodales, potenciando la asociación de información de distintas fuentes. De esta manera, esta práctica podrá ser analizada en base a estudios relacionados con los *Multiletramentos* (ROJO; MOURA, 2019), el *Letramento Digital* (BUZATO, 2010) y las *Lecturas en Múltiples Fuentes* (GOLDMAN, 2012). Para ello, se aplicarán actividades de lectura para estudiantes adolescentes, en las que se presenten códigos que dirijan a los lectores a información adicional. Es oportuno destacar, además, que el código debe necesariamente constar en un soporte, lo que supone que la interpretación del contenido disponible a través del *QR Code* comienza antes de escanear el código. Para entender la importancia de la forma en que se presenta, se discutirá la relevancia del *design* en la lectura (RIBEIRO, 2021). Se espera que, utilizando el *QR Code*, el estudiante disfrute de la

versatilidad del *smartphone* para navegar en textos que se completan, siendo eso parte del trabajo de curaduría del profesor.

Palabras clave: *QR code*. Habilidades de lectura híbrida y aumentada. Lectura en múltiples fuentes. Multiletramentos. *Design* textual.

1. Introdução

As possibilidades tecnológicas nos têm levado a criações intrinsecamente relacionadas ao ambiente virtual. Uma dessas criações foi a do Código de Resposta Rápida, do inglês *Quick Response Code*, mais conhecido por *QR Code*. Trata-se de uma tecnologia que é considerada atualmente como a evolução do código de barras e que apresenta um uso bem versátil: um símbolo que, ao ser escaneado por um *smartphone*, abre um arquivo na *web*.

Suas aplicações são inúmeras, como o simples pagamento de boletos; a direção para um *site* de compras; o reforço na segurança; a identificação de produtos, animais, obras de arte e de pontos turísticos; o encaminhamento do leitor a um texto ou a aplicações interativas, dentre muitas outras. O conteúdo acessado pode ser uma música, um vídeo, um mapa, uma imagem, uma poesia, um objeto em Realidade Aumentada (RA) etc. Todas as tipologias textuais são contempladas, em seus múltiplos modelos e gêneros. Uma vez escaneado, o conteúdo se torna disponível ao usuário a qualquer momento em que este deseje retornar a seu uso, a um clique, pelo próprio *smarthphone*.

Em suma, o *QR Code* serve de acesso à Realidade Virtual e à Realidade Aumentada, que podem ser utilizadas para variados fins. Esse tipo de código pode ser considerado, então, um elemento que pode integrar o físico e o digital, servindo como um *link*. Nas telas de aparelhos que mostram conteúdo da internet e em monitores de computador, eles já podem ser encontrados, semelhantemente, em 2D, com o intuito de fisgar o escaneamento daquele expectador que tem seu *smartphone*

nas mãos. O objetivo é levar os usuários a páginas de empresas que oferecem algum tipo de serviço.

Seguindo tal tendência, pode-se verificar que a área educacional lança mão do uso do *QR Code*. O código pode ser encontrado em livros e apostilas, além de atividades de autoria dos próprios professores, que trazem esses símbolos, os quais possibilitam a ampliação do texto ou das atividades; ambos trazidos pelas páginas impressas ou digitais, como uma extensão virtual do material didático, funcionando como um tipo de *hiperlink* físico para acesso virtual e/ou aumento da realidade.

Como meio de acesso, o *QR Code* vem se mostrando como um primeiro contato entre o leitor e o texto. O texto de destino já começa a ser interpretado antes mesmo de o indivíduo escolher escanear o código, devido à leitura precedente do suporte que o leva.

Apesar do aumento da tendência de hibridização da leitura mediante o uso do *QR Code*, um levantamento realizado nos repositórios acadêmicos indica poucos trabalhos que tenham se debruçado sobre a análise da apropriação de tal tecnologia pelo ensino, principalmente no que concerne aos estudos da linguagem relacionados à língua portuguesa, à leitura ou à interpretação de textos.

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicou 12 trabalhos em resposta aos descritores *QR Code* e *leitura*, no entanto, nenhum deles se relacionava ao ensino de língua portuguesa. As pesquisas relacionadas ao *QR Code* são em grande parte iniciativas de pesquisadores de outros países e possuem foco em diversas áreas do conhecimento, como as Ciências da Computação, o Turismo, as Artes, as Ciências da Informação, o *Marketing*, o ensino de Ciências e de Matemática, dentre outros.

O termo *Leitura Híbrida* foi buscado no *Google* acadêmico. Como resultado, foi encontrado um trabalho da área de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, da Universidade

Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Uma busca no mesmo portal também revelou que a combinação Realidade Aumentada e leitura não resultou em artigos relacionados ao ensino de leitura. Como resultado, foram obtidos trabalhos sobre o uso de realidade aumentada em museus, no ensino de Química, História e Matemática. Ainda nessa busca, foi encontrada uma dissertação da área de Matemática, em que Sousa (2016) aborda o aspecto histórico do código, além de explicitar sua estrutura, proporcionando o entendimento de seu funcionamento.

Também foram encontrados os trabalhos de Milhomem (2018) e Lopes (2019) que testaram o *AR Code* em livros de literatura. A primeira levou os alunos a criarem imagens em realidade aumentada que ilustrassem os títulos que escolheram; a segunda inseriu marcadores de *AR Code* nas páginas de uma obra, que foi deixada como sugestão para os alunos de uma biblioteca. De forma semelhante, Silva (2019) trabalha com código. Especificamente o autor associou do *QR Code* a uma experiência mais positiva dos estudantes com a leitura, em bibliotecas escolares. Nos três trabalhos citados, a tecnologia é indicada como um item que chama a atenção dos alunos e dialoga com a realidade deles, levando-os à leitura dos livros disponibilizados.

No cotidiano escolar, já pode ser verificado o uso do *QR Code* em materiais didáticos que demonstram o intuito de se usar essa tecnologia com propósito educacional. É o caso de recursos didáticos elaborados por professores que trabalham o letramento digital, fazendo seus alunos experimentarem essa aplicação do *QR Code* como uma extensão de materiais didáticos.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa é investigar se há efetivamente uma melhor compreensão de textos presentes em materiais didáticos de Língua Portuguesa, ao ser disponibilizada a leitura híbrida, aumentada e em múltiplas fontes, mediando-se com *QR Code* o acesso a tex-

tos digitais a partir de um texto impresso. Acredita-se que tal aplicação poderia ser utilizada para a interligação de textos impressos e objetos digitais utilizados com propósito educacional (OEDs).

A hipótese é a de que a leitura híbrida e aumentada guiada pode contribuir para aprendizagem de leitura em múltiplas fontes, pois haveria um treinamento do uso das habilidades realizadas pelos leitores. Essa leitura pode ser planejada pelos docentes e esse planejamento seguido por aprendizes, a partir do *QR Code*. Dessa forma, o código poderia ser utilizado como um instrumento para tutoria digital. Para tanto, serão perseguidos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se o uso do uso do *QR Code*, no contexto de leitura híbrida e aumentada, funcionando como um tutor para o leitor, contribui efetivamente para aprendizagem de habilidades de leitura em múltiplas fontes apontadas por Coscarelli e Coiro (2014);
- Verificar quais as habilidades de leitura são mais utilizadas pelos estudantes durante a leitura híbrida e aumentada e em que nível elas são demandadas;
- Verificar qual (is) dos modelos de uso do *QR Code* em recursos didáticos (ainda serão elaborados) foi mais utilizado pelos sujeitos da pesquisa;
- Verificar a proporção de acertos referentes às associações e inferências esperadas para que se responda às questões dos exercícios propostos.

3. Referencial Teórico

Esta pesquisa se estabelece na perspectiva das práticas de leitura na escola que preparam o estudante para atuar como cidadão na sociedade da informação, levando em consideração diferentes nuances dessa habilidade. As bases teóricas que servirão de escopo para a asso-

ciação do *QR Code* às práticas escolares de leitura serão contempladas nos próximos tópicos, a saber: letramentos e multiletramentos, leitura em múltiplas fontes, multimodalidade textual e *design* gráfico, além da leitura híbrida e aumentada.

3.1. Concepções para o Ensino de Leitura

Muitas mudanças teóricas na área da pesquisa sobre leitura ocorreram desde a segunda metade do século passado. Conseqüentemente, as abordagens conceituais sobre essa habilidade fizeram repercutir tais ideias nas salas de aulas brasileiras.

Do início do século passado até os anos 60, as concepções que subsidiaram o ensino de leitura relacionavam-se à figura do autor. De acordo com Soares (1998, p. 55), “a disciplina de Português era entendida como estudo da língua e leitura para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros”. Koch e Elias (2006) explicam que captar a intenção do autor era a ideia que se fazia da atividade de leitura. Coscarelli e Cafiero (2013, p. 12) revelam que “o sentido pertencia ao autor” e, em contraste ao que é aceito hoje pelos principais estudiosos, “as experiências do leitor, seus conhecimentos e objetivos bem como a situação em que a leitura se dava não eram levados em conta”.

Segundo Kleiman (2004), uma abordagem psicossocial sobre a leitura se dividiu em duas vertentes entre a década de 70 e de 80. A primeira, a Psicolinguística, trata principalmente do funcionamento cognitivo do leitor. O centro do processo de leitura está sobre ele. Na segunda, a Linguística Textual, o foco passa a ser o texto e os mecanismos que ele dispõe para gerar a compreensão. Ambas as abordagens denotam um leitor que tem um papel de reagir aos estímulos, que realiza inferências, que cria hipóteses para compreender o código linguístico e a mensagem contida no material textual.

Na década de 90, uma “verdadeira ruptura epistemológica sobre a leitura” ocorreu, como relata Kleiman (2004). Começou-se a entender

que a leitura é mais do que a decodificação de mecanismos de textualização e de signos verbais, de estruturas e de sintaxe. O entendimento surgido foi o de que ler envolve uma série de processos cognitivos que ocorrem conjuntamente para a formação de sentido. Além disso, para que haja essa formação de sentido decorrente da leitura, é necessário que se leve em consideração a dimensão social em que autor e leitor estão inseridos. Sob o ponto de vista da interatividade social, Koch e Elias (2006, p. 7) indicam que a materialidade textual seria o “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos”. Nessa perspectiva, o significado do texto seria construído na interação entre leitor, texto e autor.

Dessa forma, atualmente, no campo da Linguística Aplicada, coexistem as abordagens cognitiva, textual e social, demonstrando a multidimensionalidade da prática da leitura. Por conseguinte, tais ideias, ao refletirem na sala de aula, sugerem uma resignificação no ensino de leitura, como indicam Coscarelli e Cafiero (2013, p. 16), “considerando-se as ações sociais, cognitivas, culturais dos sujeitos leitores”.

3.1.1 Letramentos e Multiletramentos

A noção de letramento, no singular, surge no fim do século XX, em um momento de florescimento das Ciências Sociais e da Sociolinguística interacional, de acordo com Kleiman (2004), tomando espaço no campo da Linguística Aplicada. Inicialmente, o termo se relacionava única e exclusivamente às habilidades de leitura associadas ao texto verbal. Soares (2014) explica que, na década de 1980, o conceito de “letramento” se uniu ao de “alfabetização” para se referir ao processo inicial de aprendizado da linguagem escrita. Processo esse, de acordo com a autora, que não se limita apenas à aquisição do sistema alfabético, mas também engloba a introdução do indivíduo às práticas sociais da linguagem escrita e, de forma mais abrangente, à cultura da escrita. A habilidade do letrado, assim, seria a de utilizar seu conhe-

cimento para a interação com o coletivo, por meio dos variados textos e gêneros que circulam socialmente. Ele poderia, dessa forma, ser reconhecido por, além de entender o código, conseguir produzir textos e interpretar outros nas interações sociais.

Acerca da influência do meio sobre a leitura que se faz, Street (2014, p. 17) explica que “as condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação” e, além disso, afirma sobre a inadequação e impossibilidade de “deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa”. Essa perspectiva sugere as possibilidades e as várias facetas do letramento e, por conseguinte, sobre a necessidade de se repensar o conceito, ampliando-o. Segundo o autor, os letramentos, no plural, ou “práticas e letramento” se refere ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p. 18). Dionísio (2007) indica que é preciso pensar que a tecnologia e os meios de comunicação promovem novos e diversos arranjos que estão em constante mudança e, portanto, a habilidade de leitura e de escrita dos indivíduos deve se adaptar a cada uma dessas novidades. A autora enfatiza que os letramentos devem associar o verbal ao não verbal.

O Grupo Nova Londres (1994) apontou para uma nova proposta de *design* para a educação, Denominada Pedagogia dos Letramentos, essa proposta destaca a noção do ensino dos letramentos ligada à variedade crescente de meios de comunicação e mídias, junto à proeminência cada vez maior da diversidade cultural e linguística. De acordo com Cope e Kalantzis (2006), a pedagogia dos multiletramentos visa a dilatar o conceito de letramento referido por Soares (2014). Como explicam os autores, é necessário considerar a multimodalidade existente nos meios de comunicação e abranger os diferentes modos de significação, como as representações visuais, auditivas, gestuais, espaciais e táteis.

Rojo e Moura (2019), baseando-se na Pedagogia dos Letramentos e nos estudos sobre a Linguística na atualidade, que trabalham com textos de múltiplas linguagens e culturas, entende os letramentos de uma forma mais ampla, bifronte, designada “multiletramentos” ou “letramentos múltiplos”. Em entrevista para a revista *GRIM*, Rojo (2013) já apontava a necessidade de a escola colocar em prática o ensino dos multiletramentos. A estudiosa ressaltou que os alunos acessam e recebem informações da mídia de massa e que, dessa maneira, esta faria parte de situações sociais com as quais os estudantes deveriam aprender a lidar. Ainda segundo a autora, oferecer os multiletramentos aos estudantes lhes daria acesso à cidadania e lhes propiciaria uma formação adequada para o futuro mundo do trabalho.

Na esteira do desenvolvimento desse entendimento sobre os letramentos múltiplos, os estudos sobre o letramento digital surgiram. Esse conjunto de habilidades é de suma relevância para que um indivíduo possa estar inserido e ser atuante, desempenhando seu papel de cidadão sua desenvoltura para lidar com o meio digital, na sociedade da informação. Uma pessoa letrada digitalmente deve demonstrar a habilidade de eficiência na leitura e na escrita indicada por Soares (2014) também em um ambiente virtual, que pode ser considerado uma ampliação do mundo físico, e os textos com os quais o sujeito interage são de natureza audiovisual. Ribeiro e Coscarelli indicam que

Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e *tablets*, em plataformas como *e-mails*, redes sociais na *web*, entre outros (RIBEIRO; COSCARELLI, 2005, p. 1).

As autoras relacionam as práticas sociais mediadas pelo uso de aparelhos tecnológicos à habilidade de leitura e produção de textos. Nesse caminho, o conhecimento dos vários tipos e gêneros textuais

são de grande importância para que o cidadão contemporâneo desfrute plenamente de toda forma de interação social praticada virtualmente.

3.1.2 Leitura em Múltiplas Fontes

Segundo Coscarelli (2017, p. 69), “bons leitores participam, ativamente, no processo de reconhecimento e de construção de textos para alcançar as metas”. Essa construção seria o percurso realizado pelo leitor quando interage com um *link*, rejeitando-o ou aceitando-o, fazendo escolhas, envolvendo-se com o texto.

A autora considera a leitura realizada na internet como um processo de pesquisa, de investigação. Partindo de uma pergunta, o leitor busca e lê na internet múltiplos textos que o ajudam a formular uma resposta. Tal procedimento, de acordo com a pesquisadora, requer do leitor habilidades sofisticadas, como a de fazer julgamentos e modificações de seus planos originais relativos àquela leitura. Cho (2014) cita, como importantes nesse processo, as estratégias de associação, pois o leitor precisa comparar, contrastar e relacionar informações. Goldman *et al.* (2012) incrementa a lista de demandas que os leitores precisam dar conta ao realizarem a leitura em fontes múltiplas. Como parte da compreensão de múltiplas fontes, os leitores também necessitam “navegar para frente e para trás entre os textos e fazer decisões sobre quando e o que ler a seguir” (GOLDMAN *et al.*, 2012, p. 357). O autor afirma, ainda, que

a compreensão de múltiplas fontes requer gerenciamento e rastreamento de fontes diferentes, monitorando a própria compreensão de fontes múltiplas, e tomar decisões sobre o que ler a seguir e quando, a aprendizagem bem-sucedida depende de uma autorregulação eficaz (GOLDMAN *et al.*, 2012, p. 358).

Seguindo esse viés, é preciso que o sujeito desenvolva habilidades de autorregulação e que consiga coordenar muitos processos de navegação, seleção, avaliação, conexão e monitoramento. Britt e Rouet (2012), pensando também na demanda gerada para o leitor, indicam que a leitura de múltiplas fontes requer a integração das informações propostas pelos autores dos textos que são lidos, por isso extrapolam a compreensão de um único texto. É preciso interpretar a abordagem de cada autor sobre um mesmo assunto, identificando semelhanças e diferenças, para, então, construir o que os autores denominam como “modelo mental integrado”. Stromso (2017, p. 65) explica, ainda, que “os leitores precisam ser preparados para avaliar de forma crítica diferentes fontes que variam em gênero, *design* e confiabilidade”.

Coscarelli e Coiro (2014) ressaltam a importância de os professores e a escola enfatizarem as habilidades de leitura em fontes múltiplas, já que os estudantes vivem na sociedade de informação digital. As habilidades elencadas pelas autoras são divididas nas categorias “Localizar e avaliar”, “Sintetizar e Integrar” e “Refletir”, especificadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Habilidades de leitura

LOCALIZAR E AVALIAR

A localização de informações pertinentes, assim como a avaliação de aspectos como a relevância delas, a credibilidade da fonte e a confiabilidade das informações encontradas, são ações que exigem dos leitores:

- Identificar o autor de uma fonte de informação;
- Identificar o status / o conhecimento / o acesso à informação do autor;
- Identificar os motivos e as tendências (viés) do autor para produzir e compartilhar aquela informação;
- Avaliar confiabilidade das informações com base na análise da autoria;
- Identificar e considerar a situação ou o contexto (por exemplo, lugar, tempo e cultura) dentro do qual a informação é produzida e distribuída;

- Avaliar a informação com base nesta situação ou contexto;
- Identificar as informações do documento (por exemplo, editor, estilo de linguagem);
- Avaliar a confiabilidade de informações com base na análise das informações do documento;
- Identificar e analisar a perspectiva do produtor do conteúdo: quem está apresentando o quê, a quem e por quê;
- Identificar objetivos retóricos (por exemplo, a intenção / o propósito, o público-alvo);
- Avaliar a confiabilidade de informações com base nos objetivos retóricos do material;
- Determinar a veracidade da informação;
- Perceber os motivos implícitos da criação dos sites;
- Inferir as fontes de autoridade implícitas nas reivindicações feitas pelos autores do *site*.

SINETIZAR E INTEGRAR

Para sintetizar e integrar as informações encontradas, ou seja, para estabelecer as relações entre as ideias dos textos relevantes para o cumprimento da tarefa e para construir uma representação coerente do conhecimento produzido com as informações encontradas, os leitores precisam:

- Comparar informações entre as fontes, em busca de consistência e relevância para a realização da tarefa de investigação;
- Determinar se as informações estão em consonância, dissonância ou se complementam;
- Comparar evidências de diferentes fontes;
- Determinar, entre as fontes, que evidências são consistentes e quais são inconsistentes;
- Perceber a relação entre as informações provenientes de diversas fontes;
- Integrar diferentes abordagens de uma mesma situação, ideia ou tópico e conciliar similaridades e discrepâncias encontradas entre as informações;

- Combinar e organizar teses / afirmações e argumentos / evidências;
- Articular informações de diferentes fontes;
- Articular argumentos de diferentes fontes em um conjunto coerente de argumentos (a favor e/ou contra);
- Identificar, relacionar e avaliar informações e argumentos discrepantes;
- Relacionar alegações e comprovações (evidências);
- Posicionar-se a favor de determinadas alegações e argumentações;
- Construir um raciocínio lógico contra outras reivindicações e argumentos.

REFLETIR

Refletir sobre as informações encontradas, a fim de resolver a tarefa e de produzir sentidos e conhecimentos, requer as habilidades de:

- Levantar hipóteses e construir modelos baseados em informações parciais ou fragmentadas;
- Compreender os problemas, a partir de múltiplos pontos de vista, a fim de assimilar informações e construir uma resposta adequada à situação;
- Avaliar criticamente os prós e os contras de uma argumentação, mesmo quando os argumentos não são explicitamente apresentados;
- Distinguir fato de ficção, documentação de argumentação, real de falso e elucidação de propaganda.

Fonte: Coscarelli e Coiro (2014, p. 72)

As múltiplas fontes se referem à visitação de locais virtuais realizada pelo usuário. A partir de *links*, o usuário pode ter acesso a outra página na própria internet, a uma imagem, a um áudio, a um vídeo, a um arquivo para leitura de texto verbal, a um aplicativo, dentre outras tantas possibilidades. Ou seja, a partir de um texto, é possível a conexão com outros, por meio dos *hiperlinks*, gerando, assim, a possibilidade de o leitor ter acesso a hipertextos.

Levy (1996) é quem explica o funcionamento dos hipertextos, comparando-os a cordas com nós:

Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular (LEVY, 1996, p. 33).

Dessa maneira, tal recurso tecnológico possibilita a organização e a interligação de textos multimodais, facilitando o encontro de informações associadas por temas, da maneira que o usuário desejar, sendo ele leitor ou autor do texto. Para Levy (1996, p. 44), “o hipertexto digital seria, portanto, definido como uma coleção de informações multimodais dispostas em rede para a navegação rápida e intuitiva”.

O *QR Code*, assim, pode ser entendido como um nó híbrido, pois aparece impresso e estende suas conexões para o mundo virtual, interligando textos impressos e textos digitais e promovendo a experiência da leitura hibridizada, configurando-se como um recurso metodológico capaz de promover os multiletramentos. É oportuno perceber, ainda, que o código deve necessariamente constar em um suporte, o que pressupõe que a interpretação do conteúdo disponibilizado pelo *QR Code* começa antes mesmo do escaneamento: ela inicia-se na leitura que o indivíduo faz do suporte que leva o código. O potencial de hibridização, virtualização e ampliação dos recursos didáticos conhecidos é consideravelmente relevante em uma situação de aplicação do código. O *QR Code* atua, dessa maneira, como uma ligação entre os nós dos textos impressos e aqueles dos textos digitais.

Jenkins (2009) esclarece que, de modo geral, a leitura de textos impressos e digitais tem muito em comum. Ribeiro (2005) corrobora essa ideia, afirmando que “o leitor que inicia na leitura impressa e treina com esse tipo de hipertexto deverá sentir alguma familiaridade com a navegação em meio digital e uma ampliação de suas habilidades como leitor e de seu letramento” (RIBEIRO, 2005, p. 128).

Apesar de haver particularidades de cada ambiente de leitura, impresso e digital, não há “uma ruptura com o texto impresso, mas uma continuidade dele. Suas textualidades não se diferem, mas são incorporadas outras linguagens como: o vídeo, a animação e o som”, como explicam Coiro e Dobler (2007). Novais (2008) explica que, assim como ocorre na leitura do texto impresso, “cognitivamente, os leitores de interfaces processam tal leitura de forma semelhante para ler diversos tipos de texto e realizam” (NOVAIS, 2008, p. 52). Para tanto, eles devem inferir, realizar reflexões, analogias, questionamentos e generalizações durante a leitura da interface.

Sobre a linearidade textual, ou a falta dela, Coscarelli (2006) esclarece que, da mesma forma que leitor do texto impresso pode pular um capítulo do livro impresso, o leitor de um hipertexto pode também ir para outra página que o interesse mais. Não é necessário, em ambos os casos, que o leitor se sinta preso ao ordenamento, de capítulos, temas etc., trazido nos textos. A não-linearidade dos textos, ademais, pode ser analisada tanto pelo viés de leitura estabelecida pelo usuário, que escolhe por qual caminho seguirá, quanto pelo viés de leitura proposta pelos autores, que estabelecem quais ligações serão disponibilizadas para o leitor e em qual parte do texto isso ocorrerá. Além do mais, textos impressos e digitais que servem de suporte para o *QR Code* têm a função de predecessores do texto de destino, o que leva ambos a guardarem uma relação semântica entre si.

3.1.3. A Multimodalidade textual e o design gráfico

Ribeiro (2013, p. 69) afirma que “nós aprendemos a ler a página (antes mesmo de ler o texto). O *design* da página é uma proposta de organização e mesmo um ritmo de leitura”. Dessa maneira, o entendimento do que é texto expande-se para além do verbal. A leitura do texto começa pelo que se espera desde o suporte, passando por imagens e variadas disposições dos elementos, até se encontrar pistas e trilhas que contribuirão para o entendimento do texto lido.

O projeto gráfico completa o texto e convive com ele, dando tons e contornos que delinearão as possibilidades oferecidas ao leitor para entendê-lo. Segundo Ribeiro (2013), a parte visual atrelada ao texto é, inclusive, de difícil dissociação dele. Aprendemos a navegar nos textos, sejam eles impressos, sejam digitais, tendo em vista as especificações gráficas pensadas para aquele objeto. Isso pode ser observado em suportes específicos, como jornais, redes sociais, publicidade, livros didáticos etc., em que há um horizonte de expectativa por parte do leitor, que espera elementos além dos verbais que possibilitem a sua compreensão.

Baseando-se em Kress e Leuween (2006), Ribeiro (2013) destaca a multimodalidade de todos os textos, uma vez que, durante a realização linguística, lança-se mão de outras formas semióticas. Escolher um modo de apresentação de um texto e ignorar outro já seria um exemplo desse fato. Além do mais, a forma de dispor os elementos, organizando-os na página ou ordenando-os, dando mais ênfase a um ou outro, também reforça uma escolha prévia, que acarretará novas possibilidades de leitura.

Dessa perspectiva, tão interessante quanto pensar no conteúdo a que o leitor será levado pelo *QR Code* é tentar entender como os elementos do impresso o levam a efetivar o escaneamento desse código. De acordo com Coscarelli e Novais (2010, p. 41), os leitores lançam mão de habilidades do impresso para compreenderem “o *design*, ícones e sinais dos ambientes digitais, para navegar neles e para realizar as tarefas que lhes foram demandadas”. Afirmar o contrário também é possível, levando-se em consideração que o código *QR* é um *link* físico que leva ao virtual.

Assim, a presença do *QR Code* em recursos didáticos impressos pode ser analisada pelo viés do *design*, uma vez que ele é um elemento gráfico que convive com outros elementos textuais e que precisa ser percebido durante a navegação do leitor, para que, no caso desta

pesquisa, o aluno possa acessar os textos digitais propostos pelo professor por meio de uma atividade–recurso didático.

3.1.4. Leitura Híbrida e Aumentada

Referindo-se ao atual contexto hipermediático, Nunes (2018, p. 10) considera que “a coexistência do leitor do texto físico e do digital constitui-se como uma hibridização”, o que torna o leitor contemporâneo um leitor híbrido. Ele pode ser identificado como aquele capaz de decodificar o texto em diferentes suportes, impresso ou digital, explorando as multimodalidades da leitura existentes na atualidade e se inserindo em práticas multiletradas.

O autor explica, ainda, que o hibridismo de que fala tem matrizes plurais que estão relacionadas à natureza e à cultura, ao humano e ao não-humano. Santaella (2010) corrobora essa ideia, considerando que os espaços híbridos são aqueles que “combinam o físico e o digital em um ambiente social criado pela mobilidade de usuários conectados através dos dispositivos de comunicação móvel” (SANTAELLA, 2010, p. 94).

Em consonância com todos esses usos das tecnologias, está a afirmação de Novais (2016, p. 88-89) de que “qualquer atividade que considere a leitura e a navegação está desenvolvendo habilidades para lidar com a chamada “gramática das interfaces digitais”, não se devendo abrir mão, contudo, do entendimento das “marcas que envolvem o texto e fazem parte de sua composição”.

No caso do *QR Code*, pode-se entender que o símbolo medeia a leitura dos mais variados objetos digitais, funcionando como um *hyperlink* físico para acesso ao conteúdo virtual ou aumentado. Esse processo, sob o ponto de vista defendido por Novais (2016), teria, então, a potencialidade de desenvolver nos estudantes o letramento digital.

Sousa (2016) destaca que diferentemente de outros códigos, o código de barras e o *QR Code* não foram criados para a decodificação hu-

mana. A leitura deles é mediada por aparatos tecnológicos e foram criados para “facilitar e tornar mais rápidos os processos envolvidos no uso das tecnologias” (SOUSA, 2016, p. 28). No caso do *QR Code*, o usuário pode utilizar um leitor nativo de seu *smartphone* ou adquirir um dos diversos aplicativos leitores desse tipo de código.

O conteúdo acessado, por meio desse tipo de código, constitui-se como uma fonte adicional de informação e pesquisa, que fica alocado em *sites* da internet e, por isso, possibilita o acesso a uma vasta gama de objetos digitais que podem ser utilizados com fins educacionais (doravante OEDs), que vão desde músicas, vídeos, mapas, imagens, textos verbais e aplicativos a plataformas interativas, como *sites* de jogos e objetos em Realidade Aumentada. Todos os tipos textuais e gêneros diversos estão presentes na rede, em seus exemplos multimodais. Por meio de tais recursos, o estudante pode, inclusive, tornar-se autor e disseminador de conhecimento.

4. Metodologia

O objetivo geral da pesquisa é investigar se há efetivamente uma melhor compreensão de textos presentes em materiais didáticos de Língua Portuguesa, ao ser disponibilizada a leitura híbrida, aumentada e em múltiplas fontes, mediando-se com *QR Code* o acesso a textos digitais a partir de um texto impresso. Acredita-se que tal aplicação poderia ser utilizada para a interligação de textos impressos e objetos digitais utilizados com propósito educacional (OEDs), uma vez que o código é capaz de aproximar as práticas pedagógicas desenvolvidas na realidade física àquelas da realidade virtual e aumentada. Essas tecnologias já estão à disposição dos discentes em suas práticas sociais fora da escola e poderiam aumentar relevantemente as chances de a leitura realmente ocorrer, devido ao fato de ser utilizado o próprio *smartphone* do estudante.

A população utilizada para amostragem será a de estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, de escola particular. A escolha desse gru-

po decorre da facilidade de acesso aos aparelhos *smartphones* e à internet que esse grupo possui, elementos indispensáveis para a realização do trabalho. Ademais, é uma turma que experimentou o Ensino Fundamental 2 de maneira *on-line* em 2021, devido à pandemia, e teve aulas presenciais em 2022.

Os instrumentos de geração de dados serão a) duas atividades desenvolvidas pela pesquisadora e respondidas pelos alunos (anexos 1 e 2); b) questionários que envolvem temas relacionados ao perfil do aluno, aos hábitos de leitura e conhecimento sobre realidade aumentada c) gravações e transcrições de áudio que envolvem o grupo focal; d) gravações de telas de navegação de seis estudantes; e) *sites* em que se encontram alocados os materiais a que os *QR Codes* presentes nos exercícios impressos se referem.

A coleta desses dados será realizada em duas fases, descritas mais à frente, e a análise será realizada de forma qualitativa e quantitativa. As conclusões que partirão das análises das duas fases servirão de base para o entendimento de como a leitura híbrida, aumentada e em múltiplas fontes mediada por *QR Code* impacta o processo de aprendizagem de habilidades de leitura, ou favorece a compreensão de textos.

Todos os dados gerados serão armazenados, durante 5 (cinco) anos, no computador pessoal da pesquisadora, o qual não será utilizado por outras pessoas, e poderão ser consultados quando os participantes ou seus responsáveis requisitarem. Esses dados serão usados em relatórios da pesquisa, sem o objetivo de lucro, e em publicações e divulgações acadêmicas, assim como disponibilizados na internet, com o devido crédito e a total preservação do anonimato dos participantes, que escolherão pseudônimos para serem identificados no texto da pesquisa. Por serem os participantes menores de 18 anos, será solicitado o assentimento (TALE) dos alunos e o consentimento de seus responsáveis (TCLE). Todos os cuidados éticos determinados pelo COEP (Comitê em Ética de Pesquisa) e todas as disposições necessárias em tais termos serão respeitados.

I-Primeira Fase

Na primeira fase, haverá aplicação de atividades com a presença de *QR Code*, aplicação de questionário e gravação de áudio das discussões com grupo focal. Ao todo, 120 participantes serão divididos em quatro grupos de 30 indivíduos. Cada grupo participará de uma sessão de aplicação de atividade:

a) Dois grupos farão uma atividade em duplas sobre o texto “Por que Dom Quixote é um clássico?”, sobre o clássico literário de Miguel de Cervantes, a saber:

Quadro 2: Atividade 1.

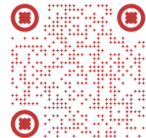
Por que Dom Quixote é um clássico?

Há um mês atrás o Tiago Souza publicou aqui um texto chamado “Por que ler os clássicos?”, numa referência ao Livro de Ítalo Calvino, o qual determina uma obra clássica como “[...]aquilo que **persiste** como **rumor** mesmo onde predomina a atualidade mais **incompatível**”. Lá, se falava sobre a constante presença deste tipo de referências em nosso cotidiano, além de utilizar a análise de Calvino que propõe a existência de três aspectos fundamentais que determinam uma obra clássica. São eles:

- 1 – A obra tem que resistir ao tempo, esse é um dos pontos principais.
- 2 – A obra precisa ter uma qualidade técnica ou algo inovador que confira a ela um status de reconhecimento.
- 3 – Muitas vezes são obras com tema de caráter **universal**.

A historiadora Janice Theodoro afirma que “O **engenhoso** fidalgo Dom Quixote de la Mancha”, clássico produzido por **Miguel de Cervantes y Saavedra** no século XVII, é a obra mais lida no Ocidente (depois da Bíblia), foi traduzida para vários idiomas.

Segundo a Janice Theodoro, o fato de ter vivido a miséria humana e a guerra foram fundamentais para a elaboração desta perspectiva bem-humorada do autor, que escolhe um senhor velho, pobre e louco como herói de sua história, que



vaga pelo mundo sobre um cavalo **pangaré!** Entretanto, o personagem conta com uma dignidade **ilibada** e, por esse motivo, foi lembrado e representado por inúmeros artistas como uma figura elegante.

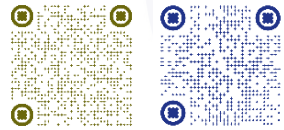
(<http://paleonerd.com.br/2016/07/21/porque-dom-quixote-e-um-classico/> – adaptado)

1ª questão: Qual a associação que se pode fazer entre Miguel de Cervantes e Dom Quixote?

Objetivos: Localização de informações pertinentes. Sintetizar e integrar as informações encontradas.

Rubrica: A associação entre Miguel de Cervantes e Dom Quixote é a de autor e personagem, respectivamente. Cervantes é o autor da famosa obra literária “Don Quixote de la Mancha”, enquanto Dom Quixote é o protagonista desta obra.

2ª questão: O texto indica três pontos principais para que se considere uma obra um clássico da literatura. O primeiro deles indiscutivelmente é cumprido por Dom Quixote: a resistência ao tempo.



Utilizando o *smarthphone*, escaneie os *QR Codes* disponíveis e dê exemplos de como a obra persiste ao tempo.

Objetivo: Refletir sobre as informações encontradas, a fim de produzir sentido.

Rubrica: É possível afirmar que a obra “Don Quixote de la Mancha” resistiu ao tempo pois foi publicada em 1605 e, desde então, tem sido amplamente traduzida, lida e estudada em todo o mundo. Muitas são as homenagens feitas, como obras de arte, esculturas, quadrinhos, selos, dentre outras formas de relembrar as façanhas de seu protagonista.

Fonte: elaborado pela autora

b) Os outros dois grupos farão uma atividade em duplas com base no texto “Os dois reis e os dois labirintos”, narrativa de Jorge Luis Borges.

Quadro 3: Atividade 2.

Os dois reis e os dois labirintos

Contam os homens dignos de fé (porém **Alá** sabe mais) que nos primeiros dias houve um rei das ilhas da **Babilônia** que reuniu os seus arquitetos e magos e lhes mandou construir um **labirinto** tão complexo e sutil que os **varões** mais prudentes não se aventuravam a entrar nele, e os que nele entravam se perdiam. Essa obra era um escândalo, pois a confusão e a maravilha são atitudes próprias de Deus e não dos homens. Com o correr do tempo, chegou à corte um rei dos Árabes, e o rei da (para zombar da simplicidade do seu hóspede) fez com que ele penetrasse no labirinto, onde vagueou humilhado e confuso até ao fim da tarde. Implorou então o socorro divino e encontrou a saída. Os seus lábios não pronunciaram queixa alguma, mas disse ao rei da Babilônia que tinha na **Arábia** um labirinto melhor e que, se Deus quisesse, lho daria a conhecer algum dia. Depois regressou à Arábia, juntou os seus capitães e **alcaldes** e arrasou os reinos da Babilônia com tão venturosa fortuna que derrubou os seus castelos, dizimou os seus homens e fez cativo o próprio rei. Amarrou-o sobre um camelo veloz e levou-o para o **deserto**. Cavalgaram três dias, e disse-lhe:

“Oh, rei do tempo e substância e símbolo do século, na Babilônia quiseste-me perder num labirinto de bronze com muitas escadas, portas e muros; agora o Poderoso achou por bem que eu te mostre o meu, onde não há escadas a subir, nem portas a forçar, nem cansativas galerias a percorrer, nem muros que te impeçam os passos.”

Depois, desatou-lhe as cordas e abandonou-o no meio do deserto, onde morreu de fome e de sede. A glória esteja com Aquele que não morre.

(Fonte: BORGES, JorgeLuis. O Aleph, 1949.)

1ª questão: Qual é a mensagem presente na história contada no texto?

Objetivo: Refletir sobre as informações encontradas, a fim de produzir sentido.

Rubrica: A mensagem subjacente na história contada no texto pode ser interpretada como um alerta para as consequências de seus atos e escolhas. O rei da Babilônia aprende a lição de que sua arrogância e desprezo pelos outros



têm consequências negativas, enquanto o rei dos Árabes é recompensado por sua fé e humildade. A história também pode ser interpretada como uma lição sobre a importância de buscar a ajuda de forças maiores em momentos de dificuldade.

2ª questão: O espaço é um elemento muito importante na construção de contos e narrativas. No conto “Os dois reis e os dois labirintos”, de Jorge Luis Borges, há a descrição de dois espaços muito importantes para o desenrolar da história. Diga qual é a importância da descrição do espaço para o clímax da narrativa.

Objetivos: Localização de informações pertinentes. Sintetizar e integrar as informações encontradas.

Rubrica: A descrição do espaço é muito importante para o clímax da narrativa em “Os dois reis e os dois labirintos” porque os dois labirintos desempenham um papel fundamental na história. O labirinto da Babilônia é um espaço confuso e desafiador que representa o poder e a arrogância do rei da Babilônia, enquanto o labirinto do deserto é um espaço simples e aberto que representa a fé e a humildade do rei dos Árabes. A descrição desses dois espaços ajuda a criar um contraste entre os dois reis e a reforçar a mensagem da história. Além disso, o labirinto do deserto é o local onde o rei da Babilônia é humilhado e abandonado, o que é um ponto crucial na história e ajuda a criar o clímax da narrativa.

Fonte: elaborado pela autora

As atividades contarão com itens que requeiram semelhante-mente do leitor as habilidades de leitura em múltiplas fontes indicadas por Coscarelli e Coiro (2014, p. 72), organizadas pelas autoras nas seguintes categorias: localizar e avaliar; sintetizar e integrar, e refletir.

Após um tempo para leitura e exploração do material, será pedido que os estudantes realizem as atividades, em papel impresso, sobre o texto lido. Serão tabulados e analisados os dados relativos ao número de acertos alcançado por cada grupo e a profundidade de respostas dissertativas que eles conseguiram elaborar, para que se possa entender os aspectos positivos e negativos gerados pelo uso do *QR Code* e rela-

cionados à leitura. Será possível entender quais as habilidades foram mais ou menos demandadas durante a tarefa, aquelas que já foram desenvolvidas ou as que estão em processo de desenvolvimento pelo estudante.

Em seguida, serão feitas a esses grupos algumas perguntas em formulário digital sobre a experiência do processo de resposta às atividades guiadas. Esses dados serão tabulados e analisados, a fim de identificar as principais impressões dos estudantes ao realizar a tarefa e também entender o nível de familiaridade dos personagens com o recurso *QR Code*. Ao final, será realizada uma conversa com cada grupo, com o propósito de abrir espaço para que os participantes expressem oralmente mais detalhes de sua experiência. Essa conversa será gravada em áudio e depois transcrita, com o objetivo de se categorizar reações e interferências advindas do uso do código para a realização da atividade escolar.

II-Segunda Fase

Na segunda parte do experimento, haverá a observação da tela do celular de seis participantes durante a realização da atividade impressa e a aplicação de questionário. Um *smartphone* será preparado com o gravador de tela “V Recorder”, para que os estudantes realizem individualmente as mesmas atividades propostas para os grupos da fase anterior.

Os estudantes, também do 8º ano do Ensino Fundamental 2, serão escolhidos de acordo com seu aproveitamento em Língua Portuguesa em 2022, quando cursavam o 7º ano: dois que apresentaram dificuldades, dois que tiveram resultados próximos da média e, por fim, dois que se destacaram, obtendo melhores resultados. Dessa forma, espera-se perceber se o uso de *QR Code* apresenta aspectos positivos na leitura para o melhoramento das habilidades daqueles alunos que demonstram certa dificuldade no conteúdo. As respostas às perguntas

da atividade impressa serão analisadas e será possível verificar a proporção de acertos referentes às associações e inferências esperadas para que se responda às questões dos exercícios propostos. A gravação da tela do celular permitirá identificar quais as estratégias de navegação os respondentes usaram para lidar com o material e as habilidades que a atividade demandou dos alunos para a compreensão dos textos.

O intuito secundário desta pesquisa é identificar a aceitação ou rejeição de determinados *designs* de *QR Code* em recursos didáticos. Nas duas fases do experimento descritas anteriormente, haverá a disponibilização de atividades impressas, com dois modelos diferentes de aparição de *QR Codes* em recursos didáticos (anexo 2), que levarão a textos digitais, relacionados a diferentes aspectos do conteúdo do texto impresso. A análise da aceitação de cada um dos dois modelos será realizada por meio de entrevista em formulário digital (nas fases 1 e 2) e de discussão com o grupo focal (na fase 1), procedimentos realizados posteriormente à leitura. O objetivo é o de entender qual seria a melhor forma para que seja agregado o código ao exercício.

Cada um dos modelos de *QR Code* será disponibilizado em uma página diferente da internet, de controle da pesquisadora. Dispondo do recurso de contagem de acessos em cada página, serão cruzados os dados de acesso às respostas dadas pelos participantes. Dessa maneira, será possível verificar qual modelo recebeu mais acessos, as páginas em que os leitores permaneceram por mais tempo e o reflexo disso na qualidade da leitura realizada.

5. Considerações Finais

A partir desta investigação, será possível entender como se dá o uso do *QR Code* em sala de aula e pensar se ele realmente pode favorecer o desenvolvimento de proficiência nas habilidades de leitura híbrida, aumentada e em múltiplas fontes. Será possível, também, refletir sobre a necessidade de aperfeiçoamento do *design* e de sua aplicação,

se realmente o código é um recurso que torna os materiais didáticos mais atrativos e completos, que facilita e amplia de maneira virtual o acesso a textos de diversos tipos, gêneros e modos, durante o uso no cotidiano escolar. Espera-se encontrar resultados que colaborem para um incremento nas teorias de pesquisas relacionadas ao ensino de leitura em múltiplas fontes, letramento digital, *design* de recursos didáticos, como também associadas a curadoria do professor, a autonomia do aluno, a aprendizagem com o uso de tecnologias móveis, dentre outros. A aplicação das atividades está prevista para ser iniciado no fim do primeiro semestre de 2023.

Referências

BUZATO, M. **Letramentos Digitais**. TV Sala. Youtube. 30 nov. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0-Fc0i0x7oA&ab_channel=salaoficial. Acesso em: 18 maio 2021.

BRITT, A.; ROUET, J. **Learning with multiples documents**. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.

CHO, P. Competent Adolescent Readers' Use of Internet Reading Strategies: A Think-Aloud Study, *Cognition and Instruction*, Philadelphia, 32:3, 253-289, 2014. DOI: 10.1080/07370008.2014.918133. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271669154_Competent_Adolescent_Readers'_Use_of_Internet_Reading_Strategies_A_Think-Aloud_Study . Acesso em: 11 ago. 2023.

COIRO, J.; DOBLER, E. Exploring the online comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. **Reading Research Quarterly**, Philadelphia, v. 42, p. 214-257, april/May/June 2007. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.42.2.2>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COPE, B.; KALANTIZIS, M. (Orgs). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Desing of Social Futures**. London/New York: Routledge, 2006.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**. Londrina, v. 1, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/5897>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSCARELLI, C. V. Os dons do hipertexto. **Littera: Lingüística e literatura**. Pedro Leopoldo – MG : Faculdade de Ciências Humanas de Pedro Leopoldo, , v. 4, n. 4, p. 7-19 jul./dez. 2006. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSCARELLI, C. V.; CAFIEIRO, D. Ler e ensinar a ler. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.) **Leituras sobre leitura**. Belo Horizonte, Vereda, 2013.

COSCARELLI, C. V.; COIRO, J. Reading multiple sources online. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.3, p.745-771, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15313>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/8118>. Acesso em: 11 ago. 2023.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 45-125.

GOLDMAN, S. R. *et al.* **Comprehending and learning from Internet sources**: Processing patterns of better and poorer learners. *Reading Research Quarterly*, Philadelphia, v. 47, n. 4, p. 356-381, 2012. Disponível em: <https://www.projectreadi.org/wp-content/uploads/2014/10/GoldmanBraaschRRQ2012.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes *et al.* **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578/4503>. Acesso em: 11 ago. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2017**: Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=resultados> . Acesso em: 30 ago. 2020.

JENKINS, Henry. A cultura da convergência. Tradução Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n.14, p. 13-22. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 11 ago. 2023.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEVY, P. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed.34, 1996.

LOPES, L. M. D. **Realidade Aumentada como inovação das práticas de leitura**. 2019. 165f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Informação e Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá. Araranguá, 2019.

MILHOMEM T. L. O clube de leitura na biblioteca “viva”: conexões entre a realidade aumentada e a literatura. **Hipertextus Revista Digital**. Recife. v.18, jun. 2018. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume18/Art2Vol18.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

NOVAIS, A. E. **Leitura nas interfaces gráficas de computador: compreendendo a gramática da interface**. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

NOVAIS, A. E. Lugar das interfaces digitais no ensino da leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p 31-42.

NUNES, J. R. **Leitura híbrida: propostas de práticas sociais e de letramento digital**. São Paulo: Artesanato educacional, 2018.

PERFETTI, C.A., ROUET, J., BRITT, M.A. Toward a theory of documents representation. *In*: OOSTENDORP, H. van; GOLDMAN, S.R. (eds.). **The construction of mental representations during reading**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999. p 99-120.

RIBEIRO, Ana Elisa. Os hipertextos que Cristo leu. **Interação na internet: novas formas de usar a linguagem**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 128, 2005.

RIBEIRO, A. E. A importância do *design* na leitura. *In*: COSCARELLI, C. V. (org.). **Leituras sobre leitura**. Belo Horizonte: Vereda, 2013. p. 65-70.

RIBEIRO, A. E., COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.3, p.317-334, dez. 2010. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300016>. Acesso em 11 ago. 2023.

ROJO, R. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens: entrevista para **Revista Grim**–Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia, da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://googl/HOfC9R>. Acesso em: 21 jul. 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade e ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

SOUSA, D. P. Dos hieróglifos ao QR Code: códigos como ferramenta na sala de aula. 2016. 70f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Mestrado profissional e Matemática em Rede Nacional -PROFMAT. Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2016.

SILVA, C. R. S. Biblioteca híbrida: o *QR Code* e o movimento *booktuber* como recursos de promoção da literatura. **Ciência da Informação em Revista**. Maceió, v.6, n.1, p.126-139, 2019. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.28998/cirev.2019v6n1h>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998.

SOARES, M. Letramento. In: **Glossário Ceale**. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, n.p., 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em 18 de maio, 2021.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

STROMSO, H.I. **Multiple Models of Multiple-Text Comprehension: A commentary**. *Educational Psychologist*, [S.l.], v.52, n. 3, p. 216-224, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2017.1320557>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COMPETÊNCIA DIGITAL NA VISÃO DA COMPLEXIDADE: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Rafaela Carla Santos de Sousa

Resumo: As novas formas de acesso à informação e comunicação trazem a crescente demanda de o universo escolar preparar cidadãos para as práticas e saberes da era digital. Assim, professores precisam integrar tecnologias digitais às suas práticas de sala de aula, o que exige o desenvolvimento de uma competência digital desses profissionais. Dessa forma, a presente pesquisa, em andamento, investiga a formação da competência digital de professores de língua inglesa, partindo do princípio de que, assim como outros fenômenos de aprendizagem, a formação dessa competência acontece de forma não-linear, na relação do indivíduo e seu contexto, comportando-se como um ‘sistema complexo’. A teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) visa explicar como as partes interativas de sistemas complexos, abertos e dinâmicos dão origem ao comportamento coletivo e como tal sistema simultaneamente interage com seu ambiente. Para que seja possível a emergência de um fenômeno complexo, são necessárias condições tais como interações entre vizinhos, diversidade, redundância, controle descentralizado e restrições possibilitadoras (DAVIS; SIMMT, 2003; DAVIS; SUMARA, 2006). A partir dessa perspectiva, este estudo tem como objetivos específicos (i) examinar as condições para a emergência da competência digital de dez profes-

sores de língua inglesa que atuam na rede pública e (ii) compreender como a relação desses profissionais com os elementos que constituem seu contexto impacta no processo da formação de conhecimentos, habilidades e atitudes para a integração de recursos digitais à sala de aula. A pesquisa conta com a aplicação de questionários (inicial e final) e interações ocorridas durante uma ação de formação continuada de seis semanas, realizada em formato *on-line*. Os resultados parciais mostram a diversidade de sistemas educacionais públicos no tocante ao suporte ao docente, bem como a necessidade de um ambiente favorável para ampliar a compreensão das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais.

Palavras-chave: Complexidade. Formação de professores. Competência digital. Ensino de língua inglesa.

Abstract: The digital age presents new ways of accessing information and communication, creating a growing demand for the education area to prepare citizens for these practices. Consequently, teachers need to integrate digital technologies into their classroom, which requires the development of the digital competence of these professionals. This study, still in progress, investigates the development of the digital competence of English teachers, considering that it happens, similarly to other learning phenomena, in a nonlinear way, in the relationship between the individual and the context, behaving as a 'complex system'. Complexity theory (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) aims to explain how the interactive parts of complex, open and dynamic systems give rise to collective behavior and how such a system simultaneously interacts with its environment. In order to allow the emergence of a complex phenomenon, some conditions are necessary, such as neighbor interactions, diversity, redundancy, distributed control and enabling constraints (DAVIS; SIMMT, 2003; DAVIS; SUMARA, 2006). From this perspective, this study has the specific objectives of (i) examining the conditions for digital competence emergence of ten public school English teachers and (ii) unders-

tanding how the relationship of these professionals with the elements that constitute their context impact the development of knowledge, skills and attitudes related to the integration of digital resources into the classroom. This research is based on the data from (initial and final) questionnaires and the interaction occurred during a six-week continuous professional development online course. Initial findings show the diversity of teacher support in public education systems, as well as the need for a favorable environment to broaden the understanding of the pedagogical potential of digital technologies.

Keywords: Complexity. Teacher education. Digital competence. English language teaching.

1. Introdução

Este capítulo apresenta um recorte de minha pesquisa de doutorado, em andamento, que analisa a formação da competência digital do professor de língua inglesa na perspectiva da complexidade. Esse estudo tem em vista que as novas formas de acesso à informação e à comunicação promovem transformações em campos diversos da sociedade e esse processo requer que o universo da educação prepare indivíduos aptos a lidar com as demandas do mundo digital.

Assim, professores necessitam integrar as tecnologias digitais às suas práticas, ou seja, a competência digital docente é um elemento fundamental na atividade educacional. Essa competência, no âmbito do ensino de línguas adicionais, se mostra ainda mais relevante, pois a integração das tecnologias digitais apresenta o potencial de ampliar o espaço da sala de aula, avançar muros, propiciar o trabalho com material autêntico, bem como promover o acesso às produções orais e escritas de/para diferentes nações e culturas.

Como afirma Coscarelli (2014, p. 28), a internet oferece acesso a “muitos jornais, revistas, museus, galerias, parques zoológicos”, como

também traz a possibilidade de atividades tais como “conhecer cidades do mundo inteiro”, e ainda de “entrar em contato com autores, visitar fábricas, ouvir músicas, ter acesso a livros, pesquisas”. Além disso, a ubiquidade oferecida pelos aplicativos móveis possibilita o acesso a inúmeras fontes de informação em qualquer momento ou lugar.

Diante de tal cenário, instituições que promovem formação inicial ou continuada, bem como professores formadores e em formação necessitam compreender o que compõe a competência digital desse profissional da educação. Dessa forma, é necessário investigar como documentos orientadores e matrizes de referência definem o que faz parte da competência digital de professores, ou seja, elementos que formam o “corpo de conhecimento” (ÖREN, 2005) necessário para um professor de inglês.

A presente pesquisa parte do princípio de que a competência digital docente é um sistema adaptativo complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) que está associado às condições de emergência (redundância; diversidade; interações entre vizinhos; controle descentralizado e restrições possibilitadoras) defendidas por Davis e Simmt (2003) e Davis e Sumara (2006).

Como objetivo geral, a pesquisa busca compreender, a partir das lentes da complexidade, a arquitetura e interconexões do processo de formação da competência digital do professor de língua inglesa. Como objetivos específicos, pretendo (i) examinar as condições para a emergência complexa (DAVIS; SIMMT, 2003; DAVIS; SUMARA, 2006) da competência digital de dez professores de língua inglesa que atuam na rede pública e (ii) compreender como a relação desses profissionais com os elementos que constituem seu contexto impacta no processo da formação de conhecimentos, habilidades e atitudes para a integração de recursos digitais à sala de aula.

Para esse estudo, foi realizada uma ação de formação continuada para professores de língua inglesa de escolas públicas, em formato *on-*

-line e com duração de seis semanas, contando com a participação voluntária de 10 professores de diferentes regiões do Brasil. Assim, dados foram gerados e analisados de acordo com a fundamentação teórica e o processo metodológico tratados nas seções a seguir.

2. Fundamentação teórica

A presente pesquisa tem como base os estudos de complexidade (CILLIERS, 1998; LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), especialmente as condições de emergência complexa (DAVIS; SIMMT, 2003; DAVIS; SUMARA, 2006) de modo a analisar a emergência do fenômeno competência digital docente. Assim, apresento abaixo alguns conceitos que orientam esse estudo.

2.1. Complexidade

A complexidade pode ser descrita como a ciência de sistemas que aprendem e se comportam como fenômenos adaptativos que surgem nas interações de múltiplos agentes (DAVIS; SIMMT, 2003). O campo de estudo de sistemas complexos cruza áreas desde a física e a biologia até as ciências humanas. Além de sua aplicação a muitas disciplinas diferentes, a complexidade pode ser aplicada a muitos níveis diferentes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Dentro dos estudos da complexidade, Cilliers (1998) destaca que existe a distinção entre sistema complicado e complexo. Um sistema complicado é aquele que mesmo constituído por grande número de componentes, pode receber uma descrição completa em termos de seus constituintes individuais, como exemplos desse tipo de sistema temos o computador ou o relógio. Em contrapartida, complementa Cilliers (1998), em um sistema complexo, a interação entre os constituintes e entre o sistema e seu ambiente ocorrem de tal forma que o sistema não pode ser compreendido em sua totalidade pela simples

análise de seus componentes; exemplos desse tipo de sistemas seriam o cérebro, a linguagem natural e os sistemas sociais.

Os sistemas sociais (como uma família, uma escola ou uma cidade) surgem das interações e interdependência de suas partes, funcionam como os sistemas vivos (tais como células, plantas, pessoas) e são estudados como sistemas complexos. Conforme Cilliers (1998), os sistemas complexos possuem as seguintes características: (i) grande número de componentes; (ii) interação dinâmica; (iii) elementos que influenciam e são influenciados; (iv) interações não-lineares; (v) interações de curto alcance; (vi) sensibilidade ao *feedback*; (vii) são abertos; (viii) operam afastados do equilíbrio; (ix) possuem uma história e (x) cada elemento desconhece o comportamento do sistema como um todo.

Na área educacional, a teoria da complexidade pode ser aplicada para se estudar fenômenos tais como a criação de sentido para um indivíduo, as relações professor-aluno, dinâmicas de sala de aula, organização escolar, envolvimento da comunidade com a educação e a emergência de corpos de conhecimento (DAVIS; SUMARA, 2006).

Considerando a arquitetura dos sistemas complexos, Folloni (2016) detalha que sistemas complexos menores são envolvidos por sistemas complexos maiores, e esses, por outros ainda maiores, com interações horizontais, verticais e transversais, em uma ou em várias direções. Temos, portanto, “sistemas aninhados” (DAVIS; SUMARA, 2006) e um sistema educacional, em que um professor trabalha, apresenta esse emaranhado arquitetônico, pois esse profissional está mergulhado em coletivos da sala de aula, de local de trabalho, da relação com outros profissionais, de uma estrutura curricular etc.

O professor precisa estar atento a muitas questões e fenômenos e na medida em que a ciência da complexidade é bem-sucedida em abranger a ampla gama de atividades e preocupações envolvidas em empreendimentos educacionais, ela é adequada para oferecer con-

selhos práticos sobre como transformar os sistemas de aprendizagem (NEWELL, 2008).

A ciência da complexidade tem recebido, há mais de uma década, crescente atenção na área de Linguística Aplicada (MARTINS; BRAGA, 2007). Os estudos de Larsen-Freeman (1997) chegam ao Brasil pelas pesquisas de Paiva (2002, 2005) em aquisição de línguas. Também se tornam crescentes no país o número de pesquisas sobre o fenômeno da complexidade na formação de professores.

Na área de educação, Davis e Sumara (2012) realçam que a complexidade pode ser de grande utilidade para aqueles que se preocupam com vários níveis de organização (por exemplo, alunos individuais, salas de aula, escolas, distritos escolares, sociedade) e dinâmicas (por exemplo, entre professores e alunos, entre conhecimento e ação). Davis e Sumara (2012, p. 32) realçam também que a educação é encarregada de “apoiar o bem-estar e as possibilidades dos indivíduos, como também apoiar a manutenção e evolução da sociedade”.

Assim, a presente pesquisa parte dos princípios dos estudos em complexidade para examinar a formação da competência digital de professores de língua inglesa, temática a ser abordada na seção a seguir.

2.2. Competência digital docente

A noção de competência, de acordo com Durand (2000), engloba três dimensões, quais sejam, o conhecimento (saber), a habilidade (saber fazer) e a atitude (saber ser). Especificamente, para competência digital, Silva e Behar (2019) definem competência digital como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes com o objetivo de solucionar problemas em meios digitais em um contexto específico.

No contexto brasileiro, o conceito de competência é apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) como

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Ainda na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13) é detalhado que seus fundamentos pedagógicos se baseiam nesse conceito e que o foco em desenvolvimento de competências tem sido adotado “desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI” e “tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos”. O documento ainda destaca que essa abordagem é adotada em avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A BNCC define dez competências gerais da educação básica a serem asseguradas aos estudantes e, com base nesses mesmos princípios, foi elaborada a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual “é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019, p. 2).

Em seu artigo 4º, a resolução da BNC-Formação (BRASIL, 2019) estabelece que

[a]s competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I–conhecimento profissional; II–prática profissional; e III–engajamento profissional (BRASIL, 2019, p. 2).

Nesse trecho, vemos mais uma vez o tripé da competência como fundamento, em que temos o ‘conhecimento profissional’ correspondente ao ‘saber’; a ‘prática profissional’ relacionada ao ‘saber fazer’; e o engajamento profissional relativo ao ‘saber ser’. Portanto, os cursos de formação precisam avaliar sua matriz curricular e refletir se existe a oportunidade de trabalhar esses três eixos de forma articulada.

A competência geral de número cinco da BNCC (BRASIL, 2018) indica que deve ser assegurado aos estudantes

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nessa mesma linha, a resolução da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 13) especifica, dentre as competências gerais para docentes, a necessidade de trabalhar a competência digital docente ao descrever a necessidade desse profissional

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

Para que esse uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais ocorra, uma atualização constante do profissional se faz necessária, ou seja, ele deve prosseguir na formação continuada. Assim, para

compreender o que é fundamental para um professor ser considerado competente digitalmente, é basilar avaliar o corpo de conhecimento a ser alcançado por um professor.

Para esse fim, é possível tomar como parâmetro quadros de referência, tais como o elaborado pela Sociedade Internacional para Tecnologia em Educação (ISTE, [2008] 2017); o Quadro UNESCO de Competência em TIC para professores (UNESCO, [2008] 2018); o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores–DigCompEdu (REDECKER, 2017).

Para a área específica de professores de inglês, o quadro *TESOL Technology Standards Framework* da Associação TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), indica quatro objetivos a serem alcançados por um professor de língua inglesa: (i) adquirir e manter conhecimentos e habilidades básicos em tecnologia para fins profissionais; (ii) integrar conhecimentos e habilidades pedagógicas com tecnologia para aprimorar o ensino e a aprendizagem de línguas; (iii) aplicar a tecnologia na manutenção de registros, *feedback* e avaliação e (iv) usar a tecnologia para melhorar a comunicação, colaboração e eficiência (HEALEY *et al.*, 2008).

Além das matrizes sobre competência digital docente citadas acima, também é possível tomar como base a orientação de modelos de integração de tecnologias digitais como o TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), proposto por Mishra e Koehler (2006). Esse modelo aborda a natureza multifacetada do conhecimento necessário para a integração da tecnologia no ensino, existindo a interseção do conhecimento de conteúdo (*content knowledge*), conhecimento pedagógico (*pedagogical knowledge*) e conhecimento tecnológico (*technological knowledge*) ao não considerar esses componentes de forma isolada.

Outro modelo frequentemente utilizado em estudos sobre a integração das tecnologias digitais em sala de aula é o modelo SAMR

(Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição), elaborado por Puentedura (2006) que define um modelo em que atividades didático-pedagógicas que fazem uso de tecnologias digitais podem incrementar (com tarefas de substituição e ampliação) ou transformar (com tarefas de modificação e redefinição) as atividades de ensino.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), matrizes de referência de competência digital docente e modelos para a integração de tecnologias digitais podem ser considerados elementos formadores do corpo de conhecimento necessário para um professor de língua inglesa do ensino regular. Esses elementos servem de base para a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa, como descrito na seção seguinte.

3. Percurso metodológico

A presente pesquisa baseia-se na investigação de um grupo de professores de língua inglesa em formação continuada, participantes da uma iniciativa do projeto de extensão Taba Eletrônica da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela professora Junia Braga, que trabalha com formação continuada em tecnologias digitais. A ação teve duração de seis semanas e foi realizada em formato *on-line* na plataforma *Google Classroom*.

Os participantes, voluntários, ministram aulas de língua inglesa para o Ensino Fundamental II e/ou Ensino Médio em escolas públicas de diferentes regiões do Brasil. De um total de 26 inscritos, 10 foram selecionados para a análise de dados, devido ao engajamento e participação nas atividades propostas no decorrer da formação.

Para a realização desse estudo, com abordagem qualitativa e de base interpretativista, foram utilizadas três ferramentas de geração de dados: um questionário inicial, a interação ocorrida durante um projeto de formação continuada e um questionário final. O questionário

inicial abordou questões iniciais como: nome, idade, escolaridade, habilitação da graduação, tempo de formado, quais disciplinas eram ministradas, nível de ensino, rede de ensino, frequência de aulas semanais por turma, duração da aula, número de alunos por turma, porcentagem de alunos com internet em casa e porcentagem de professores que utilizam internet em sala de aula.

Uma segunda seção do questionário solicitou, baseado em Dudeney, Hockly e Pegrum (2022), que os professores selecionassem, de uma lista de quinze habilidades, em quais se sentiam aptos. Por fim, na terceira parte do questionário, foi pedido que os participantes comentassem sobre os primeiros contatos com as tecnologias digitais; as tecnologias digitais em sua formação básica; na formação profissional; tecnologias digitais utilizadas no presente em práticas de sala de aula e sobre seu e ambiente de trabalho.

A formação continuada contou com atividades assíncronas (via *Google Classroom*) e dois encontros síncronos (via *Google Meet*). A plataforma *Google Classroom* foi a selecionada por ter sido comumente adotada em diferentes escolas, principalmente no período da pandemia de Covid-19 e, portanto, apresentava a probabilidade de ser conhecida entre os participantes, o que foi confirmado em seus depoimentos.

As interações foram divididas em seis unidades: *Getting to know the group* (Conhecendo o grupo); *Learning Network* (Rede de aprendizado); *Technology Integration* (Integração de tecnologia); *Lesson Ideas I* (Ideias de aulas I); *Lesson Ideas II* (Ideias de aulas II) e *Reflection* (Reflexão). No decorrer das seis semanas, temas como rede pessoal de aprendizado para aprender sobre metodologias e novas tecnologias, avaliação de propostas de aulas, letramento digital na BNCC, uso de tecnologias móveis e os contextos escolares dos participantes foram abordados.

Como etapa final, os participantes foram questionados sobre como se sentem diante das demandas para a integração de tecnologias

digitais na sala de aula de língua inglesa; habilidades digitais; uso ético e crítico de recursos; metodologias e desenvolvimento profissional e se possuem um ambiente profissional propício para contemplar tais exigências.

Para a análise dos dados, foram analisadas as condições de emergência (DAVIS; SUMARA, 2006) da competência digital docente, considerando tópicos abordados nas matrizes de competência digital docente e modelos de integração de tecnologias digitais. Assim, foram examinadas áreas como o conhecimento de conteúdo pedagógico e tecnológico; o engajamento profissional; a avaliação crítica na adoção de materiais e outros elementos que compõem o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do professor de língua inglesa.

4. Resultados parciais

O início da análise dos dados mostra a diversidade de sistemas educacionais no âmbito do ensino público. Também é possível verificar a importância das relações entre os elementos constitutivos do contexto de atuação de um professor para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes envolvidos na integração das tecnologias digitais na sala de aula de língua inglesa.

Para o aprimoramento do conhecimento em língua inglesa, como também para o conhecimento metodológico e tecnológico, os participantes mencionaram diferentes formas de aprender, envolvendo aspectos formais (como cursos) e informais (aplicativos, vídeos etc.). Essa rede de aprendizado corresponde ao que Davis e Sumara (2006) denominam como as relações entre vizinhos, as quais incluem ideias, palpites, conferências, seminários, periódicos, interações em corredores, visitas de outros profissionais, para citar algumas.

Conhecimentos e habilidades sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são desenvolvidos com base nas experiências de cada profissional. Como afirma Cilliers (1998),

sistemas complexos possuem uma história. Cada professor apresenta um histórico de aprendizado formado desde seus primeiros contatos com tecnologias digitais, suas experiências na formação básica, na graduação, eventos, cursos e também na aprendizagem informal com a relação com familiares, amigos, atividades de lazer etc.

As diferentes formas de aprender citadas pelos participantes mostram o forte papel de recursos disponibilizados pelas tecnologias digitais na formação contínua desses profissionais. Essas práticas individuais ou em grupo estão transformando o acesso a informação. Contudo, ainda são relatadas a falta de tempo na rotina de trabalho para estudar tópicos como, por exemplo, documentos referenciais. Assim, é recorrente que o professor conte com materiais como livros didáticos ou outro tipo de material disponibilizado pela instituição de ensino, os quais podem vir a ser adotados e interpretados de acordo com a experiência de cada profissional.

Os dados iniciais também mostram que a organização das escolas e os recursos disponíveis podem favorecer ou limitar as práticas dos professores. Foram relatados diferentes contextos, tais como escolas bem equipadas e ainda outras em que existe carência de equipamentos ou internet de banda larga disponível para a escola como um todo. Em alguns casos, a estrutura física existe, mas há regras que impedem a utilização de dispositivos móveis, por exemplo e, em outros locais, é permitido o uso, mas não há conexão disponível.

Todos esses aspectos devem ser examinados ao considerarmos a competência digital do docente, pois como alerta o olhar da complexidade, o contexto faz parte do sistema do qual o professor faz parte, o que inclui suas oportunidades de formação continuada, as relações com outros docentes, com a equipe pedagógica, com a direção, com os alunos, as políticas educacionais vigentes, entre outros elementos.

5. Considerações finais

A área de atuação do professor de língua inglesa engloba o trabalho com diferentes linguagens, dentre elas, a digital. Assim, a formação de professores, seja inicial ou continuada, precisa contemplar a competência digital e promover a integração das tecnologias digitais às práticas de sala de aula.

Os dados sugerem que alguns tópicos apresentados em matrizes de referência ainda precisam ser desenvolvidos para ampliar a concepção do que precisa ser abordado em sala de aula, fazendo assim parte do planejamento dos currículos a serem trabalhados. Assim, é necessário dar acesso a mais informação de modo a transformar conhecimentos, práticas e atitudes desses profissionais, como também promover condições favoráveis em seus contextos de atuação.

Os sistemas educacionais, no tocante ao suporte ao docente, podem promover ou impossibilitar o desenvolvimento da competência digital desses profissionais. Professores, ainda que engajados em constante aperfeiçoamento profissional, necessitam de um ambiente favorável para ampliar a compreensão das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais.

A complexidade nos auxilia a melhor conhecer esse sistema de múltiplos componentes, aberto e em constantes mudanças. A formação de professores requer esse olhar amplo para melhor compreender comportamentos emergentes, tais como o fenômeno da competência digital de professores de língua inglesa.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação é a base. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 16 jul 2021.

CILLERS, P. **Complexity and postmodernism:** understanding complex systems. London: Routledge, 1998.

COSCARELLI, C. Alfabetização e letramento digital. *In:* COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Letramento Digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 25-40.

DAVIS, B.; SIMMT, E. Understanding Learning Systems: Mathematics Education and Complexity Science. **Journal for Research in Mathematics Education**, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 137-167, 2003. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/30034903>. Acesso em: 03 jul. 2021.

DAVIS, B.; SUMARA, D. **Complexity and education:** inquiries into learning, teaching, and research. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum, 2006.

DAVIS, B., SUMARA, D. Fitting Teacher Education in/to/for an Increasingly Complex World. **Complicity: An International Journal of Complexity and Education**. [S.l.], v. 9, n. 1, p. 30-40, 2012. Disponível em: <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/16531/13213>

DUENEY, D.; HOCKLY, N; PEGRUM, M. **Digital Literacies:** researches and resources in language teaching. 2. ed. New York: Routledge, 2022.

DURAND, T. L'Alchimie de la Compétence. **Revue Française de Gestion**. [S.l.], v. 160, n. 1, p. 261-292, jan./fev., 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/251010834_L%27alchimie_de_la_competence. Acesso em: 30 jul. 2021.

FOLLONI, A. **Introdução à Teoria da Complexidade.** Curitiba: Juruá, 2016.

HEALEY, D. *et al.* **TESOL Technology Standards Framework**. Alexandria: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL), 2008.

ISTE. International Society in Technology for Education. (2008). ISTE Standards, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.iste.org/standards>. Acesso em: 7 ago. 2021.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 18, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/diane_chaos_paper.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: OUP, 2008.

MARTINS, A. C. S., BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 216-235, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/brspjrdxNNVYDLcvmvgvZcH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 ago. 2018.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. New York, v. 8, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006. Disponível em: https://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

NEWELL, C. The class as a learning entity (complex adaptive system): an idea from complexity science and educational research. **SFU Educational Review**, Burnaby, v. 2, n. 1, p. 5-17, 19 abr. 2008. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfu/er/article/view/335>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ÖREN, T. I., **Toward the Body of Knowledge of Modeling and Simulation**. Interservice/Industry Training, Simulation, and Education Conference, [S.l.], Paper 2025, p.1-19, 2005. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b0cdb3e4c74b5121d682eb509f-2095c0fb776d0c>. Acesso em: 18 jul. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. **Autonomia e complexidade**: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V; BARCELOS, A. M. F (orgs.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores: ALAB, 2005. p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. de O. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem: memorial. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PUNTEDURA, R. Transformation, Technology, and Education. *In*: PUNTEDURA, R. **Ruben R. Puntedura's Weblog**: Ongoing thoughts on education and technology. Williamstown, 26 nov. 2006. Disponível em: http://hippasus.com/resources/tte/puntedura_tte.pdf Acesso em: 10 dez. 2022.

REDECKER, C. **European framework for the digital competence of Educators** (DigCompEdu). European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

SILVA, K., BEHAR, P. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.35, e209940, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 28 jul. 2021.

UNESCO. (2008). **ICT Competency Framework for Teachers**, [S.l.], 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>. Acesso em: 7 ago. 2021.

DO ROMPIMENTO DA BARRAGEM DE MARIANA-MG À (DES)CONSTRUÇÃO DO SUJEITO “PÉ DE POMBO”: UM OLHAR PELA LENTE DA LÍNGUA INGLESA

Ana Carolina Silva de Oliveira

Resumo: Buscando dar visibilidade aos atingidos pelo rompimento da barragem de rejeitos de minério da mineradora Samarco em Mariana-MG ocorrido em 2015 e observando-se a necessidade e a relevância de estudos voltados para a relação deste público com o ensino, tomamos como sujeitos desta pesquisa, estudantes do Ensino Fundamental pertencentes ao subdistrito de Paracatu de Baixo. Diante da importância de fazer ecoar a voz deste público, buscamos compreender os deslocamentos identitários, os efeitos de sentidos que transitam em torno do acontecimento “catástrofe” e como eles são significados pelos alunos na sala de aula de língua inglesa. Ao vislumbrarmos o acontecimento como o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, percebemos que ele demanda um momento para que o sujeito produza novos significados, assim como ressignifique a sua identidade (PÊCHEUX, 2006), daí a relevância de compreendermos como esses sujeitos significam o trauma do rompimento em sua identidade, sua rotina. Por meio de narrativas de vida o sujeito-narrador efetua a reconstrução/recomposição de sua identidade e a reconstituição do seu passado ao unir as várias vozes que participaram dos acontecimentos anteriores à reconstrução da sua voz individual (MACHADO; LESSA, 2013; MACHADO; MELO, 2016). Na relação identidade e língua estran-

geira (LE), percebemos a LE como aquela que gera atração, como o lugar onde os desejos podem ser expressos livremente (CORACINI, 2003; 2007). Como levantamento de dados, os alunos participarão de projetos durante parte das aulas de língua inglesa, conduzidas pela professora-pesquisadora, baseados em atividades propostas pela disciplina Projeto de Vida do Ensino Fundamental, nos quais eles descrevem no “diário de prática e vivências”, o que percebem de si, da comunidade, suas angústias e desejos, demonstrando assim, os efeitos de sentido do rompimento da barragem em suas formações identitárias e em suas vidas.

Palavras-chave: Atingidos. Identidade. Acontecimento. Ensino e Aprendizagem. Língua Inglesa.

Abstract: Seeking to give visibility to those young students affected by the rupture of Samarco mining tailings dam in Mariana-MG, which occurred in 2015 and observing the necessity and relevance of studies focused on the relationship of this public with the education area, we took as subjects of this research, elementary school students belonging to the sub-district of Paracatu de Baixo. Given the importance of echoing the voice of this audience, we seek to understand the identity shifts, the effects of meanings that transit around the “catastrophe” event and how they are meant by students in the English language classroom. When we envision the event as the meeting point between an actuality and a memory, we realize that it demands a moment for the subject to produce new meanings, as well as to reframe his identity (PÊCHEUX, 2006), hence the relevance of understanding how these teenagers signify the trauma of the dam break in their identity, their routine. Through life narratives, the subject-narrator performs the reconstruction/composition of his/her identity and the reconstitution of his/her past by uniting the various voices that participated in the events prior to the reconstruction of his/her individual voice (MACHADO; LESSA, 2013; MACHADO; MELO, 2016). In the relationship between identity and foreign language (FL), we perceive FL as the one that ge-

nerates attraction, as the place where desires can be freely expressed (CORACINI, 2003; 2007). As data collection, students will participate in projects during part of the English language classes, conducted by the teacher-researcher, based on activities proposed by the subject Projeto de Vida, in which they describe in the “diary of practice and experiences”, what they perceive about themselves, about the community, their anguish and desires, thus demonstrating the meaning effects of the dam rupture on their identity and in their lives.

Keywords: Affected by dam break. Identity. Event. English Language. Teaching and Learning.

1. Introdução

A barragem de rejeitos de minério da Mina de Fundão, operada pela mineradora Samarco, rompeu no dia 5 de novembro de 2015 na cidade de Mariana, Minas Gerais.

O rompimento abrupto e inesperado da barragem deixou dezenove vítimas fatais entre funcionários da mineradora e moradores dos distritos mais próximos. Dentre os trinta e nove municípios atingidos pela lama nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, os distritos marianenses de Bento Rodrigues (subdistrito de Santa Rita Durão), primeiro local a ser atingido pela lama da barragem, e Paracatu de Baixo (subdistrito de Monsenhor Horta) foram inundados por completo.

O impacto ambiental – a contaminação da água da bacia do Rio Doce, do solo e a morte de peixes e animais de criação e nativos da região – tornou inviável a reconstrução das comunidades no mesmo local em que foram fundadas. Dois mil e duzentos hectares de terra foram inundados e contaminados; aproximadamente duzentos e cinquenta e cinco famílias de Bento Rodrigues e cento e quarenta famílias de Paracatu de Baixo perderam suas casas, fazendas, bens, plantações e animais.

De imediato, os moradores foram acolhidos na Arena Mariana, ginásio poliesportivo da cidade e, posteriormente, casas foram alugadas, além da reposição de móveis e bens de primeira necessidade. Os moradores dos distritos de Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo participaram ativamente da escolha dos locais de reassentamento, onde as comunidades estão sendo reconstruídas, porém, após repetidos adiamentos de prazo, não há previsão concreta para a conclusão das obras.

Após as famílias serem alocadas e assistidas, os jovens destas comunidades foram acolhidos por escolas da cidade até que novos prédios escolares fossem construídos para atendê-los. Ao serem recebidos de volta às aulas, estes sujeitos foram chamados e rotulados pelos colegas e pela comunidade local de “pé de pombo”, “pé vermelho”, pois, muitas vezes, iam para a escola com os pés sujos, de chinelo, costume característico dos estudantes da região rural de Mariana. Estes estigmas aos quais esses sujeitos foram submetidos, são desdobramentos do acontecimento do “rompimento da barragem de Mariana” e acabam fazendo parte da ressignificação de suas identidades.

Na época do rompimento da barragem, em 2015, eu era professora em uma pequena comunidade de Mariana chamada Campinas, situada há poucos quilômetros do distrito de Paracatu de Baixo e atingida parcialmente pelo rompimento, então estive sempre em contato com a catástrofe como um todo, com suas repercussões e com os atingidos. Desde 2019, eu sou professora regular de língua inglesa dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Paracatu de Baixo e as memórias, emoções expressas cotidianamente pelos alunos sempre me tocaram e me sensibilizaram.

Refletindo então sobre as especificidades desse público, procurei buscar materiais sobre populações em situação de vulnerabilidade social e então notei a ausência de estudos na área de ensino e aprendizagem e raríssimas pesquisas na área de educação em geral sobre sujeitos em situação de vulnerabilidade, especialmente os atingidos por rompi-

mento de barragens, o que me instigou ainda mais a desenvolver a presente pesquisa.

Os atingidos são indivíduos que foram invisibilizados, discriminados, estigmatizados perante à sociedade, porém foram, de fato, vítimas. Diante da importância de fazer ecoar a voz deste público buscamos compreender os deslocamentos identitários, os efeitos de sentido que transitam em torno do acontecimento catástrofe e como eles são significados pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Neste estudo, portanto, a sala de aula de língua inglesa é o ambiente pelo qual os deslocamentos identitários, a significação da catástrofe do rompimento, são observados pela lente do professor pesquisador.

Como metodologia de pesquisa, este estudo focará na formulação de intervenções didático-pedagógicas, na elaboração de material didático, que se baseiam no ensino crítico da língua inglesa, com o objetivo de se fazer emergir os deslocamentos identitários dos sujeitos. Tal abordagem acontecerá na sala de aula de língua inglesa da Escola Municipal de Paracatu de Baixo no ano de 2023 com as turmas do 6º ao 9º ano, das quais sou professora. O discurso dos alunos será o meio pelo qual apreenderemos os deslocamentos.

Como metodologia de intervenção didático-pedagógica, o material didático de língua inglesa será desenvolvido a partir das reflexões de Paulo Freire (1996, 2011, 2013), embasado na Pedagogia Crítica (PC) de Rashidi e Safari (2011), complementado pelos princípios e procedimentos para a elaboração de materiais de Tomlinson (2010) e tendo como ponto de partida, os materiais disponibilizados para a disciplina de Projeto de Vida, incluída pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) para os Anos Finais do Ensino Fundamental – Tempo Integral. Por meio desta ferramenta, haverá a oportunização de que as narrativas de vida venham à tona.

As narrativas favorecem que o sujeito-narrador possa expressar a reconstrução/recomposição de sua identidade e a reconstituição do seu passado ao unir as várias vozes que participaram dos acontecimentos anteriores à reconstrução da sua voz individual. Neste trajeto, o sujeito constrói uma identidade narrativa, constituída por imagens de si que podem revelar seus diversos aspectos identitários e sua relação com o ensino de língua inglesa (MACHADO; LESSA, 2013; MACHADO; MELO, 2016).

A contribuição da Pedagogia Crítica (PC), por sua vez, se dá no ponto em que percebemos a educação como aquela que lança luz às questões sociais, que as discute e forma cidadãos capazes de refletir e agir sobre elas. A PC promove uma conexão entre conhecimento, autoridade e poder e fornece ferramentas para lidar com situações de exclusão, silenciamento e injustiça social (RASHIDI; SAFARI, 2011).

Na relação identidade-língua estrangeira (LE), percebe-se a LE como aquela que gera atração, como o anseio desse outro que nos constitui; é o lugar onde os desejos podem ser expressos de forma mais livre do que quando expressados na língua materna. Quando o sujeito está em contato com a LE, ele ressignifica a si e ao outro, possibilitando que ele expresse novas vozes, novos confrontos, assim como pode trazer à tona a reconstituição da sua subjetividade, modificando-o e trazendo novos elementos a sua identidade (CORACINI, 2003, 2007). É notável que durante as aulas de língua inglesa, partindo dos projetos metodológicos aqui propostos, que os sujeitos refletem, inconscientemente, características da colonização, assim como reflexos do trauma do rompimento da barragem.

Deste modo, a ausência em estudos com este público específico, tornou os jovens alunos destas comunidades, protagonistas deste projeto de pesquisa, uma vez que é primordial compreendermos qual é o impacto dos deslocamentos identitários mediante o acontecimento catastrófico e como ele é significado no processo de aprendizagem de lín-

gua inglesa. Ademais, visamos colaborar para o diálogo entre a Análise do Discurso (AD) e a Linguística Aplicada (LA), trazendo como referencial teórico metodológico a noção de acontecimento de Pêcheux (1999; 2006; 1997) e Orlandi (2010), a relação entre linguagem e identidade de Coracini (2003) e Revuz (1998), as reflexões pedagógicas, sociais e críticas de Paulo Freire (1996, 2011, 2013), Rashidi e Safari (2011) e Tomlinson (2010), seguindo os métodos de pesquisa de Menezes (2019), dentre outros autores, que, somados às contribuições do(a) parecerista, constituirão o corpo desta pesquisa e colaborarão para o seu desenvolvimento.

2. Objetivos da Pesquisa

Como objetivo geral, apresenta-se:

Compreender, pela lente do professor pesquisador, os deslocamentos identitários, os efeitos de sentido que transitam em torno do acontecimento catástrofe e como eles são significados pelos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Como objetivos específicos, apresentam-se:

i) Analisar os deslocamentos identitários destes sujeitos em relação ao acontecimento do rompimento apreendidos em sua relação com o ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI), ou seja, como os sujeitos manifestam, em seus discursos, características próprias de sua situação de atingidos;

ii) Perceber como estes aprendizes estabelecem a sua relação com a LI frente ao acontecimento rompimento da barragem e suas implicações;

iii) Compreender os efeitos de sentidos que transitam em torno do acontecimento catástrofe e como ele significado pelos alunos no ensino e aprendizagem de LI;

iv) Cooperar com a Secretaria de Educação e com as escolas que atendem ao público dos atingidos no que tange à criação e/ou reestruturação de projetos político-pedagógicos.

3. Fundamentação Teórica

Para Oviedo e Czeresnia (2015, p.10), a “vulnerabilidade se configura em uma dinâmica de interdependências recíprocas que exprimem valores multidimensionais (...). Uma situação de vulnerabilidade restringe as capacidades relacionais de afirmação no mundo, incluídas as formas de agência social, gerando fragilização”.

(...) toda fonte de vulnerabilidade vital funda-se como infração desse princípio relacional de “compromisso” entre meio e vivente. A vulnerabilidade emerge não simplesmente como desequilíbrio ou inadequação entre uma “potência” do vivente e um “desafio” do meio, mas, sim, como uma configuração particular do vínculo entre eles (OVIEDO; CZERESNIA, 2015, p. 7).

Dado este conceito, acredita-se que sujeitos das comunidades atingidas por rompimentos de barragens se enquadram na situação de vulnerabilidade social, uma vez que a catástrofe possui influência direta em suas vidas – pessoal e social. Estes jovens vivenciam atos de preconceito, *bullying* e inferioridade social, assim como são vistos como “privilegiados” por receberem reparações financeiras de uma organização, o que afeta suas emoções, identidades e percepções do seu lugar enquanto indivíduos na sociedade.

O acontecimento da catástrofe do rompimento da barragem se reflete na vida e, conseqüentemente, na fala dos sujeitos que a vivenciaram uma vez que somos seres sociais e que nos realizamos no e pelo discurso. Pêcheux (1997) entende o discurso como aquele que acontece entre a linguagem e a ideologia, ou seja, o discurso é o efeito de sentido que se dá da relação entre ambas, portanto, a fala de um sujeito do dis-

curso se dá “no ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2006, p.17), sendo este o local do acontecimento.

O acontecimento discursivo se coloca como ruptura da memória que seria eternizada através do interdiscurso e provoca uma nova possibilidade para o enunciador produzir outros significados, sem apagar os anteriores. Ele engloba o confronto entre a atualidade e a memória que não estabelece uma recorrência repetível, mas, sim, uma ressignificação. Enquanto a memória procura estabelecer uma regularidade enunciativa, o acontecimento discursivo caracteriza-se, contrariamente, como sua irrupção (PÊCHEUX, 1997). Por conseguinte, o acontecimento instaura uma relação tensa entre a memória, que tenta adequá-lo na ordem da repetibilidade, e o novo discurso, que demanda ressignificação, como corrobora Orlandi (2010):

O discurso não se trata da transmissão de informação, apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (ORLANDI, 2010, p. 21).

O impacto do rompimento da barragem na vida dos jovens atingidos e como esta nova condição é expressa por eles vai ao encontro, portanto, com noção de Pêcheux (2006) ao descrever o acontecimento como parte constitutiva da discursividade e não apenas um fato exterior ao discurso. Ao ser, discursivizado, o acontecimento é atravessado pela historicidade, pela ideologia, pela posição de quem fala, compreendendo o acontecimento enquanto ruptura, gerando, portanto, uma quebra entre a memória e o momento atual.

Mesmo tendo se passado sete anos da catástrofe, os sujeitos envolvidos permanecem significando e ressignificando sua identidade

e sua relação com a sociedade, com o meio escolar, expressando através de seus discursos as marcas e memórias da sua condição de “atingidos”, a qual estará permanentemente marcada em suas identidades, seus processos subjetivos, na construção de suas realidades, na sua história.

Ilusoriamente considerada como estável e unitária, quando se fala em identidade pretende-se encontrar características que definam um grupo ou um sujeito buscando o que os diferenciam em relação aos outros indivíduos. Porém, o indivíduo não é uno, mas sim descentrado, habitado pelo outro, atravessado pelo inconsciente, polifônico, heterogêneo, portanto, não é possível crer na identidade como descritível e completa, pois ela está em constante movimento e modificação. A imagem que o sujeito faz de si é construída ao logo da vida pelos que o cercam e provocam ressignificações, deslocamentos e novas identificações (CORACINI, 2003).

A identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. (...) Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado e da mídia (CORACINI, 2003, p. 203).

O desejo identitário, recalcado, do sujeito está em uma constante busca pela sua individualidade, mas depara-se com a presença de outros que o constitui, como sujeitos que participam da sua formação através de atitudes, textos, memória discursiva, valores, ou seja, a identificação se constitui pela pluralidade de vozes constitutivas da linguagem e do sujeito.

Ao refletirmos sobre a aprendizagem de língua estrangeira (LE) e ao considerarmos, portanto, o sujeito como necessariamente constituído pelo outro, estrangeiro a si mesmo, Coracini (2003) descreve

que os modelos de ensino acabam agindo como abafadores das vozes dos sujeitos, de sua heterogeneidade, uma vez que tendem a tê-los como repetidores das vozes dos livros didáticos e professores, porém, como consequência desta própria heterogeneidade o sujeito encontra-se em constante formação e transformação, daí a impossibilidade do total controle sobre a linguagem e sobre o sujeito.

Para melhor compreendermos o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua, é interessante observarmos aspectos que distinguem a língua estrangeira da língua materna. Coracini (2003) descreve a língua materna como aquela que abafa os desejos. No nível consciente, leva à ilusão do sujeito completo, capaz de se autocontrolar e controlar o outro. Há a ilusão de que se pode controlar os efeitos de sentido do que é dito e de identidade definida e carrega o peso de sua história. É comparada também à representação de mãe que, o filho ao seu lado, se sente na obrigação de demonstrar perfeição, controlar os seus desejos e impulsos, agir como exemplo e de forma comedida.

Por outro lado, a língua estrangeira é o lugar onde quase tudo é permitido, onde os desejos podem ser expressos mais livremente. Ela gera medo do desconhecido e das mudanças que podem ser proporcionadas, sendo que o medo pode ser responsável por impor barreiras à aprendizagem. Ao mesmo tempo, a LE gera atração, incitando o desejo do outro que nos constitui, que nos completa, levando o sujeito a aprender múltiplas línguas ou a dominar uma com excelência. Esta atitude pode dever-se a uma recusa de sua língua materna em um desejo ilusório de realização plena e liberdade. Coracini (2003, p. 150) explicita que “tanto no caso do medo quanto no caso da atração, é o mesmo desejo do outro, desejo de plenitude que move o amor ou o ódio, a aprendizagem ou a resistência a uma determinada língua.”

Quando o sujeito aprende a LE, acontece um processo de ressignificação. Compreender que a inscrição do sujeito na LE possibilitará novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterará

a constituição da sua subjetividade, modificando-o e trazendo novas identificações sem que a discursividade da língua materna seja apagada.

A língua estrangeira traz consigo uma carga ideológica que coloca o sujeito em um conflito constante com a ideologia da sua língua materna, pois ele estará em contato com diferentes modos de configurar objetos, sistemas de tempos verbais, identificação de pronomes, como acontece, por exemplo, com “it” da língua inglesa, concepção muito distinta do que expressaríamos na língua portuguesa.

Para Reis (2012), a experiência e a vivência de aprendizagem do indivíduo se constituem no contato com o outro e nos momentos em que ele se reconhece no ambiente em que está e são estas situações que guiam sua tomada de decisão e moldam a sua identidade. O envolvimento do sujeito com a LE depende do falante enquanto sujeito do discurso, do seu grau de estranhamento e como ele reage a ele. Em se tratando dos jovens atingidos, é essencial buscarmos compreender como se apresentam os deslocamentos identitários, os efeitos de sentidos que se manifestam em torno do acontecimento catástrofe e seus desdobramentos na aprendizagem de língua inglesa.

Dadas as perspectivas apresentadas, destacamos a importância dos deslocamentos identitários e a sua relação com a aprendizagem de língua inglesa no presente estudo, uma vez que há de se esperar que todas as mudanças ocorridas na vida da comunidade atingida pelo rompimento da barragem de Mariana tenham se refletido em aspectos diversos de seu cotidiano e formas de compreender e expressar o mundo a sua volta.

4. Metodologia

Esta pesquisa é de base qualitativa interpretativista e para tal estudo nos apoiaremos na pesquisa narrativa a qual considera a cronologia, a exposição de fatos significativos e reflete características sociais. Tal pesquisa demonstra como os narradores representam determina-

do fenômeno, como interpretam sua experiência, a sua história e a sua identidade. A pesquisa narrativa busca fazer ecoar a voz do participante para que o pesquisador entenda determinados fenômenos por meio de experiências narradas (MENEZES, 2019).

Como meio de geração de dados, os deslocamentos identitários serão observados pela lente da língua inglesa. As aulas serão ministradas por mim, enquanto professora de língua inglesa da Escola Municipal de Paracatu de Baixo, para as quatro turmas de 6º ao 9º ano. A intervenção didático-pedagógica será estruturada pelo viés da Pedagogia Crítica e estabelecidas em sala de aula, por meio da elaboração de materiais didáticos baseados nos fornecidos para a disciplina de Projeto de Vida, de forma que os aprendizes consigam aprender a LE ao passo em que estarão em um ambiente em que possam expressar suas vozes, narrar suas vidas e que possamos apreender como os deslocamentos identitários são representados.

Para Rashidi e Safari (2011) a implementação de uma Pedagogia Crítica (PC) objetiva empoderar todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE, professores e aprendizes. Ela é responsável por transformar os sujeitos em agentes transformadores da sociedade, além de levantar valores culturais e educacionais. Um material elaborado com base na PC considera os participantes, conteúdos e fatores pedagógicos. Em se tratando de um material elaborado para um público em específico, além de ele proporcionar conhecimentos e habilidades na LE, ele promove o senso crítico e aumenta o nível de conscientização sobre questões políticas, sociais, econômicas, ou seja, gera maior percepção das questões que circundam o sujeito e os leva a refletir e buscar ações e soluções sobre elas.

As narrativas de vida que podem emergir das vozes dos sujeitos, são consideradas um gênero particular da Análise do Discurso que, a partir da reorganização de lembranças o sujeito é capaz de reinterpretar origens e histórias, constrói (auto)representações em que o eu

passa a ser um outro, de modo que o sujeito que enuncia no aqui agora não é exatamente o mesmo sujeito do enunciado. Trata-se aqui, de um modo de conceber o discurso de si, ou melhor, de uma perspectiva teórica que calibra o olhar frente à prática narrativa de alguém-que-se-
-conta (MACHADO; LESSA, 2013).

Estas lembranças, a memória, são um universo de vozes que falam de acontecimentos pessoais, que podem ter sido vividos apenas pelo sujeito ou de acontecimentos coletivos dos quais ele fez parte, como acontece no presente estudo com a catástrofe do rompimento da barragem. A narrativa de vida permite que o sujeito-narrador efetue um trabalho de reconstrução/recomposição de sua identidade ao contar algo que reflita a sua representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e da relação que ele mantém com sua narrativa. Investiga também a reconstituição do passado que inclui várias vozes que participaram de um modo ou de outro de acontecimentos desse passado unida à reconstrução de uma vida por meio de palavras mescladas à voz individual.

Como sujeitos deste estudo, apresentamos, portanto, os aprendizes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Paracatu de Baixo. A escolha pelo segmento dos Anos Finais se deu devido à sua faixa etária correspondente, pois estes sujeitos de fato residiram e/ou estudaram nas comunidades atingidas e vivenciaram a catástrofe do rompimento da barragem. A Escola conta atualmente com 34 alunos regularmente matriculados do 6º ao 9º ano, com idades entre 11 e 17 anos.

O levantamento e análise dos dados seguirão os seguintes passos metodológicos:

1. A intervenção didático-pedagógica contará com a elaboração do material didático de língua inglesa que acontecerá sob a perspectiva da Pedagogia Crítica (Freire, 1996, 2001, 2013; Rashidi; Safari, 2011; Tomlinson, 2010) mesclada à utilização adaptada do material disponi-

bilizado pela BNCC para a disciplina de Projeto de Vida. Aqui, acredita-se que a LE seja o deslocamento, é a partir dela que acontecerão as intervenções para apreendermos os deslocamentos identitários e, a partir das aulas, a LE será a própria responsável por forçar deslocamentos.

2. Nesta interação, haverá a oportunização para que os alunos realizem narrativas de vida (Machado; Lessa, 2013; Machado; Melo, 2016) no seu caderno de práticas de vivências de forma que possam expressar suas emoções, memórias, perspectivas relacionadas ao ensino, futuro etc.;

3. Observar as características do PPP – Projeto Político Pedagógico das escolas, como ele foi reformulado considerando as particularidades deste público e se estas alterações contribuem de fato para a aprendizagem e para a relação afetiva dos jovens com o ensino e com o ambiente escolar como um todo.

4. Os diários utilizados durante as aulas serão a forma principal de geração dos dados e a abordagem interpretativista será usada, com base no referencial teórico-metodológico apresentado, para análise dos dados.

5. Considerações Finais

O contato, a identificação e a sensibilização com o público dos atingidos foi fator primordial para que eu repensasse a minha prática pedagógica, em como eu poderia compreender e ajudar os meus alunos, unindo o inglês à uma formação crítica voltada à suas realidades, identidades, seu lugar no mundo.

A coleta e consequente análise dos dados acontece no ano de 2023 durante parte das aulas de Língua Inglesa das séries do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Paracatu de Baixo.

Os deslocamentos identitários desses sujeitos já acontecem, se manifestam; os estigmas estão presentes e são notados pela professora/pesquisadora durante a rotina escolar.

Diante da metodologia proposta e da fundamentação teórica apresentada, espera-se, portanto, que os sujeitos narradores manifestem a sua identidade de forma que signifiquem o seu passado, reconstituam o seu presente e olhem para o seu futuro. Dessa forma, eles poderão construir imagens de si mesmos por intermédio da experiência e da vivência de aprendizagem da língua inglesa.

Referências

AMPARO, D. M, *et al.* A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100006>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BARCELOS, A. M. F. **Language learning beliefs, emotions, and identities as overlapping coconstructing concepts**. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics, Chicago, 2011.

BARCELOS, A. M. F. **The ecology of language learning beliefs, emotions and identities**. Paper presented at Psychology for Language Learning, Graz, Austria, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CHARAUDEAU, P. **Langage et Discours**. Paris: Hachette, 1983.

FERREIRA, L. P. M. **(Des)Problematizando no ensino/aprendizagem da língua inglesa: uma proposta de uso de seriados para o reposicionamento discursivo identitário de alunos**. 2019, 111f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. USA: Bloomsbury, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. R; LEDEMA, R. (Eds.). **Identity trouble: Critical discourse and contested identities**. London: Palgrave/MacMillan, 2008, p. 17-42.

MACHADO, I. L.; LESSA, C. H. Reflexões sobre o gênero narrativa de vida do ponto de vista da análise do discurso. *In*: JESUS, S. N.; SILVA, S. M. R. da. (orgs.). **O discurso & outras materialidades**. v. 1, São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 102-122.

MACHADO, I. L.; MELO, M. S. S. (orgs.). **Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016.

MENEZES, V. L. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 31, n.3, p. 409-429, 1997. Disponível em: [https://faculty.educ.ubc.ca/norton/TQ%20\(1997\)%20-%20Language,%20identity,%20and%20the%20ownership%20of%20English.pdf](https://faculty.educ.ubc.ca/norton/TQ%20(1997)%20-%20Language,%20identity,%20and%20the%20ownership%20of%20English.pdf). Acesso em: 05 jun. 2022.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

OVIDO, R. A. M.; CZERESNIA, D. **O conceito de vulnerabilidade e seu caráter biossocial**. *Interface, Botucatu*, v. 19, n. 53, p. 237-249, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0436>. Acesso em: 02 jul. 2021.

PEIRCE, B. N. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, [S.l.], v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3587803?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: 29 jul. 2021.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução: Jonas de A. Romualdo. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução: José Horta Nunes. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57

RASHIDI, N.; SAFARI, F. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). **English Language Teaching**, Canadá, v. 4, n.1, p. 250-259, 2011. Disponível em: DOI:10.5539/elt.v4n2p250. Acesso em: 12 dez. 2022.

REIS, V. S. Identificação e deslocamento identitário do sujeito aprendiz de uma língua estrangeira. **Intersecções**, [S.l.], v.5, n.7, p. 118-140, 2012. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/issue/view/146>. Acesso em: 04 dez. 2021.

REIS, V. S. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores**. 2011, 267f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

TOMLINSON, B. (ed.) **Materials Development in Language Teaching**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O ACONTECIMENTO DA POSIÇÃO-PARCEIRO

Isabela de Oliveira Campos

Resumo: Este texto apresenta um recorte da minha pesquisa de doutorado que, por sua vez, tem como objetivo geral investigar os sentidos produzidos sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola e como objetivos específicos: (1) investigar o primado das parcerias em busca de uma compreensão do que tem sido nomeado “relação bem-sucedida”; (2) compreender os desdobramentos da relação com o outro para a formação de professores de inglês; e (3) fomentar discussões acerca da aproximação universidade-escola para a atuação do professor de inglês. Justifico a relevância desta pesquisa por sua potencialidade para contribuir com os estudos que têm se debruçado sobre a parceria universidade-escola na formação de professores de inglês, em especial na extensão universitária, onde as pesquisas são mais escassas. Apoio-me teoricamente nos estudos da Linguística Aplicada e aciono um diálogo com a Análise de Discurso (AD). O estudo, de cunho qualitativo e interpretativista, se vale de dois instrumentos de geração de dados: questionários e entrevistas semiestruturadas. O contexto da pesquisa se dá no âmbito do Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola da FALE/UFMG e conta com 22 participantes, sendo 11 professores, 6 graduandos e 5 pós-graduandos à época da participação no Projeto. Os dizeres foram analisados a partir dos princípios

e procedimentos da AD em um movimento espiral entre o *corpus* e as teorias que o subsidiam. Os resultados preliminares demonstram que, para que a parceria universidade-escola venha a ser um acontecimento em sala de aula, isto é, seja uma “relação bem-sucedida”, é necessário a (re)criação de outras posições discursivas em um jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre a memória do estagiário, como percebido no modelo clássico/tradicional, e o acontecimento da posição-parceiro.

Palavras-chave: Parceria universidade-escola. Formação de professores de inglês. Análise de Discurso.

Abstract: This text presents an excerpt from my doctoral research which, in turn, has the general objective of investigating the meanings produced about the relationship with the other in the university-school partnership and as specific objectives: (1) to investigate the primacy of partnerships in search of an understanding of what has been called a “successful relationship”; (2) understanding the consequences of this relationship with the other for the education of English teachers and (3) fostering discussions about the university-school approach for the performance of English teachers. I justify the relevance of this research for its potential to contribute to studies that have focused on the university-school partnership in the education of English teachers, especially in outreach programs where research is scarce. Theoretically, I support this study on Applied Linguistics and engage in a dialogue with Discourse Analysis. The qualitative and interpretive study uses two data generation instruments: questionnaires and semi-structured interviews. The context of the research takes place within the UNISALE Project University-School Partnership of FALE/UFMG and has 22 participants, 11 teachers, 6 undergraduates and 5 graduate students at the time of participation in the Project. The sayings were analyzed based on the principles and procedures of Discourse Analysis in a spiral movement between the corpus and the theories that support it. The preliminary results show that for the partnership to become an event in the classroom, which means being a “successful relationship”, it is neces-

sary to (re)create other discursive positions in a game between paraphrase and polysemy, between the memory of an intern, as perceived in the model classic/traditional, and the event of a partner.

Keywords: University-school partnership. Education of English teachers. Discourse analysis.

1. Introdução

O conceito de parceria universidade-escola é entendido neste estudo como o transitar entre essas instituições educacionais, acontecendo primordialmente *na* e *para* a escola, com o objetivo de formar tanto os professores na escola quanto os professores na universidade. Entretanto, historicamente, a parceria entre essas instituições educacionais tem sido vista como uma realidade infrutífera (REIS *et al.*, 2019; MATEUS, 2009), com inúmeros percalços e obstáculos.

Nesse sentido, me pergunto se, nesse estabelecimento de parcerias entre essas instituições e seus sujeitos, há verdadeiramente alguém nelas ou se apenas vestimos as imagens e discursos como pessoas perencententes à universidade ou à escola. Em minha participação no projeto de extensão UNISALE Parceria Universidade-Escola¹, há quase cinco anos, no acompanhamento de diversas parcerias dentro do Projeto e no meu estudo de mestrado (CAMPOS, 2019), pude vivenciar as tentativas de estabelecimento de um acontecimento (PÊCHEUX, 2006), de uma ruptura com essa memória que petrifica relações e ações entre essas instituições de ensino.

Passei a compreender que o Projeto UNISALE ia além de uma produção didática para o ensino de inglês em escolas públicas de Belo

1 O Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola é uma ação extensionista da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis e parte do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras. Devido ao espaço limítrofe deste capítulo, não irei discorrer extensivamente sobre o Projeto ou o Programa Interfaces. Desse modo, para saber mais, acesse: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/> e <http://www.lettras.ufmg.br/interfaces/>.

Horizonte e região, possibilitando uma aproximação universidade-escola e o trabalho colaborativo por meio de relações construídas entre pessoas. Isto é, a parceria universidade-escola seria, na verdade, uma parceria entre sujeitos que atuam nesses espaços e, assim sendo, seu desenvolvimento dependeria fortemente da relação construída entre esses parceiros (CAMPOS, 2019).

Assim, durante a vivência como pesquisadora-parceira em meu estudo de mestrado, fui me questionando sobre os contornos da relação estabelecida com a professora-parceira, suas ações e desdobramentos. Apesar de tal questão não ser o fio condutor do projeto inicial de mestrado, fez-se crucial debruçar-se sobre essa relação, propulsora de toda a parceria, para posteriormente compreendermos os desdobramentos dela, ou seja, o trabalho colaborativo entre as parceiras e os movimentos discursivos dos alunos na sala de aula de inglês.

Compreendi que algo aconteceu nesta relação entre mim e a professora-parceira, algo instaurado e mantido durante o trabalho colaborativo, que denominei uma “relação bem-sucedida”. Concluí que

as parceiras constroem uma relação na parceria universidade-escola de acordo com as imagens e representações que fazem uma da outra, que resultam em tomadas de ações conjuntas amparadas por diálogo e reflexão constantes e um desejo de estabelecer uma relação bem-sucedida de ambas as partes (CAMPOS, 2019, p. 127).

Pesquisadores, como Foerste, Merter e Vargiu (2017), também defendem que o estabelecimento de relações pessoais e institucionais seria um aspecto essencial para iniciarmos os primeiros arranjos em uma parceria universidade-escola e negociarmos suas ações subsequentes. Os autores ressaltam que a colaboração é apenas viabilizada quando a relação entre os envolvidos é produtiva e bem-sucedida.

Entretanto, me pergunto como essa relação poderia ser fomentada. Haveria essa possibilidade ou deveríamos apenas esperar que uma relação “bem-sucedida” entre os indivíduos acontecesse? Qual seria o primado dessas relações que denominamos “bem-sucedidas”? Pergunto, pois, compreendemos que nomear as relações como bem-sucedidas não nos fornece subsídios importantes para informar à área da Linguística Aplicada construtos sobre a natureza dessas relações, uma vez que essa denominação é ineficiente para compreendermos a complexidade dos espaços físicos e intersubjetivos na formação docente envolvendo a relação institucional universidade-escola e a relação com o outro.

Desse modo, a pesquisa que propomos se dispõe a investigar, a partir da Análise de Discurso franco-brasileira, a mobilização dos dizeres sobre a parceria universidade-escola, no enunciado dos ex-participantes do Projeto UNISALE, para que possamos compreender as produções de sentido sobre essa relação com o outro. O sentido, para a Análise de Discurso, está dimensionado ao tempo e ao espaço e o discurso é onde compreendemos a língua produzindo sentidos por / para os sujeitos (ORLANDI, 2015). Segundo Orlandi (2002), não existe sentido contido apenas na materialidade do texto e da palavra e este se dará sempre em relação a algo, por exemplo, a história e a ideologia. Sendo assim, estaríamos interessados em apreender as produções de sentido no discurso dos participantes acerca da relação com o outro na parceria universidade-escola.

De modo específico, objetivamos buscar uma compreensão mais elaborada do que temos nomeado “relação bem-sucedida”. Ademais, temos como objetivos específicos descrever os efeitos de sentido sobre a formação docente nesse contexto e seus desdobramentos e fomentar discussões acerca da aproximação universidade-escola para a atuação do professor de inglês.

Para tanto, nos voltamos para os egressos do Projeto UNISALE e as parcerias que aconteceram no Projeto entre 2016 e 2020 e propomos uma investigação dos efeitos de sentido movimentados em seus dizeres ao serem impelidos a descreverem suas vivências e memórias acerca da participação no Projeto. Assim sendo, em nossa escuta, buscamos interpretar e compreender os modos de produção de sentidos engendrados pelos sujeitos ao enunciarem sobre essa relação com o outro na parceria universidade-escola.

2. Fundamentação Teórica

2.1 Parceria Universidade-Escola na Formação de Professores de Inglês no Brasil

Padronizar a parceria universidade-escola pode não ser tarefa fácil, uma vez que a pluralidade de definições e arranjos para esse termo é o que lhe confere liberdade para se adequar de acordo com as pessoas e instituições que buscam se encontrar, se conhecer e se relacionar. Corroboro as palavras de Foerste (2005), ao mencionar que a definição de um padrão nas parcerias universidade-escola, que se encaixe em todos os contextos e indivíduos, levaria a uma institucionalização exacerbada, em detrimento das particularidades do contexto, história pessoal e potencialidades dos envolvidos.

Desse modo, uma possível definição que busque abarcar a diversidade de arranjos e propostas na parceria universidade-escola seria caracterizá-la como um encontro potencialmente colaborativo entre sujeitos da escola e da universidade, proporcionando o transitar de indivíduos entre essas instituições educacionais e acontecendo primordialmente *na* e *com* a escola e a sala de aula da educação básica. A parceria universidade-escola possibilita, assim, o estabelecimento de relações que movimentam os sujeitos a (re)pensarem sua (futura) prática pedagógica e viabiliza uma formação docente para todos os envolvidos.

Algumas são compreendidas como institucionalizadas e mais sistematizadas na formação de professores, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que reflete um movimento internacional, desde a década de 1990, e que se materializa no cenário brasileiro de formação de professores em 2007. Além disso, inúmeras ações extensionistas propõem possibilidades de parcerias universidade-escola em diversas áreas da formação de professores, como, por exemplo, o Projeto UNISALE Parceria Universidade-Escola da Faculdade de Letras da UFMG, contexto deste estudo.

Independentemente das variações na implementação, *modus operandi* e nível de sistematização das parcerias, envolvendo instituições ou apenas indivíduos, todas elas compartilham um elemento comum, qual seja, o equilíbrio delicado entre uma formação altamente teórica e uma formação baseada apenas nas práticas escolares e afirmam a importância de ambos os espaços na formação de professores (JONES *et al.*, 2016).

Inúmeros pesquisadores e pesquisadoras se debruçam sobre a compreensão de parcerias universidade-escola na formação de professores de inglês no Brasil e, devido ao caráter transdisciplinar do campo da Linguística Aplicada, a utilização de diversas teorias que sustentam tais pesquisas é recorrente. Mastrella-de-Andrade (2020), por exemplo, reuniu diversos artigos de pesquisadores dedicados a (re)pensar a formação de professores de línguas, em sua maioria de língua inglesa, a partir dos Estudos Decoloniais.

Os trabalhos que compõem o livro organizado pela autora se engajam na compreensão sobre a impossibilidade de uma formação docente encastelada na universidade e distante física, geográfica, epistêmica e emocionalmente das escolas. Assim, os pesquisadores envolvidos buscam desenvolver espaços decoloniais e críticos na formação docente e buscam romper com hegemonias ao questionarem as posições fixas

dos sujeitos e os binarismos – teoria vs. prática, por exemplo – engendrados na relação universidade-escola.

Reis e Campos (2021), por sua vez, colocam em xeque, à luz da Análise de Discurso franco-brasileira, os discursos contraditórios apreendidos no espaço escolar que transitam entre a desqualificação e ceticismo dos conhecimentos e sujeitos universitários e a qualificação e admiração dos mesmos, revelando uma relação complexa e contraditória entre esses espaços e seus sujeitos. Vidal (2022), em sua análise fundada nos estudos bakhtinianos, também aponta a relação de tensão e resistência entre escola e universidade e as dificuldades encontradas para a colaboração e um diálogo construtivo entre os membros desses espaços.

Em nosso estudo, nos apoiamos nos conceitos da Análise de Discurso (AD), principalmente na terceira fase pecheutiana, além de acionarmos o que é denominado Análise de Discurso Franco-brasileira, uma vez que inúmeros analistas de discurso brasileiros são considerados grandes estudiosos da AD como, por exemplo, Eni Orlandi, pesquisadora precursora dos estudos de Michel Pêcheux no Brasil. Nesse sentido, na próxima subseção, arrolamos as noções da AD caras a esta pesquisa.

2.2 Conceitos sobre a Análise de Discurso

De acordo com os estudos discursivos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, a linguagem é compreendida como discurso; palavra em movimento na prática social. Isto é, a linguagem irá significar a partir do momento em que homens e mulheres falam e sua produção de sentidos levará em conta a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Nessa direção, não estaríamos interessados no que é efetivamente dito, mas em entender *como* os textos produzem efeito de sentidos e significam em meio às condições ideológicas e socio-históricas

(ORLANDI, 2015), uma vez que os sentidos das palavras não se encontram nelas mesmas e “têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi” (ORLANDI, 2015, p. 28). As produções de sentidos são, assim, apreendidas como efeitos de uma memória, na esfera social, histórica e ideológica.

Outrossim, na terceira fase pecheutiana (PÊCHEUX, 2006), encontramos dois conceitos caros a este estudo: o de memória e acontecimento. A memória discursiva é entendida como aquela que nos atravessa em determinada conjuntura socio-histórica, definida como aquilo que fala antes, em outro lugar, independente, ou seja, os já-ditos e pré-construídos que produzem efeitos no discurso dos sujeitos. Já o acontecimento é compreendido como a possibilidade de ruptura da memória recorrente do interdiscurso (PÊCHEUX, 1999).

Na parceria universidade-escola, entendemos que a memória acionada passa pela visão, socio-historicamente construída, de que a relação entre essas instituições educacionais é infrutífera (REIS *et al.*, 2019; MATEUS, 2009), com inúmeros percalços e obstáculos. Isso faz com que membros da escola, por exemplo, não estejam abertos e disponíveis para se relacionarem com membros da universidade, uma vez que, historicamente, essa relação tem sido de extrativismo e críticas ao que é realizado no espaço escolar. Telles (2002), por exemplo, denuncia pesquisadores que não medem esforços para “espinafrar” o professor e sua prática, sem nem ao menos dar um retorno significativo para o docente, o que gera, a partir dessa memória, respostas negativas do professorado sobre a possibilidade de acolher membros da universidade em suas salas de aula.

Além do mais, em nossa pesquisa, a distinção feita por Orlandi (2015) sobre lugar e posição é crucial para nossas análises preliminares. Segundo a autora, nas relações das condições de produção dos discursos, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que

ele diz. Segundo Orlandi (2015, p. 37), “se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar de aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis, etc.”

No entanto, é importante ressaltar que não são os sujeitos físicos ou os lugares empíricos que funcionam no discurso, mas sim a tomada da palavra que fará com que o sujeito passe do lugar para a posição do sujeito no discurso. Orlandi (2015) explica que o que significa no discurso são essas posições e que em toda língua há regras de projeção do sujeito e imagens que constituem certa posição que o permitem passar do lugar empírico para a posição discursiva.

Assim, compreendemos que, não necessariamente, um parceiro do UNISALE – lugar empírico – falará a partir da posição discursiva de parceiro e, em nossas análises, poderemos encontrar, por exemplo, um parceiro estabelecendo outra posição; possivelmente articulando uma memória já estabelecida no jogo da constituição do dizer a partir do qual ele enuncia. Nessa perspectiva teórica da AD, pensar a relação com o outro na parceria universidade-escola é pensar a teia discursiva em que os sujeitos são envolvidos e de que modo são capazes de mobilizá-las para estabelecerem posições discursivas que os conduzam a um trabalho colaborativo e uma implicação com o outro na parceria universidade-escola.

3. Metodologia

A concepção deste estudo como qualitativo interpretativista engloba “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2013, p. 23). Ademais, a busca pela generalização e a verdade absoluta não são desejáveis e passamos a buscar compreender “o resultado momentâneo

da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva” (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa interpretativista acontece por meio de pessoas, encontros vivos e situações reais e busca descrever e compreender fenômenos sociais, onde “o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que o constituem” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Ainda segundo Moita Lopes (1994), tal interpretação deve considerar as condições sociais e culturais, além de conceber a construção do mundo social como sendo possível apenas por meio da linguagem, a qual também é condição para que esse mundo social exista.

Ademais, nos estudos qualitativos, não vislumbramos informantes e sim participantes da pesquisa, pois estes (re)construirão os saberes e pontos de vista juntamente ao pesquisador, que deve se preocupar com a privacidade, confidencialidade e segurança deles. O *corpus* desta pesquisa está constituído pelos dizeres de dois grupos de participantes:

- Professores de inglês que participaram do UNISALE de 2016 a 2020 como parceiros da escola;
- Parceiros da universidade, isto é, alunos bolsistas e voluntários que participaram do UNISALE de 2016 a 2020. Nesse grupo, também distinguimos os licenciandos em Letras (Inglês) e os pós-graduandos ou pós-graduados em Estudos Linguísticos à época da participação no Projeto.

Dessa forma, após compilar uma lista de nomes de pessoas que estiveram envolvidas no Projeto de 2016 a 2020², por meio de arquivos disponibilizados em uma conta do *Google Drive*, cheguei ao total de 32 participantes; dentre eles, 18 professores, 10 graduandos e 5 pós-gra-

2 Esse recorte temporal se justifica devido à primeira metade da década do Projeto UNISALE. Assim sendo, 2016 foi o ano de início do Projeto e 2020 foi o primeiro ano dos meus estudos de doutoramento e, uma vez que os dados estavam previstos para serem gerados em 2021, esse recorte temporal de meia década foi privilegiado.

duandos. Decidi entrar em contato com todos via *e-mail* e convidá-los para este estudo utilizando um convite virtual, uma vez que nos encontrávamos em meio à pandemia de covid-19, em outubro de 2021.

A partir das escolhas metodológicas, o processo de geração de dados dos fatos linguísticos contou com duas fases distintas: um questionário, enviado via *Google Forms*, e entrevista semiestruturada realizada por meio de aplicativo de videoconferência³. Em ambas as fases, os participantes concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os questionários, enviados por e-mail juntamente com o convite para o estudo, foram de suma importância para obtermos os primeiros dizeres dos participantes em relação às perguntas de pesquisa e para nos auxiliar na seleção dos participantes para a segunda fase da geração do *corpus*. Obtive o retorno de 22 participantes, sendo 11 professores, 6 graduandos e 5 pós-graduandos.

Já previa, nas escolhas metodológicas, que a depender do número de respostas aos questionários e a asserção sobre a disponibilidade para realização da entrevista, necessitaria estabelecer alguns critérios para seleção dos participantes para a segunda fase de geração de dados. Tal seleção se justificou com base no que seria exequível dentro do tempo, escopo e objetivos deste estudo, uma vez que enviamos o *e-mail* convite juntamente com o questionário para 32 possíveis participantes. Desse modo, contamos com treze participantes nas entrevistas.

Devido ao caráter interpretativista deste estudo e à sua vinculação aos pressupostos da Análise de Discurso (AD), iniciamos as análises buscando as regularidades, temas e padrões iniciais que ajudaram a organizar o *corpus* e selecionamos os primeiros recortes discursivos. Após, com estes recortes selecionados (porém não fechados em si

3 Todas as etapas da geração de dados para este estudo seguiram as recomendações do Conselho Nacional de Saúde (CONEP) sobre pesquisas em ambiente virtual (OFÍCIO CIRCULAR No 2/2021/CONEP/SECNS/MS), devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19.

mesmo, pois o pesquisador pode e deve retornar à extensão do *corpus*, caso julgue necessário), o processo de produção de sentidos e de gestos de interpretação teve início.

Esses, por sua vez, serão explicitados pela escuta no trabalho do analista de discurso, ligando-os às filiações de sentidos e à descrição da relação do sujeito com sua memória (ORLANDI, 2015). Sendo assim, a partir do exposto até aqui, buscamos interpretar os dizeres dos participantes, seus efeitos de sentido e os modos como estes significam, com o objetivo de compreendermos como os participantes compreendem a relação com o outro no Projeto UNISALE.

4. Resultados Preliminares

Julgamos importante pontuarmos aonde chegamos após análises preliminares deste estudo. Até aqui, nos debruçamos mais efetivamente na análise do primeiro objetivo específico, qual seja, buscar uma melhor compreensão do que tem sido nomeado “relação bem-sucedida” no âmbito da parceria universidade-escola em um projeto de extensão. Para tanto, apreendemos os efeitos de sentido predominantes nos dizeres dos sujeitos acerca do início da participação no Projeto UNISALE.

Vejamos os recortes discursivos (RD) extraídos das entrevistas:

RD1

Eu fiquei pensando assim, nossa mais **como é que vai ser? Que eu vou fazer? Que que eu falo com eles? é:: vai vir um? Vai vir dois? Vai vir muita gente?** porque assim / **a UFMG é um pouco distante da escola X né** e às vezes eu até / falava assim / é com os professores ou com a própria escola que eu tava disponível né para receber estagiário e tudo, mas dificilmente aparecia alguém, eu acho que é por causa da distância mesmo, não sei, então

eu fiquei pensando, né como é que seria né, que que eu teria que falar com eles?⁴ (Veridiana⁵ – professora).

RD2

Eu ficava sentada observando a aula, observando o que ela tava fazendo, eu ficava lá, eu estAVA lá, existia / entendeu? / tanto que era um negócio assim / tem professor tinha que, né, claro que cada parceria é única, mas tem professor que “ah essa pessoa está aqui né para ajudar a gente” / Sei lá até o ajudar a gente eu acho / eu não acho que é um discurso 100% bom não, eu acho meio / bem ruim, mas tipo assim né / é completamente diferente do “**Ah, minha estagiária da UFMG**”, “**O que ela veio vai fazer aqui? “Ah não sei, nada, ela vai estar aqui” / entendeu? (risos) / Sabe aquelas observações de estágio obrigatório que você senta lá e faz NADA? Era algo bem parecido (risos) Você está lá, você existe, né. Era algo BEM parecido. Ai:: eu tava lá.** (Vanessa – graduanda).

Notamos que, ao buscar na memória algo que dê sentido à aproximação universidade-escola, a professora Veridiana (RD1) menciona o estágio curricular obrigatório; a primeira e, muitas vezes, malsucedida parceria entre estas instituições educacionais (FOERSTE, 2005). Reis e Campos (2021) discutem sobre a dificuldade que os membros da universidade encontram ao estabelecer outras posições dentro do espaço escolar que não seja a do estagiário, uma vez que a comunidade escolar, muitas vezes, não conhece ou não tem registros de outros papéis de membros da universidade naquele espaço.

As autoras discorrem que

4 O negrito é utilizado para ressaltar as partes dos recortes discursivos que são analisados de modo mais específico.

5 Obedecendo aos princípios éticos de pesquisa, os nomes utilizados no estudo são fictícios.

nos efeitos de sentido da incerteza levantada pela comunidade escolar, encontramos a relação socio-histórica da universidade com a escola, pois, se a bolsista não estava ali para cumprir seu estágio obrigatório, prática que em geral beneficia inicialmente apenas a universidade, o que ela podia estar fazendo naquele espaço? Há, nessa confusão e incógnita, a representação da universidade como “exploradora” da escola, em uma relação extrativista, de ir até ela apenas quando lhe é necessário (Telles, 2002). Com isso, a comunidade escolar fica sem referência ou interdiscurso que sustente outras opções, que não a de estagiária (REIS; CAMPOS, 2021, p. 205).

Nesse sentido, diante do medo e das incertezas sobre como iria se desenvolver o projeto de extensão, quais seriam as funções de cada um, o que eles iriam falar ou fazer, percebemos, no discurso de Veridiana (RD1), uma falta de referência de parceria universidade-escola que não seja o estágio curricular, pois se perde o interdiscurso, ou seja, “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2015, p. 31), abrindo para as incertezas, para o novo e o desconhecido. Assim, também corre-se o risco de acionar representações do estagiário no modelo clássico/tradicional que incidem sobre uma não interação e passividade, como acontece no relato da graduanda Vanessa (RD2).

Em seu recorte discursivo, há indícios de como esta participante demonstra dificuldade de mobilizar diferentes posições na parceria universidade-escola. Vanessa (RD2) menciona que estava fisicamente naquele espaço, porém apenas existindo. Interessante notar que, nos efeitos de sentido dos verbos “estar” e “existir”, há indícios de que a graduanda não se sentia vista, era um sujeito sem ação, pois estava lá, no sentido de ser uma pessoa que existe, porém, possivelmente, ignorada. Isso faz com que surja o riso da participante ao comparar suas vivências com as observações de aulas no estágio supervisionado

obrigatório. Apesar de ressaltarmos as várias iniciativas de professores que pensam e trabalham o estágio supervisionado estabelecendo diferentes vivências na formação docente, sabemos que, nessa etapa da formação docente, a representação mais acionada é de que não há uma participação efetiva do graduando na sala de aula do professor que ele acompanha durante o estágio (BORELLI, 2018), o que produz sentidos de passividade e não interação do graduando na sala de aula do professor.

A partir da análise desses dois recortes discursivos, podemos observar que parece não existir a posição parceiro dada a priori nesta ida da universidade à escola. Parece-nos que pode até haver o lugar de parceiro, instituído no momento que o graduando ou pós-graduando, parceiro da universidade, é incorporado ao UNISALE e a inscrição do professor-parceiro é aceita no Projeto, entretanto sua posição como tal deve ser elaborada via discurso, pois o que funciona no discurso são as posições dos sujeitos e não seus lugares empíricos (ORLANDI, 2015). É necessário que os sujeitos passem do lugar para a posição de parceiro; reelaborando o interdiscurso disponível em seus dizeres e fazeres.

Isso significa dizer que o Projeto UNISALE abre vias para o estabelecimento de outro lugar, aquele do parceiro, porém construir e sustentar essa posição é tarefa dos sujeitos envolvidos na parceria; tarefa esta que se dá via discurso, via linguagem. Aqui, pinçamos o primeiro indício do que denominamos relação bem-sucedida na parceria universidade-escola: passar do lugar para a posição de parceiro, ou seja, a mobilização da posição-parceiro, o que significa abrir-se para a criatividade que “implica na ruptura do processo de produção de linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua.” (ORLANDI, 2015, p. 35).

Em estudo anterior (CAMPOS, 2019), a parceria no UNISALE foi descrita como um acontecimento, onde houve o estabelecimento de outros modos de dizer e fazer na sala de aula de língua inglesa, na relação entre professora e alunos e no ensino e aprendizagem da língua. No entanto, parece-nos que, para que a parceria universidade-escola venha a ser um acontecimento em sala de aula, é necessário que haja essa primeira ruptura, no primado das relações entre os sujeitos, dessa produção de linguagem. Mobilizando, assim, esses sujeitos para a construção e sustento da posição-parceiro, o que abrirá possibilidades para outros modos de ser, fazer e se relacionar na parceria universidade-escola para além do interdiscurso disponível nessa relação que normalmente petrifica discursos e ações.

Sobre isso, vejamos os últimos dois recortes discursivos:

RD3

Que sensacional que aconteceu, então assim plena! A Sol / **uma realizaÇÃO assim de ver a parceira que foi emBO-RA né / e só vAI / para frente, quer dizer virou um referencial** / uma professora que a gente não conhece, né que estava ali no seu escondimento / e de repente ela vem para frente, olha o que que a universidade /// isso é muito lindo, muito lindo. **Então é plena por isso, olha só a Sol, a parceira aonde que ela está.** (Edith – pós-graduanda).

RD4

Empatia, essa palavra que descreve toda / tudo que eu falei, que era o que eu **sentia uma parceira do meu lado** / ela tinha empatia comigo, ela sabia das minhas dificuldades. (Michel–professor).

Os dois últimos recortes sinalizam a nomeação daquelas que participaram do Projeto UNISALE junto à Edith e Michel como parceiras. No recorte de Edith, ela menciona os frutos da parceria com a professora Sol e se vê deslumbrada com as movimentações da professora, antes tímida e que “*estava ali no seu escondimento*” (RD3) e agora em outro

lugar *“olha só a Sol, a parceira aonde que ela está”* (RD3). Já no recorte de Michel, ele menciona o sentimento em relação à parceira, uma sensação de companheirismo, *“sentia uma parceira do meu lado”* (RD4), e de conhecer o outro e suas dores, *“ela tinha empatia comigo, ela sabia das minhas dificuldades”* (RD4).

Não há, na entrevista com esses dois participantes, a utilização do vocábulo “estagiária” ou outros vocábulos que funcionem parafrasticamente. Como bem nos explica Orlandi (2002) o não-dito, assim como o dito, ressoa nos dizeres dos sujeitos e, para nós, a não menção ao lugar de estagiário apresenta fortes indícios de que, para esses participantes, houve um acontecimento, ou seja, uma ruptura da memória e a mobilização da posição-parceiro. Assim sendo, reafirmamos, em nossas análises preliminares, o primeiro fragmento do que temos denominado “relação bem-sucedida” na parceria universidade-escola no Projeto UNISALE, qual seja a capacidade de criação de outras posições discursivas em um jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre a memória do estagiário, como percebido no modelo clássico/tradicional, e o acontecimento do parceiro.

5. Considerações Finais

A partir do exposto até aqui, buscamos desenvolver um estudo que nos permita uma melhor compreensão sobre a relação com o outro na parceria universidade-escola, trazendo contribuições para o campo da Linguística Aplicada e da formação de professores de inglês, seja no âmbito do ensino, da extensão universitária, dos estágios curriculares e outros projetos na/com a escola, isto é, vislumbramos uma pesquisa que possa ressoar em todo e qualquer (des)encontro da escola com a universidade.

Considero importante afirmar que não buscamos uma fórmula para parcerias universidade-escola bem-sucedidas. Pelo contrário, buscamos pinçar alguns fragmentos que apontem para a possibilidade

de compreendermos os elementos que possam ser mais bem trabalhados para que possamos ensejar parcerias que ganhem corpo e aconteçam. Entretanto, sabemos que inúmeros elementos girarão em torno da singularidade e irrepetibilidade do encontro entre pessoas, seus momentos e histórias de vida. A única certeza que podemos ter é de que não há garantias desse denominado “sucesso” nas parcerias universidade-escola e trabalhamos, assim, em uma formação docente permeada por imprevisibilidades, diferentes encontros e vivências.

Ao continuar progredindo em nosso estudo, pretendemos desenvolver com mais afinco a importância da extensão universitária na formação de professores, o que abre para discussões acerca da curricularização da extensão; obrigatória a todos os cursos superiores a partir das turmas de 2023. Além disso, ao concebermos a formação docente na contingência e na imprevisibilidade das experiências e das relações, compreendemos que podemos colocar um pouco mais de nós mesmos em nossa formação e na formação do outro, para além de um discurso prescritivo na educação de professores e um interdiscurso que tem petrificado a relação universidade-escola. Afinal, a docência é uma profissão que perpassa profundamente nossa capacidade de nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros.

Referências

BORELLI, J. D. V. P. **O estágio e o desafio decolonial**: (Des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 224f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CAMPOS, I. O. **Parceria Universidade-Escola na Sala de Aula de LI**: (rel)ação, legitimação e deslocamentos do dizer/fazer. 181f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, [S.l.], v. 23, n. 23, p. 11-27, dez. 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/23804688-O-pesquisador-interpretativo-e-a-postura-etica-em-pesquisas-em-linguistica-aplicada.html>. Acesso em: 06 ago. 2022

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **The landscape of qualitative research**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2013. p. 1-41.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, E.; MERLER, A.; VARGIU, A. Partnership in Teacher Education: A Theoretical and Practical Analysis. **Creative Education**, [S.l.], v. 8, p. 1275-1291, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.88090>. Acesso em: 15 set. 2022.

JONES, M.; HOBBS, L.; KENNY, J.; CAMPBELL, C.; CHITTLEBOROUGH, G.; GILBERT, A.; HERBERT, S.; REDMAN, C. Successful university-school partnerships: An interpretative framework to inform partnership practice. In: **Teaching and Teacher Education**, v.60, p.108-120, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X16301664>. Acesso em: 05 ago. 2022.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (org.) **(De)colonialidades na relação Escola- Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MATEUS, E. F. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>. Acesso em: 22 out. 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 27 jul. 2022.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* (orgs.). **Papel da memória**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

REIS, V. S.; CAMPOS, I. O. “Onde está a universidade?” Do discurso da (des) qualificação à presença colaboradora. **Imagens da Educação**, Maringá, v.11, n.2., p. 190-211, abr./jun. 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/55666561/_Onde_Está_a_Universidade_Do_Discurso_Da_Des_Qualificação_À_Presença_Colaboradora. Acesso em: 23 jan. 2022.

REIS, V. S. *et al.* (Re)Construindo saberes, fazeres e parcerias para a sala de aula de língua estrangeira. *In*: FINARDI, K. R. *et al.* (orgs.). **A diversidade de fazeres em torno da linguagem**: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 283-296.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.5, n.2, p.91-116, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15560>. Acesso em: 02 set. 2021.

VIDAL, A. G. A culpa é do professor? Dialogismo na relação entre escola e universidade. **Campo do Saber**, Cabedelo, v. 8, n.1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/448>. Acesso em: 18 out. 2022.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ORTOGRAFIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

Luíza Vignoli Lacerda

Resumo: Na perspectiva histórica da matéria escolar de Língua Portuguesa, a escrita vem ocupando um papel importante de relevância social (SOARES, 2004), algo que foi fomentado pela inserção da redação como uma prova obrigatória nos vestibulares (SOARES, 1978). A ortografia, como parte indissociável da escrita, em meados do século XX, era ensinada apenas por meio de ditados e cópias (MORTATTI, 2000), o que não se mostrou eficiente, já que as normas ortográficas não são aprendidas apenas pela memorização (TREIMAN; KESSLER, 2014). Atualmente, por mais que a ortografia assuma grande importância para uma escrita dotada de prestígio social (POSSENTI, 2005), não é amplamente ensinada e discutida no ensino básico, mesmo que ela contribua para o sucesso escolar e profissional dos indivíduos (HENBEST *et al.*, 2020). Perante isso, este artigo objetiva analisar o papel do ensino-aprendizagem de ortografia na disciplina escolar Língua Portuguesa em uma perspectiva diacrônica, o que é feito por meio de uma abordagem qualitativa, sob a perspectiva da Linguística Aplicada (PAIVA, 2019). Neste trabalho, foi discutida a história da disciplina escolar Língua Portuguesa pelos estudos de Magda Soares (2004) e, a partir disso, foram analisados materiais didáticos e as atividades propostas por eles que abarcam o ensino-aprendizagem de ortografia do Português, no século XX e XXI. Enfim, fizemos uma proposta didáti-

ca, com vistas a auxiliar o trabalho docente na prática e, assim, expandir as discussões presentes nesta pesquisa, para que esta também alcance a sala de aula. Assim, espera-se contribuir para um ensino ortográfico mais crítico e direcionado, para que o cenário de perpetuação de dúvidas em indivíduos com idade de cursar o Ensino Superior (HENBEST *et al.*, 2020) possa ser superado.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Ortografia. Língua Portuguesa.

Abstract: In the historical perspective of Portuguese as a school subject, writing has played an important role, once it is socially relevant (SOARES, 2004), and that was expanded by the inclusion of writing as a mandatory ability in admission exams in universities (SOARES, 1978). Orthography, as an inseparable part of writing, in the mid-twentieth century, was taught only through dictations and copies (MORTATTI, 2000), which was not efficient, since spelling norms are not learned only by memorization (TREIMAN; KESSLER, 2014). Currently, as much as spelling has great importance for writing with social prestige (POSSENTI, 2005), it is not widely taught and discussed in basic education, even though it contributes to individual academic and professional success (HENBEST *et al.*, 2020). Therefore, this study aims to analyze the role of spelling acquisition in Portuguese as a school subject from a diachronic perspective, which is done through a qualitative perspective, from the perspective of Applied Linguistics (PAIVA, 2019). In this paper, the history of the school subject Portuguese was discussed through the studies of Magda Soares (2004) and we analyzed didactic materials, which teach the Portuguese spelling, in the 20th and 21st century. Finally, we present a lesson plan, aiming to help the teacher's work and, thus, to expand the discussions about spelling. It is expected to contribute to a more critical and targeted orthographic teaching, so that the scenario of perpetuation of doubts in spelling (HENBEST *et al.*, 2020) can be overcome.

Keywords: Instruction. Learning. Orthography. Portuguese.

1. Introdução

Historicamente, o idioma Português foi adotado pela população na era pombalina e, a partir dessa reforma, a disciplina Língua Portuguesa (doravante LP) ganhou espaço nos currículos escolares. Já nessa época, os estudos da língua eram voltados para a retórica e para a gramática, o que demonstra que a primazia da gramática se manteve praticamente intacta até os dias atuais. A retórica, contudo, deixou de ser priorizada nos estudos, pois a necessidade de “falar bem”, no âmbito social, foi substituída pela necessidade de “escrever bem” (SOARES, 2004). Hoje, há a perpetuação do grande enfoque dado à escrita, que é considerada, muitas vezes, como símbolo de desenvolvimento e de capacidade de raciocínio lógico (MARCUSCHI, 2010), algo percebido na sociedade e nos colégios.

A Base Nacional Comum Curricular–BNCC–(BRASIL, 2017; 2018) estipula o texto como centro do trabalho de Língua Portuguesa e, por mais que isso abarque também textos orais, a escrita recebe maior atenção, não só pelo prestígio social (MARCUSCHI, 2010), mas também por causa da grande influência das redações em exames de entrada para universidades. Isso se dá porque, com a implementação da redação como uma prova obrigatória no vestibular, em 1977, e, mais tarde, no Enem, o escrever bem passou a ganhar ainda mais foco no Ensino Básico, principalmente em seus anos finais (SOARES, 1978; VICENTINI, 2015) e, por isso, o trabalho com a escrita ganhou mais espaço nos currículos de LP, o que permitiu que alguns outros conteúdos fossem negligenciados, como a própria oralidade.

Além disso, pelo fato de o Enem ser um exame que ocorre no final do Ensino Médio (doravante EM), os conteúdos dessa etapa de escolarização, em todas as disciplinas, passam a ser direcionados pelo que é cobrado nessa prova. Da mesma forma, o currículo do Ensino Fundamental também é centrado nesses temas, porque o EM, por ser a etapa final de escolarização, “carrega um peso significativo quanto

à seleção dos objetos de ensino (conteúdos e competências) a abordar e das estratégias a adotar” (MENDONÇA, 2007). Assim, o Enem define o que será ensinado no Ensino Médio e o Ensino Médio define o que será ensinado no Ensino Fundamental II, ou seja, toda a seleção de conteúdo depende de um exame externo.

Com isso, e também diante da impossibilidade de se abordar todos os assuntos de cada matéria escolar, há um recorte de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Básico, o que, por consequência, exclui alguns temas que são considerados menos importantes. Ironicamente, a ortografia, por mais que seja parte integrante da escrita, ocupa um espaço periférico dentro da disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no EM (SARTORI; MENDES; COSTA, 2015; LACERDA; COUTO; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2021).

A ironia dessa constatação se dá porque a ortografia, definida como a escrita adequada das sequências de letras de uma palavra, está presente em todos os sistemas de escrita de uso social (CAGLIARI, 2002) e, além de ser fundamental para o êxito escolar e profissional de uma pessoa (HENBEST *et al.*, 2020), carrega grande prestígio social. A inteligência de um indivíduo frequentemente é associada, pela coletividade, ao seu domínio ortográfico, “quando se quer caracterizar alguém como ‘ignorante’, um dos recursos é apontar os erros de ortografia que comete” (POSSENTI, 2005), também, sabe-se que um texto com muitos erros ortográficos é mais penalizado por qualidade e clareza de ideias (GRAHAM; SANTANGELO, 2014). Apesar de sua importância, a ortografia é, por diversas vezes, negligenciada na fase de escolarização, o que prejudica o aluno em seu domínio da escrita.

Frente a essa dualidade (importância da ortografia versus sua ausência na educação básica), há uma necessidade de se ampliar essa discussão, principalmente considerando o espaço da ortografia na disciplina de LP ao longo do tempo. Este trabalho, portanto, busca contextualizar o ensino de LP atual, identificando o espaço que a ortogra-

fia tem na disciplina escolar, bem como a importância de se estudar o assunto e, assim, discutir formas de se ensinar ortografia. O estudo, feito na perspectiva da Linguística Aplicada, é uma pesquisa qualitativa (PAIVA, 2019). Desse modo, será possível cumprir o objetivo central deste trabalho: analisar o papel do ensino-aprendizagem de ortografia na disciplina escolar Língua Portuguesa em uma perspectiva diacrônica e responder às perguntas centrais, as quais norteiam o estudo: i. *Qual o papel da ortografia no ensino de Língua Portuguesa?* ii. *Como ensinar ortografia?*

2. Referencial teórico

Este trabalho foi desenvolvido na perspectiva da Linguística Aplicada, a qual se vale de conhecimentos teóricos da linguística para buscar soluções para problemas presentes na educação (PAIVA, 2019). Além disso, as análises sobre a ortografia foram desenvolvidas dentro da Teoria da Integração de Múltiplos Padrões-IMP-(TREIMAN; KESSLER, 2014), a qual considera que o ensino-aprendizagem de ortografia deve ser feito levando em conta aprendizagens implícitas e explícitas de múltiplos padrões, tais como morfológicos, etimológicos, fonológicos e outros. Também, foi utilizada a pesquisa de Magda Soares (2004) sobre o percurso histórico da disciplina de LP, trazendo uma análise diacrônica sobre o ensino do Português como língua materna e suas influências para o espaço atual da ortografia na escola.

Em sua produção, Soares (2004) aponta que a disciplina escolar LP sofreu diversas alterações ao longo do tempo. Dentre elas, tem-se a mudança do foco que, inicialmente, era voltado para a retórica e para a gramática, o que se desmembrou na tríade retórica, gramática e poética. Depois, a disciplina adaptou-se ao período ditatorial, quando passou a priorizar a comunicação e, mais recentemente, voltou-se às necessidades da população, mantendo-se quase que predominantemente focada na gramática e na escrita. Sendo assim, percebe-se uma tradi-

ção de primazia do ensino da gramática tradicional, a qual já foi muito criticada—a exemplo dos estudos de Luft (1985) e Geraldi (2002) –, mas que ainda permanece em muitos centros educacionais, pelo prestígio que tal conhecimento traz.

A grande relevância dada à escrita, já discutida anteriormente, é, muitas vezes relacionada à necessidade de se saber gramática para que se escreva bem, algo que não é completamente falso, mesmo que também não seja completamente verdadeiro, pois ensinar as normas gramaticais coloca o aluno em contato com o Português de prestígio, mas, também, saber um conjunto de regras não assegura que o indivíduo possa aplicá-las de forma correta em sua produção textual (GERALDI, 2002). Por isso, nota-se que os ensinamentos tradicionais, em grande parte, são mantidos, com foco no escrever bem, mas, contraditoriamente, como mencionado antes, esses ensinamentos raramente dão enfoque à ortografia, uma vez que faltam direcionamentos dos documentos oficiais para tal (LACERDA; COUTO; OLIVEIRA-GUIMAÃES, 2021). Com isso, os alunos são prejudicados, não só em suas produções textuais, mas também em suas vidas pessoais e profissionais, já que o domínio ortográfico é carregado de prestígio social (POSSENTI, 2005) e estudantes têm, frequentemente, deixado as escolas sem saber a escrita ortográfica (SARTORI; MENDES; COSTA, 2015; HENBEST *et al.*, 2020).

Nesse viés, segundo a IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014), a aquisição do domínio ortográfico não se dá apenas por meio do contato com a leitura, por mais que essa seja importante para que o aprendiz conheça os padrões da língua e aprenda a ortografia implicitamente, mas é fundamental que haja instruções explícitas acerca das normas ortográficas. Isso se justifica porque a ortografia se vale de padrões, como dito acima, os quais, ao serem ensinados, facilitam a compreensão do alunado sobre a forma como a ortografia da sua língua funciona.

A exemplo desses padrões na escrita ortográfica, tem-se que o padrão fonológico impede que construções impossíveis no Português ocorram como hipótese ortográfica. Nesse sentido, o educando se valerá, na ortografia, da relação entre fonema e grafema e, por isso, mesmo que ele não conheça o termo a ser escrito, provavelmente não escreverá uma sequência de quatro ou mais consoantes, por exemplo, para representar um som, pois sabe que isso não ocorre no Português. No entanto, tais padrões, por mais que sejam parcialmente adquiridos de forma natural, por meio do contato constante com a língua escrita, devem ser ensinados explicitamente, pois, quando o aprendiz adquire consciência sobre eles, consegue manipulá-los de forma mais autônoma, além de poder refletir sobre a própria língua (CASTRO; COUTO, 2021), o que fará dele um escritor melhor.

3. Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa (PAIVA, 2019), pois se vale de uma visão interpretativa das experiências de ensino-aprendizagem de ortografia no Ensino Básico. Para tal, foram analisados exercícios de livros didáticos para alunos da 6ª série, atual 7º ano do Ensino Fundamental II, usados no século passado (FERREIRA, 1968) e na atualidade (DELMANTO; CARVALHO, 2018)¹, em aulas de Língua Portuguesa, a fim de comparar as formas como estes tratam as questões ortográficas. Essa comparação gerou uma análise, em uma perspectiva diacrônica, sobre a persistência de dúvidas ortográficas e de falhas na abordagem do assunto ao longo do processo educacional.

Cabe mencionar que analisamos brevemente o histórico da disciplina escolar LP, bem como o uso de ferramentas—como as cartilhas—e suas influências no ensino-aprendizagem da escrita ortográfica, para assegurar uma visão mais ampla sobre a forma como a ortografia

1 Esses livros são organizados em seções, as quais têm uma progressão de ideias, contando com texto-base e exercícios diversos. Para fins metodológicos, neste artigo, foram recortadas algumas atividades de ortografia, a fim de fazer uma análise mais direcionada.

vem sendo tratada e como isso afetou (e afeta) os educandos. Por fim, propusemos uma unidade didática, visando a auxiliar o docente a promover uma discussão mais crítica e direcionada das dúvidas ortográficas relacionadas à acentuação.

4. A ortografia sob a influência das cartilhas

No final do século XIX e durante boa parte do século XX, foram utilizadas cartilhas, nas escolas, para a alfabetização das crianças, as quais instruíam o professor sobre como ensinar a ler e a escrever. Para a leitura, o trabalho se dava por meio de um processo de soletração e silabação, em que se ensinava a reconhecer primeiro os grafemas e seus sons, depois, sílabas, e, progressivamente, a leitura evoluía para palavras isoladas, chegando a frases descontextualizadas. Já em relação à escrita, prestigiava-se a cópia para o ensino de caligrafia e o ditado para o ensino de ortografia (MORTATTI, 2000). Essas cartilhas apresentavam um método, mas não tinham uma teoria linguística ou psicológica que justificasse a escolha dele e, após ser provado ineficaz, ampliou-se o debate sobre a melhor forma de se alfabetizar (SOARES, 2003). Apesar de a alfabetização não ser o foco deste artigo, ela se torna um ponto relevante ao se abordar a perspectiva diacrônica da ortografia na disciplina de LP, pois, sem a alfabetização, não seria possível discutir o domínio ortográfico.

Diante da influência das cartilhas para o ensino ortográfico, os livros didáticos (LD) do século XX buscavam ensinar ortografia através de ditados e de atividades de completar com letras, como a mostrada abaixo, a qual foi retirada de um LD direcionado para a 6^a série (FERREIRA, 1968)², atualmente, 7^o ano do Ensino Fundamental II:

2 Essa imagem representa parte de um exercício maior, composto por 18 itens estruturados da mesma maneira como mostrado, apenas variando os grafemas a serem completados pelo aprendiz. A imagem não é original, mas foi digitada, para se fazer mais clara.

Imagem 1: Atividade de ortografia

1. Releia o texto e complete adequadamente as palavras a seguir:

disten ___ ão (s;ç)
 su___ stantivo (b;bi)
 pesqui___ a (s;z)
 e ___ plicar (x;s)
 mêm___ (s;z)
 dei___ando (ch;x)
 le ___ itivamente (g; j)
 desi___ na (g; gui)

Fonte: (FERREIRA, 1968) – adaptado

Tal exercício é uma clara demonstração do ensino-aprendizagem de ortografia na época, que não promovia reflexão, mas cópia de palavras já contidas no texto. Esse tipo de atividade trata a ortografia como um processo de memorização, até porque são selecionadas palavras irregulares, que não apresentam um padrão aparente a ser seguido. Todavia, ao trabalhar a acentuação, que tem um padrão conhecido na língua, esse mesmo livro didático (FERREIRA, 1968) propõe um exercício semelhante:

Imagem 2: Atividade de acentuação

2. Empregue o acento gráfico adequado:

area	dicionario
permanencia	lingua
tecnico	pratico
mes	tecnica
ai	dominio
Candido	radio
dai	gramatica
Brasilia	doi
voce	ceu
especie	politica

Fonte: (FERREIRA, 1968) – adaptado

A segunda atividade³, assim como a anterior, não exige do aprendiz um raciocínio em relação à acentuação, uma vez que não há, no enunciado, nenhum direcionamento para os padrões da língua, mas é um exercício em que ou se sabe a ortografia correta do termo, ou não se sabe e, com isso, o aluno que tiver dúvidas se vê obrigado a acentuar de forma aleatória, já que o comando da questão delimitou que todas as palavras são acentuadas. Com essa delimitação, a atividade exclui a possibilidade de o estudante identificar se o vocábulo precisa ou não de acento e, também, um educando que saiba que o propósito da acentuação é demarcar a sílaba tônica conseguirá acertar todas as alternativas, mesmo sem saber justificar o porquê de aquele vocábulo receber acento enquanto outros tantos não recebem. Isso é problemático porque é uma atividade com fim em si mesma, já que ela não ajuda o aprendiz a identificar quais palavras da língua são acentuadas, ao querer usá-las para escrever autonomamente.

Exercícios como esse mostram como, desde o princípio da disciplina de Língua Portuguesa, o ensino-aprendizagem da ortografia tem sido feito de forma equivocada, o que se comprova pelo fato de que, ainda hoje, diversos adultos têm dúvidas ortográficas que já deveriam ter sido superadas (HENBEST *et al.*, 2020). Considerando o molde de atividade anterior, é válido destacar que a ortografia não pode ser ensinada apenas por memorização. Isso acontece porque, se ela fosse aprendida só dessa forma, a escrita ortográfica seria praticamente impossível, considerando o número de palavras contidas no léxico de uma língua. Essa constatação aponta para o fato de que há outro(s) componente(s), além de memorização, no processo de aprendizagem da ortografia.

A teoria da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014) considera que a ortografia é aprendida implícita e explicitamente. Implicitamente porque o discente passa a conhecer mais os padrões da língua através do contato diário com a leitura. Aqui, considera-se que parte das palavras serão memorizadas, principalmente porque a escrita do Português não é completamente transparente (SOARES, 2018) e, por isso, há bastantes

3 A imagem não é original, mas foi digitada, para se fazer mais clara.

casos de irregularidades. No processo explícito, o docente—ou alguém que domine a ortografia—instrui o aprendiz, de forma a ensiná-lo sobre os padrões da língua e como as normas ortográficas se relacionam a ele. Nisso, há a necessidade de que o indivíduo seja capaz de perceber que a ortografia é dependente de padrões fonológicos, etimológicos, morfológicos e outros, para que seja aprendida. Assim, devido ao fato de os exercícios anteriores enfocarem mais a memorização e não apontarem para o reconhecimento de padrões da língua, podem ser considerados como pouco eficazes para o ensino de ortografia.

5. A ortografia e as novas perspectivas

Como previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais—PCN -, a matéria escolar LP objetiva dar ao discente condições de ampliar o domínio da língua e da linguagem, algo essencial para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998). O domínio ortográfico, por contribuir para a consolidação de uma pessoa letrada e capacitada para utilizar a escrita em diversos contextos (SOARES, 2018), é parte integrante desse objetivo. No entanto, há pouco direcionamento para esse trabalho (LACERDA; COUTO; OLIVEIRA-GUIMARÃES, 2021), e, como o modelo anterior, baseado em cartilhas, mostrou-se pouco eficaz e não se discute o tema amplamente, o ensino ortográfico é prejudicado.

Todavia, é possível encontrar exercícios de ortografia em livros didáticos, os quais podem auxiliar o docente no trabalho com o tema. Para ilustrar isso, escolhemos o livro *Português: Conexão e Uso* (DELMANTO; CARVALHO, 2018), aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), direcionado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, mesma série do LD analisado acima⁴. Nesse material, foram encontradas quatro atividades voltadas primordialmente para a ortografia e, dessas, três eram sobre acentuação,

4 Devido às diferenças de época dos LD usados, nota-se grandes diferenças no *design*, na progressão de ideias e na forma como as questões são elaboradas. Isso não foi detalhado no artigo, prezando pela objetividade, mas esses fatores indicam mudanças pedagógicas relevantes nos livros didáticos.

o que faz sentido, uma vez que, em análises de dados, frequentemente se encontram mais erros quanto aos diacríticos (COUTO; GUIMARÃES, 2020).

Para seguir o mesmo padrão da análise anterior, começaremos comentando sobre a atividade que não enfoca a acentuação:

Imagem 3: Atividade sobre hifenização

Fique atento... Não escreva no livro!

... à ortografia

1. Leia os dois fragmentos a seguir.

Fragmento 1

[...]

O Brasil não aceita um novo desastre! EXIGIMOS a reforma imediata das barragens! Queremos medidas para já! **Assine este abaixo-assinado e nos ajude a cobrar ações e respostas efetivas da Samarco!**

BENEVIDES, Francisca L. Albuquerque. Samarco, o Brasil não aceita novo desastre! Reforme imediatamente as outras duas barragens!. *Change.org*. Disponível em: <<https://change.org/p/samarco-reforme-imediatamente-as-outras-duas-barragens>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Fragmento 2

[...]

Nós, os abaixo assinados – pais de todas as cores, credos e convicções –, temos sempre a mania de nunca ter tempo. Mas, com verdade, reconhecemos que isso é um *slogan* que, depois de muito repetido, parece ser verdade. [...]

SÁ, Eduardo. *Querida Mãe*. Alfragide, Portugal: Lua de Papel, 2016.

a) O que é possível observar quanto à grafia da palavra **abaixo-assinado** nos dois trechos? No fragmento 1, ela aparece grafada com hífen; no fragmento 2, não.
 b) A que você atribui essa diferença? Resposta pessoal.
 c) Existe a forma feminina **assinadas**? A palavra **assinado** pode aparecer flexionada no feminino plural? Explique e exemplifique.

Quando falamos de **abaixo-assinado** estamos nos referindo ao documento de reivindicação coletiva. Nesse caso, temos um substantivo composto. Como substantivo, pode aparecer no singular ou no plural: um abaixo-assinado; dois abaixo-assinados.

Quando se fala de **abaixo assinados**, sem hífen, temos um advérbio seguido de participio do verbo **assinar**. Nesse sentido, quando se refere às pessoas que assinaram o texto, o participio pode aparecer flexionado no singular ou no plural, no masculino ou no feminino: os movimentos abaixo assinados; as comunidades abaixo assinadas.

Atenção: A palavra **abaixo** é um advérbio, portanto permanece invariável em qualquer um dos casos.

2. Considere seus conhecimentos e responda: Há algum erro no fragmento a seguir?

Declaração

Nós, abaixo assinado declaramos para os devidos fins e efeitos o seguinte:

Temos conhecimento e fomos advertidos da proibição legal de se fazer escoamento de água de chuva dos telhados, pátios e quintais, diretamente na rede de esgoto da cidade [...].

PREFEITURA da Estância Turística de Salto. *Declaração*. Disponível em: <http://salto.sp.gov.br/site/download/secretaria_desenvolvimento_urbano/downloads/declaracao_aguas_pluviais_aprovacao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Sim. O redator deveria ter escrito **abaixo assinados**. A utilização da 1ª pessoa do plural quer dizer que há mais de uma pessoa assinando o documento, os cidadãos abaixo assinados.

Nessa atividade, é possível perceber que a questão ortográfica também é pouco discutida. Primeiro, pois, no caso da hifenização, ao se isolar um único termo e não se debater outros casos também afetados pela norma, contribui-se para que o aluno entenda que precisará memorizar a grafia da palavra em destaque, já que esse tipo de exercício faz parecer que o que acontece em “abaixo-assinado” é uma exceção da língua. Isso ocorre mesmo que no quadro seja explicada a regra de que há um substantivo composto e alguns desses substantivos recebem hífen, pois essa instrução é breve e não traz outros exemplos, o que dificulta o entendimento da norma. Além disso, percebe-se que apenas as alternativas de letra *a* e *b* discutem verdadeiramente sobre a ortografia, uma vez que a última discute concordância.

Os primeiros tópicos também não provocam uma reflexão grande acerca da escrita da palavra, mas cobram uma observação do aluno sobre como ela é grafada em diferentes contextos. Isso tem um lado positivo, pois chama atenção para o fato de que a ortografia interfere no significado de um termo (como em comprimento e cumprimento, por exemplo), mas isso é feito de forma muito direcionada, o que pouco ajuda o educando no processo de conhecimento dos padrões da língua. A letra *b*, também, contribui para que o discente reflita sobre a sua língua, algo necessário para que se tenha uma análise linguística, mas não sugere uma abordagem maior sobre a questão ortográfica, em outros termos do léxico, o que não instrui o trabalho do professor no ensino de normas ortográficas e nem promove a compreensão do aprendiz acerca das demais aplicações da mesma regra.

Do mesmo modo, as questões sobre acentuação também trazem pontos a serem debatidos:

Imagem 4: Atividade de ortografia sobre acentuação

Fique atento...

! Não escreva no livro!

... à ortografia: acentuação de oxítonas e proparoxítonas

Você já sabe qual é a diferença entre sílaba tônica e sílaba átona. Já sabe também que, de acordo com a posição da sílaba tônica, as palavras são classificadas da seguinte maneira.

Oxítonas são as palavras cuja sílaba tônica é a última. Exemplos: café, saci, sofá.

Paroxítonas são as palavras cuja sílaba tônica é a penúltima. Exemplos: descontrole, outra, memória.

Proparoxítonas são as palavras cuja sílaba tônica é a antepenúltima. Exemplos: lâmpada, tônica, paralelepípedo.

Vamos relembrar a acentuação das oxítonas e das proparoxítonas?

1. Converse com os colegas e sugira exemplos de palavras proparoxítonas. O que vocês observaram quanto à acentuação dessas palavras?
Todas são acentuadas.
2. Você consegue pensar em exemplos de proparoxítonas não acentuadas?
Não será possível sugerir esses exemplos, uma vez que não existem proparoxítonas não acentuadas na língua portuguesa.
3. Quanto às oxítonas, responda.
 - a) Todas as palavras do quadro a seguir são oxítonas. Todas elas devem receber acento gráfico? Para responder, escreva-as no caderno e coloque o acento onde for necessário.

cantar	canguru	porem	youê	file
està	Paraná	ali	parabens	cipós
Pelé	pasteis	caju	sabiás	cordel
heróis	imperatriz	xerox	ruim	troféu

- b) Observe as terminações das palavras acentuadas para compor a regra de acentuação das oxítonas. Registre-a no caderno.

São acentuadas as oxítonas terminadas em -a(s), -e(s), -o(s), -em(ens) e com som final aberto -ói, -éi e -éu.

Fonte: (DELMANTO E CARVALHO, 2018)

Nessas atividades, há, a princípio, uma retomada de nomenclaturas frequentemente usadas no ensino do uso de diacríticos, o que é válido, uma vez que não são termos cotidianos. Após, as questões apontam para uma perspectiva mais tradicionalista do ensino do acento, a qual enfoca as exceções da língua, ao invés dos padrões. Sendo assim, contribui-se para que o aluno se volte, novamente, à tendência de memorizar termos, pois as exceções parecem ser diversas, o que é ineficaz.

A primeira e a segunda questão contam com o fato de o aprendiz já saber quais termos são ou não acentuados, pois pedem para que os educandos citem exemplos e, baseando-se neles, cheguem a conclu-

sões sobre a norma de acentuação. Aqui, percebe-se que, caso os estudantes não saibam que todas as proparoxítonas são acentuadas, correm o risco de construir regras incorretas. Por exemplo, os alunos podem pensar no vocábulo ângulo e desconsiderar que esse é um termo acentuado e, por isso, responder à questão 2 inadequadamente. Sendo assim, esse exercício precisa ser feito com consulta a um dicionário e/ou ao docente.

A questão 3 se aproxima muito da questão 2 do LD de Ferreira (1968), com a ressalva de que nem todas as palavras são acentuadas. Contudo, da mesma forma, esse tipo de exercício não contribui, necessariamente, para que o aluno saiba acentuar de forma autônoma, pois, por mais que essa atividade seja mais parecida com a prática – em que se sabe que existem termos que levam acento, mas não se sabe quais –, ela também se volta para a exceção da língua, privilegiando a memorização de condições para que o acento aconteça, ao invés de mostrar como ele ocorre seguindo um padrão.

6. Proposta didática

Com essa discussão, fica claro que diversas são as razões para a persistência de dúvidas ortográficas em alunos de todas as idades. No entanto, seguindo a perspectiva da IMP (TREIMAN; KESSLER, 2014) e entendendo que “o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática” (POSSENTI, 2005), elaboramos uma proposta didática, com vistas a ajudar a ensinar ortografia explicitando os padrões da língua. Porém, é necessário frisar que o ensino de ortografia deve se dar de acordo com as necessidades do alunado, para que o trabalho faça sentido para a realidade dele.

Primeiramente, é necessário relembrar os educandos dos conceitos de sílaba, sílaba tônica e sílaba átona. Em seguida, é interessante

apresentar a eles um grupo de palavras pouco usuais⁵, que não sejam acentuadas, como:

a. Desasnado b. Empedernido c. Mendacioso d. Taciturno

Depois, deve-se pedir para que os aprendizes pronunciem os vocábulos e, em seguida, cabe que sejam feitas perguntas do tipo: i. *Vocês conhecem essas palavras?* ii. *Como foram capazes de pronunciá-las, todos da mesma forma, se não a conhecem?* iii. *O que elas têm em comum?* Com isso, provavelmente os estudantes perceberão que todas as palavras têm a penúltima sílaba tônica.

Deve-se, então, mostrar outro grupo de palavras não comuns para eles, mas que sejam acentuadas:

a. Recôndito b. Inócuo c. Hebdomadário d. Sectário

Aqui, os alunos devem identificar a sílaba tônica, o que os levará a concluir que, nesse caso, a tonicidade varia. Nesse momento, o docente precisa fazer perguntas como: i. *Vocês conhecem essas palavras?* ii. *O que te levou a pronunciá-la assim?* iii. *O que há de diferente entre os dois grupos?* iv. *Como essa diferença afeta a tonicidade da palavra?*

Ao fim dessa primeira parte da proposta, cabe ao professor explicitar os padrões da língua que foram trabalhados—de que as palavras no Português tendem a ser paroxítonas e que o acento tem a função de demarcar a sílaba tônica. Todo falante sabe que a LP tem um padrão de palavras predominantemente paroxítonas, pois isso é aplicado, inclusive, em termos dos quais não se tem conhecimento, porém, se tal saber permanece inconsciente, o aluno é prejudicado em sua escrita ortográfica. Ademais, nem todos os educandos reconhecem a função do diacrítico, o que pode levá-los a ignorar a acentuação das palavras,

5 A utilização de termos pouco usuais pode gerar uma certa curiosidade nos alunos e, por isso, promover um maior engajamento na aula. Ao fim, os significados podem ser pesquisados com o auxílio do docente, que pode ensinar os discentes, também, a usarem um dicionário.

por falta de instrução explícita acerca de sua importância, evidenciado pelo fato de que muitos não sabem utilizá-lo (COUTO; GUIMARÃES, 2020).

Na segunda parte, deve-se apresentar mais um grupo de palavras:

a. Jordão b. Alcançar c. Manhã d. Papel e. Xerox f. Avestruz

Nesse momento, os alunos devem identificar as sílabas tônicas e, em seguida, responder às perguntas: i. *Essas palavras seguem o padrão da língua (são paroxítonas)?* ii. *Por que elas não são acentuadas?*⁶ iii. *O que esses termos têm em comum?* Após a discussão proposta, deve-se explicar que esses vocábulos são terminados em sílabas pesadas—as quais afetam a atribuição do acento da palavra (SILVA, 2021) –, que, em Português, são as terminadas em -r, -l, -n, -x, -ps, -ã, -ão, -i, -u. Por isso, os termos não precisam de acentuação para demarcar tonicidade, uma vez que eles foram afetados pelo peso da sílaba final.

Enfim, o último grupo deve ser apresentado:

a. Ímã b. Ágil c. Câncer d. Órgão

Aqui, pergunta-se aos alunos: i. *Qual a sílaba tônica desses termos?* ii. *O que eles têm em comum com o grupo anterior?* iii. *O que eles têm de diferente do grupo anterior?* Assim, será possível que o estudante chegue à conclusão que, quando uma palavra termina com sílaba pesada, mas a sua sílaba tônica não é a última, deve-se acentuá-la.

Esse tipo de proposta instiga os aprendizes a questionarem sobre o funcionamento da língua e a perceberem que há um padrão ortográfico possível de ser entendido. Ainda, é possível, ao fim dessas aulas, que o professor explicita as normas tradicionais de acentuação, as quais enfocam as exceções da língua, e questione os discentes sobre a necessidade de se estudar acentuação por meio delas. Isso acontece porque

6 Nessa parte, provavelmente será necessário que o docente diferencie acento de diacrítico, dizendo que o til é um diacrítico que marca que o som é nasalizado, mas não um acento.

grande parte dessas regras são oriundas dos padrões discutidos nessa seção e, por isso, quando se entende o funcionamento da acentuação, deixa de ser necessária a memorização de regras descontextualizadas.

7. Considerações finais

Finalmente, fica nítida a importância de o educando aprender a ortografia de sua língua, mesmo em um contexto de constante contato com corretores automáticos. Isso ocorre, pois os indivíduos precisam ter autonomia na escrita, algo que só se tem com o conhecimento ortográfico interiorizado. Aqui, é válido dizer que dúvidas ortográficas existem até mesmo em sujeitos altamente letrados, pois a escrita do Português, por não ser completamente transparente, é repleta de irregularidades, contudo, é possível se atingir um nível maior de proficiência da escrita ortográfica do que vivenciamos hoje, já que diversos adultos ainda têm dúvidas ortográficas iniciais, as quais já deveriam ter sido sanadas.

Ademais, como discutido antes, a ortografia não é aprendida apenas por correções, mas é necessária uma instrução direcionada e explícita para que o aluno aprenda efetivamente. Por mais que as formas equivocadas de se fazer isso no passado—como os ditados e as cópias—tenham gerado uma insegurança nos educadores sobre a forma de se ensinar ortografia, nota-se que ainda há uma necessidade de se aperfeiçoar o trabalho atual com regras ortográficas, considerando a persistência de dúvidas.

Também reconhecemos que existem diversos percalços que dificultam o ensino-aprendizagem das normas ortográficas na educação básica, como a falta de direcionamento do trabalho pelos documentos oficiais de educação, o pouco preparo do docente, a falta de espaço no currículo para esse assunto, frente às demandas do Enem, e os mitos de que a ortografia pode ser apenas memorizada. Por isso, consideramos válidas as atividades discutidas previamente, mesmo com os

pontos negativos apontados, os quais podem ser adaptados, pois elas são tentativas de se dar mais atenção à ortografia. Nisso, é mister pontuar também a importância que o LD assume em sala de aula, pois este é capaz de fornecer embasamento e subsídios para o trabalho docente, mas seu uso deve sempre ser feito considerando o contexto de aprendizagem da turma, para que possam ser feitas adaptações que promovam um debate mais direcionado sobre a ortografia, de forma que seja mais crítica e que coloque o aluno como sujeito nesse processo. Isso acontece porque o trabalho com ortografia, para ser válido, deve atender às necessidades do aluno, ser reflexivo e reconhecer que o falante é atuante e conhecedor de sua língua.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 16 jun. 2022.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 43–58, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5135105/mod_resource/content/1/CAGLIARI%2C%20Carlos.%20Educar%2C%20Curitiba%2C%20n.%2020%2C%20p.%2043-58.%202002..pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

CASTRO, M.; COUTO, A. L. S. A integração de múltiplos padrões como uma perspectiva teórica diferenciada à aprendizagem e ao ensino de ortografia. *In: I CONGRESSO NORDESTINO DE LINGUÍSTICA APLICADA*. Aracaju, 2021. *Anais*. Aracaju: Editora dos Autores, 2021. p. 1334-1346.

COUTO, A. L. S.; GUIMARÃES, D. M. L. O. O acento gráfico no Ensino Fundamental II: reflexões sobre os textos dos alunos e práticas possíveis. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 24, n. 3, p. 1982-2243, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/31866>. Acesso em: 16 jun. 2022.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. **Português: Conexão e Uso** (Manual do Professor), 7º ano: ensino fundamental/ anos finais. São Paulo: Saraiva: 2018. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/url-encurtada.php>. Acesso em: 17 jun. 2022.

FERREIRA, R. M. **Português**, 6ª série. Ática, 1968.

GERALDI, J.W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GRAHAM, S.; SANTANGELO, T. Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. **Springer Science+Business Media Dordrecht**. Read Writ, 2014.

HENBEST, V. S.; *et al.* The Relation Between Linguistic Awareness Skills and Spelling in Adults: A Comparison Among Scoring Procedures. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**. [S.l.], v. 63, p. 1240-1253, 2020. Disponível em: https://pubs.asha.org/doi/epdf/10.1044/2020_JSLHR-19-00120. Acesso em: 16 jun. 2022.

LACERDA, L. V.; COUTO, A. L. S.; OLIVEIRA-GUIMARÃES, D. M. L. A escrita ortográfica de candidatos do enem: um estudo reflexivo. *In*: Edimilson José de Sá.(org.). **Apenas três...** Discussões temáticas em língua, literatura e ensino 2021. Arcoverde: Kandarus, p. 1035-1058. 2021.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MARCUSCHI, L. **Da Fala para a Escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, p. 200-226. 2007.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, 52 (Cultura escolar–história, práticas e representações), 2000, p.41-54.

PAIVA, V. L. M. **O Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

POSSENTI, S. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

SARTORI, A. T.; MENDES, L.; COSTA, B. R. Ensino-aprendizagem de língua portuguesa: a questão da ortografia no ensino médio. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 12, p. 120-139, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1935>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SILVA, T. C. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. 1.ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/122>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, p. 155-177. 2004.

SOARES, M. Redação no vestibular: Uma solução? **Cadernos de Pesquisa**, Carlos Chagas, São Paulo, n. 24, p. 53-56, 1978.

TREIMAN, R; KESSLER, B. **How children learn to write words**. New York: Oxford University Press, 2014.

VICENTINI, M. P. **A redação no ENEM e a redação no 3o ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita**. 2015. 263f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PLURILÍNGUE PARA O ACOLHIMENTO DE MIGRANTES E REFUGIADOS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BELO HORIZONTE

Liliane Francisca Batista

Resumo: Esta pesquisa diz respeito à construção e ao fortalecimento de políticas linguísticas nas escolas municipais de Belo Horizonte–MG e tem como objetivo principal a estruturação de uma política linguística na Rede Municipal de Educação (RME) por meio da proposição de ações que visem ao acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais. A relevância desse trabalho se justifica pela necessidade de visibilizar e valorizar a presença dos estudantes migrantes e refugiados dentro das escolas. Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006), que reforça a necessidade de um arcabouço teórico interdisciplinar, apontando para a importância da construção de uma política linguística *de facto* conforme proposto por Sohamy (2006). Além disso, ela se situa também dentro dos estudos da didática do plurilinguismo e tem como base as abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas. Para o alcance dos objetivos propostos, uma das ações desenvolvidas é a criação de um Guia de Acolhimento a Estudantes Migrantes e Refugiados que vise a orientar às famílias, dentre outros procedimentos, a como realizar a matrícula escolar em uma instituição de ensino municipal. Além disso, pretendemos analisar os dispositivos legais

que versam sobre acolhimento de migrantes e refugiados na cidade de Belo Horizonte e o discurso de diferentes atores responsáveis tanto pela construção dessa política linguística quanto pela sua prática efetiva dentro das escolas. A partir dessa análise, pretendemos compreender em que medida as políticas linguísticas propostas pela Secretaria Municipal de Educação convergem com as políticas linguísticas de fato praticadas dentro das escolas. Por meio deste trabalho, pretendemos impulsionar um verdadeiro cenário de políticas plurilíngues que sejam reais, acessíveis a todos e favoráveis ao contexto belorizontino.

Palavras-chave: Políticas Linguísticas. Plurilinguismo. Educação.

Résumé : Cette recherche porte sur la construction et le renforcement des politiques linguistiques dans les écoles municipales de Belo Horizonte et a pour objectif principal la structuration d'une politique linguistique dans le Réseau Municipal d'Éducation (RME) à travers la proposition d'actions visant à accueillir les élèves migrants et réfugiés dans les écoles municipales. La pertinence de ce travail se justifie par la nécessité de rendre visible et de valoriser la présence des élèves migrants et réfugiés dans les écoles. Cette recherche s'inscrit dans le domaine de la Linguistique Appliquée Indisciplinaire (LAI) (MOITA LOPES, 2006), ce qui renforce le besoin d'un cadre théorique interdisciplinaire, soulignant l'importance de construire une politique linguistique *de facto* comme le propose Sohamy (2006). En outre, elle se situe également dans le cadre des études de didactique du plurilinguisme et se fonde sur des approches plurielles de l'enseignement des langues et des cultures. Pour atteindre les objectifs proposés, l'une des actions développées est la création d'un Guide d'accueil des élèves migrants et réfugiés qui vise à guider les familles, entre autres procédures, sur la manière de procéder à l'inscription scolaire dans un établissement d'enseignement municipal. En outre, nous avons l'intention d'analyser les dispositifs légaux qui traitent de l'accueil des migrants et des réfugiés dans la ville de Belo Horizonte et le discours des différents acteurs responsables à la fois de la construction de cette politique linguistique

et de sa pratique effective au sein des écoles. Sur la base de cette analyse, nous entendons comprendre dans quelle mesure les politiques linguistiques proposées par le Secrétariat municipal de l'éducation convergent avec les politiques linguistiques effectivement pratiquées dans les écoles. Grâce à ce travail, nous entendons promouvoir un véritable scénario de politiques plurilingues réelles, accessibles à tous et favorables au contexte du Belo Horizonte.

Mots-clés: Politiques Linguistiques. Plurilinguisme. Éducation.

1. Introdução

De acordo com dados do Relatório Anual do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) “Tendências Globais” de 2022, o número de pessoas em situação de migração e refúgio foi de 89,3 milhões em 2021, 7% maior do que os últimos dados registrados em 2020, reafirmando uma tendência de crescimento progressivo pelo 10º ano consecutivo. No Brasil, o número de pessoas refugiadas até junho de 2022 era de 61.731, além disso até dezembro de 2021 havia 110.000 solicitantes da condição de refugiado no país (ACNUR, 2022).

É importante destacar que, desse montante, um número considerável diz respeito a crianças e adolescentes em idade escolar. Dados do Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) de 2022 apontam para um crescimento exponencial no número de matrículas de estudantes migrantes nas escolas brasileiras entre os anos de 2011 e 2020, especialmente nos três últimos anos (de 2018 a 2020). Apesar da pandemia da Covid-19 e consequente fechamento das escolas, o número de matrículas no ano de 2020 foi o maior em todo o período nos três segmentos do Ensino Básico (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio).

Minas Gerais figura entre os estados que recebem um número relevante de migrantes nas escolas. Segundo dados fornecidos pelo

setor de Informações Educacionais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, em dezembro de 2021, havia na Rede Municipal de Educação 437 estudantes estrangeiros matriculados nas 323 escolas distribuídas pelas nove regionais da cidade – Barreiro, Centro-Sul, Leste, Norte, Nordeste, Noroeste, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Já no mesmo período de 2022, esse número subiu para 478, com um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes venezuelanos, passando de 125 para 214, ou seja, no período de um ano, o número de migrantes venezuelanos nas escolas municipais de Belo Horizonte quase dobrou.

Essas informações não apenas reforçam os dados fornecidos pelo ACNUR e pelo OBMigra como também apontam para a necessidade de pensarmos a implementação de políticas públicas, especialmente políticas linguísticas, que contemplem esses estudantes. Por meio dessa realidade, haverá dentro das escolas uma diversidade linguística e cultural que merece ser reconhecida e valorizada. Contudo, uma gama de ações precisam ser construídas para que toda uma rede se prepare e se adeque para acolher e incluir dentro das instituições de ensino e demais espaços da cidade esses migrantes e refugiados que chegam em número expressivo.

2. Quadro Teórico

2.1 Linguística Aplicada Indisciplinar

Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (LAI) (MOITA LOPES, 2006), que reforça a necessidade de um arcabouço teórico interdisciplinar. Nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 19), “Essa lógica de interdisciplinaridade possibilita então à [linguística aplicada] LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal”.

A LAI se propõe a questionar a definição de sujeito homogêneo e as formas de construir conhecimento sobre esse sujeito que tem apagados sua história, sua classe social, seu gênero, sua raça e etnia, desconsiderando a alteridade e a verdadeira possibilidade da diferença. Nessa perspectiva, a LA precisa reconsiderar o modo de produzir conhecimento e tentar compreender e abrir espaço para outras visões e vozes na tentativa de conhecer outras histórias.

Dessa forma, a LAI se engaja na produção de conhecimento sensíveis a grupos minoritarizados, marginalizados e excluídos, entre os quais estão, justamente, os migrantes e refugiados. A partir desse espectro, acreditamos que os estudos da LAI podem contribuir para uma visão mais justa, trazendo grupos preteridos para o centro da discussão e para as pesquisas, abrindo espaço para vozes, olhares e histórias antes desconsiderados e desvalorizados. Nesse sentido, compreendemos que grupos minoritarizados precisam ter lugar dentro das políticas públicas, aí compreendidas as políticas linguísticas. Nossa intenção não é falar no lugar desses grupos, mas abrir espaços de escuta para eles.

2.2 Língua materna

Dentro do campo da LAI, algumas discussões ganham espaço e força a partir de cenários cotidianos e profusos como o das migrações de crise, que aportam para dentro da sala de aula, através da matrícula de estudantes migrantes e refugiados, o aumento da diversidade linguística e cultural. Por meio dessa realidade, presenciamos numa mesma sala de aula estudantes brasileiros, que aprendem a língua portuguesa como língua materna, e migrantes e refugiados que a aprendem também como língua primeira.

A partir desse quadro, apresentamos uma primeira reflexão: afinal, o que é língua materna? Do ponto de vista etimológico, 'língua materna' diz respeito à língua falada pela mãe, contudo ela pode ser,

não necessariamente, a língua da mãe, mas a primeira língua de aquisição ou a língua que se conhece mais (DABÈNE, 1994). Do ponto de vista antropológico, novamente, a ‘língua materna’ aparece ligada à figura da mãe, especialmente, na cultura ocidental, contudo, a primeira língua adquirida pelo indivíduo pode ser a língua do pai, a língua da família de adoção, ou, ainda, em uma experiência plurilíngue, a língua materna pode se tornar indecifrável.

De forma mais abrangente e menos reducionista, Marie Roso Moro, pedopsiquiatra francesa, acrescenta ao conceito de “língua materna” a sua importância¹:

A língua materna é uma joia, a base a partir da qual aprendemos não a falar em uma língua, mas a falar. A língua materna é a que serve como nossa referencial inicial, é a que nos dá segurança, que nos dá o desejo de falar, de interagir com o mundo, que nos dá a segurança para fazê-lo. Portanto, a língua materna é uma espécie de pivô que todos nós precisamos para ser capazes de investir na fala, de investir na ação sobre o mundo através da fala e essa língua materna é a que nos permite integrar a língua em toda a sua dimensão e, portanto, aprendemos a falar em uma língua

1 Extrato retirado do vídeo “Quelle est l’importance de la langue maternelle?” no site DULALA. Disponível em: <https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>. Acesso em: 1 set. 2022.

Transcrição original: La langue maternelle c’est un joyau vraiment la base a partir de laquelle on apprend non pas à parler dans une langue, mais à parler tout court. La langue maternelle c’est celle qui nous sert de référence initiale, c’est celle qui nous donne la sécurité, qui nous donne envie aussi de parler, envie d’interagir avec le monde, qui nous donne la sécurité pour le faire. Donc la langue maternelle c’est une sorte de pivot dont nous avons tous besoin pour pouvoir investir la parole, investir l’action sur le monde par la parole et cette langue maternelle c’est celle qui nous permet d’intégrer le langage dans toute sa dimension et donc on apprend à parler dans une langue particulière et c’est cette langue particulière qu’on appelle langue maternelle, mais qui peut aussi être la langue du père ou la langue de ceux autour de vous et qui s’occupe de vous cette période. La notion maternelle c’est plutôt pour dire que c’est celle qui est la matrice qui donne à la fois la sécurité affective, la sécurité cognitive et également la sécurité relationnelle. Donc cette langue maternelle c’est un joyau, c’est un trésor. Il faut la garder à l’intérieur de soi, il faut la valoriser, il faut considérer que c’est vraiment la chose la plus importante pour pouvoir apprendre à être un être parlant et surtout désirer être un être parlant.

particular e é essa língua particular que chamamos de língua materna, mas que também pode ser a língua do pai ou a língua das pessoas ao seu redor e que cuidam de você durante esse período. A noção de língua materna é mais para dizer que é a matriz que dá ao mesmo tempo a segurança afetiva, a segurança cognitiva e também a segurança relacional. Portanto, esta língua materna é uma joia, um tesouro. Você tem que mantê-la dentro de você, você tem que valorizá-la, você tem que considerar que é realmente a coisa mais importante para ser capaz de aprender a ser um ser falante e especialmente para desejar ser um ser falante (MORO, s.d.).

A partir dessa abordagem proposta por Moro, a visão de língua materna se amplia para um campo que considera além da língua, o indivíduo que a fala, a sua identidade, a sua história, o lugar de onde vem. A língua materna não vem só, ela carrega consigo além da dimensão identitária, a dimensão afetiva, cognitiva e social. Portanto, quando falamos em língua materna, é importante que consideremos outras nuances e outros aspectos que se escondem por trás de uma ideia reducionista de língua, mas que são tão importantes quanto. Assim, quando consideramos o acolhimento dos estudantes migrantes dentro das escolas, é de extrema relevância que respeitemos a sua língua primeira, aquela aprendida no seio familiar, em razão de toda a importância que a sua primeira língua de contato com o mundo, de socialização, representa para esse indivíduo.

Ainda, ao pensarmos no termo “língua materna” usada no singular, restringimos, novamente, a ideia a uma única língua e desconsideramos realidades diversas e plurais, em que a mãe e o pai são de nacionalidades ou etnias diferentes e falam línguas diferentes, assim, um indivíduo pode vir a ter duas ou mais línguas maternas, a depender da história da sua família. Se uma criança, por exemplo, tem pai francês e mãe brasileira que conversam entre si em inglês essa criança terá mi-

nimamente três línguas maternas, por isso a importância de considerar realidades múltiplas em incontáveis contextos.

Se estendermos essas considerações ao contexto escolar, sob a perspectiva da disciplina “língua materna” ensinada dentro das escolas, o termo se torna ainda mais incompleto e falho. No sistema educacional brasileiro, o que chamamos de língua materna seria, na verdade, a língua nacional do país e a língua de escolarização, utilizada nos manuais didáticos, por exemplo. Do ponto de vista político e ideológico, essa noção de língua assume uma conotação de dominação e poder à medida que atua, num contexto mais amplo, como opressão de grupos minoritários que não a tem como língua primeira, mas sim como língua segunda. Porém, apesar da contradição, esses grupos se veem obrigados a aprendê-la, dentro do contexto escolar, como o próprio nome da disciplina aponta, como “língua materna”.

Desse modo, aos estudantes migrantes e refugiados que não têm o português como parte do seu repertório, não seria adequado que a aprendessem como língua materna dentro do sistema escolar, nem tampouco que fossem avaliados da mesma forma como o são seus colegas brasileiros. A língua materna desses estudantes é a língua de comunicação dentro do contexto familiar, a primeira língua naturalmente aprendida, e não a língua portuguesa, como se supõe ou como se ensina, por isso a necessidade de atenção e adequação no que tange ao acolhimento linguístico dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas brasileiras.

Segundo Dabène (1994, p. 9), “infelizmente, em muitos casos, a Instituição educativa impõe, como meio de ensino, uma língua diferente daquela com a qual os educandos estão em contato em sua vida familiar e cotidiana”.² Nesse contexto, o mais adequado é que esses estudantes tenham, em alguma medida, a oportunidade de aprimo-

2 Texto original: Malheureusement, dans de nombreux cas, l’Institution éducative impose, comme médium d’enseignement, une langue différente de celle avec laquelle les apprenants sont en contact dans leur vie familiale et quotidienne. (Tradução nossa)

rarem sua língua primeira dentro da escola onde estão matriculados, especialmente a produção e a compreensão escrita, já que normalmente a produção e a compreensão oral são praticadas em casa com seus familiares. Além disso, a língua portuguesa não deve ser ensinada, num primeiro momento, como a disciplina língua materna da mesma forma que é ensinada aos estudantes brasileiros, mas sim como língua adicional. À medida que avançarem e alcançarem autonomia linguística, esses estudantes poderão, gradativamente, frequentar com mais segurança as aulas de língua portuguesa juntamente com seus colegas brasileiros ou, mesmo que frequentem as aulas, não devem ser avaliados da mesma maneira que os demais estudantes.

2.3 Língua de escolarização

A língua de escolarização é aquela aprendida e utilizada na escola e para a escola (CUQ, 2003). A criança deve obrigatoriamente praticar a língua que é veiculada pela escola em seu sistema escolar, seja ela sua língua materna ou não. No contexto de ensino voltado para migrantes e refugiados, é necessário que eles primeiro aprendam o português (na sua variante brasileira) para depois aprender as diferentes disciplinas que são ensinadas em língua portuguesa. Conseqüentemente, o nível alcançado na língua de escolarização será determinante para o sucesso ou fracasso escolar.

A língua de escolarização é, de forma geral, responsável pela comunicação escolar, pela transmissão de noções e de conceitos em todas as disciplinas e pela aprendizagem do aluno, já que ele precisará compreender as instruções, as avaliações, a metodologia etc. É importante alertar que não é necessário esperar que o nível na língua de escolarização (quando a(s) língua(s) materna(s) não é(são) coincidente(s)) seja suficiente para, só assim, passar ao ensino das outras disciplinas. Nesse caso, aconselha-se dedicar e adaptar, desde a chegada ao aluno à esco-

la, algumas aulas a fim de ele aprenda a progredir em todos os outros domínios.

Segundo Verdelhan-Bourgade (2002), a língua de escolarização possui uma função de mediação que permite ao aluno levar a cabo aprendizagens fundamentais e aprender outras disciplinas. Nesse contexto, ela deve ser vista como a língua de todos os ensinamentos, já que é ela que permitirá a aprendizagem escolar, que vai condicionar a inserção dentro do sistema e o sucesso escolar por meio de avaliações de todos os gêneros, desde o oral dentro da sala de aula até a certificação. Ao mesmo tempo, a língua de escolarização possui uma relevância social e política e, por isso, dominá-la é considerado fator de sucesso social. Por outro lado, a simples chegada à escola não pode ser reduzida à simples passagem de uma língua A à uma língua B.

A língua de escolarização é concretizada através da língua de ensino, por meio da qual as demais disciplinas são ministradas, seja pelos suportes de ensino, como os materiais didáticos e vídeos usados como recursos para a aprendizagem de um tema específico; seja pelas práticas languageiras favorecidas pela escola, como reunião de pais, festas, eventos; seja pelo tipo de discurso escolar. Assim, a língua de escolarização possui uma função comum com a língua materna, mas com uma diferença fundamental já que sua aprendizagem se dá em condições diferentes de aprendizagem.

É prioritariamente na escola que a língua de escolarização se faz presente e é também esse o ambiente onde o aluno exercitará seus conhecimentos linguísticos e, para os estudantes migrantes e refugiados, mais que isso, esses conhecimentos serão, antes construídos. Assim, podemos afirmar que a língua de escolarização é também a língua de socialização e as habilidades linguísticas construídas e desenvolvidas na comunicação escolar serão importantes também fora da escola.

2.4 Português como Língua de Acolhimento (PLAc)

Para um acolhimento real e efetivo de migrantes e refugiados dentro do contexto escolar, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)³ torna-se uma ação indispensável ao compreendermos que o ensino de língua portuguesa como língua materna não será a ação linguística mais adequada para que esse estudante aprenda de fato a língua e a use como meio para aprender as demais disciplinas escolares. No Ensino Básico, especificamente, o ensino de PLAc deve oferecer ao estudante condições para comunicar-se, situar-se dentro do espaço físico da escola e da cidade, compreender o sistema de educação do qual passa a fazer parte, mas ofertar também meios para propiciar a esse estudante autonomia e segurança para avançar, quando necessário, sozinho. Assim, o ensino de PLAc deve oferecer meios para o aprendizado das disciplinas curriculares, condição *sine qua non* para o avanço e êxito escolar. Para isso, professores e demais profissionais devem estar envolvidos e engajados em um processo de acolhimento verdadeiro e efetivo, conforme advogam Barbosa e São Bernardo (2017):

No que concerne especialmente a crianças e adolescentes recém-chegados ao ambiente escolar, uma prática de acolhimento pode ser construída por meio de projetos que envolvam professores de diferentes áreas (arte, educação física, matemática, geografia, língua materna e estrangeira, por exemplo). Nesse processo, é fundamental a inserção não apenas dos familiares e de agentes escolares – funcionários administrativos, diretores, coordenadores, supervisores, etc. –, mas principalmente de colegas (estudantes) de sala de aula (...) (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 437).

3 Segundo Lopez e Diniz (2018), PLAc pode ser entendido como uma subárea que “se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, como destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna [...]” (LOPEZ; DINIZ, 2018, n. p.).

Desse modo, o acolhimento do estudante migrante e refugiado não deve ser compreendido como função apenas do professor de línguas (normalmente, língua portuguesa e língua inglesa), ao contrário, é função de toda a escola a adoção de um olhar e ação sensíveis, que considere a presença do estudante migrante e refugiado dentro da escola e não o apague nem o torne invisível. Especialmente, no que diz respeito ao primeiro contato da família migrante com a escola, tanto o porteiro quanto o secretário e seus auxiliares terão um papel importante na forma como os acolhem.

Nesse movimento de que todo o corpo docente e demais funcionários considerem, valorizem e incluam o estudante migrante e refugiado dentro do espaço escolar, alguns cuidados precisam ser levados em conta. É importante que durante as aulas e demais atividades da escola esse aluno não seja colocado como alvo das atenções, nem como exótico (DINIZ; NEVES, 2018), nem como aquele a quem tudo falta (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018), posicionando-o como o “diferente” ou como carente e vulnerável.

2.5 Plurilinguismo

Com a presença relevante de estudantes migrantes e refugiados dentro das escolas, é imprescindível o desenvolvimento de uma consciência linguística e cultural que sobreponha o ensino de PLAc, já que a diversidade linguística e a diversidade cultural passam a ser uma realidade constante nas salas de aula. Embora nossa sociedade opere com a lógica monolíngue, cada vez mais pode-se observar o contrário, para isso basta observar os dados apresentados no início deste artigo, ou seja, o plurilinguismo é a regra e não a exceção. Essa percepção falha, de que somos monolíngues, nos faz perder de vista que milhões de pessoas ou que a maioria das pessoas existentes na Terra adquirem o controle de mais de um sistema linguístico durante a sua vida e os

usa em algum momento em função de algum desejo ou necessidade (WEINREICH, 1968, p. 648).

Cuq (2003) define plurilinguismo como a “capacidade de um indivíduo de usar diversas variedades linguísticas de forma apropriada, o que requer uma forma específica de competência comunicativa”⁴ (CUQ, 2003, p. 195). Segundo o autor, essa capacidade consiste em gerenciar o repertório linguístico de acordo com uma vasta gama de fatores situacionais e culturais como identidade dos participantes, estratégias, propósitos etc. Nesse sentido, para ser plurilíngue, não é necessário o domínio perfeito de duas ou mais línguas como se pensava no século XX.

No contexto escolar onde existem migrantes e refugiados provenientes de países que não falam português como língua primeira, por exemplo, a ampliação do repertório verbal tanto por parte dos estudantes quanto por parte dos professores e demais funcionários da escola pode ser um recurso extremamente favorável para o acolhimento do migrante e refugiado e, ao mesmo tempo, para o enriquecimento linguístico e cultural de toda a escola. À medida que a escola se interessa e acolhe a língua do estudante, recursos e estratégias começam a serem criados para uma comunicação mais eficaz e sensível, não apenas com o estudante, mas com a sua família e demais membros da comunidade.

Isso pode ser observado num trecho do documentário “*Les langues reliées*”⁵, em que Nora, funcionária responsável pela limpeza de uma

4 Texto original : (...) la capacite d’un individu d’employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de compétence de communication. (Tradução nossa)

5 Documentário fruto de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo LIDILEM (Laboratório de Linguística e Didática das Línguas Estrangeiras e Maternas) da Université Grenoble Alpes, intitulado DODILI (Documenter la diversité linguistique en images), liderado por Cyril Trimalle. Esse documentário mostra as práticas de sala de aula de uma professora da Educação Infantil em torno da diversidade linguística e de suas concepções de recepção. Além disso, ele apresenta o discurso de mães, diretora e funcionários da escola sobre a recepção das línguas familiares de diferentes membros da comunidade escolar. Disponível em: <<https://vimeo.com/644438593>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

escola em Fontaine, uma vila na região metropolitana de Grenoble, no sudeste da França, comenta sobre a importância de se conhecer a língua do migrante para que a comunicação de fato aconteça. Nora narra um trecho da experiência dela:

Houve várias vezes, em que, por exemplo, há mães que chegam e depois não entendem nada. Porque há mães lá que não falam francês e que levam seu filho. Bem, às vezes eu faço a tradução para eles porque Marie me diz: “Nora, você pode me dizer o que ela disse?”. Então, ela fala e depois eu traduzo para Marie. Eu digo: “então, ela disse isso, isso e isso”. (LES LANGUES RELIÉES, 2017)⁶.

Através do relato de Nora, é possível perceber a importância do papel desempenhado por ela, de maneira voluntária, na intermediação entre a escola, representada por seus funcionários, e a mãe de um estudante migrante que não domina a língua da escola. Essa narrativa ilustra e reforça a necessidade de um olhar mais atento para questões que muitas vezes nos parecem secundárias. Nesse caso específico, havia a presença da Nora, a funcionária da limpeza que era capaz de falar a língua da mãe migrante, mas quantas escolas possuem “Noras”? Em casos recorrentes, a família retorna para casa sem compreender a mensagem dada pela escola.

Inúmeras vezes, essa falha na comunicação pode gerar uma representação negativa e distorcida pela escola de que a família é displicente e desinteressada, já que não atende aos seus comunicados. Não são raras as vezes em que a família não comparece às reuniões, não busca o boletim ou manda o filho para a escola em um dia em que não há aula, seja porque é feriado ou porque há greve de professores, ou, ainda, manda-o de mochila e uniforme em um dia de excursão. Todas essas situações

6 Texto original : Il y a eu plusieurs fois, où par exemple, il y a des mamans qui arrivent et puis qui comprennent pas du tout. Parce qu’il y a des mamans là, qui ne parlent pas français, puis qui amènent leur fils. Eh ben des fois, je leur fais la traduction, parce que Marie, elle me dit : « Nora, tu peux me dire ce qu’elle a dit ? ». Donc, elle parle puis après, je traduis à Marie. Je dis « et voilà, elle a dit ça, ça et ça ». (Tradução nossa)

corroboram o fato de que a família, muitas vezes, não tem acesso real à escola e não participa da sua rotina, já que recorrentemente ela não compreende seus comunicados e não tem quem a recorrer.

Assim, para que haja o acolhimento efetivo das famílias no dia a dia da escola, é preciso considerar o repertório linguístico ao qual o aluno e seus responsáveis têm acesso. É importante ter em conta a grande importância que a língua familiar exerce no que diz respeito à referência primeira de comunicação do indivíduo e sua relação com o mundo, além de fazer parte da construção da sua identidade.

Sob essa ótica, a língua materna do migrante merece ser desenvolvida e mantida tanto em casa como na escola. É exatamente durante os primeiros anos de escola que a língua materna das crianças migrantes se perde em função da sua fragilidade e desencorajamento para que a criança a utilize (CUMMINS, 2001). Quando as crianças são motivadas a abandonar sua língua materna, seu desenvolvimento cessa e ela se atrofia, conseqüentemente, a base conceitual e pessoal da criança enfraquece. Em razão disso, dentro do ambiente escolar, é importante que se preveja um tempo para que a criança traga à sala de aula a língua de comunicação utilizada por ela em outros espaços que não o escolar.

Ao sugerir à criança que ela deixe sua língua e sua cultura do lado de fora da escola, sugere-se, ao mesmo tempo, que parte dela deixe de existir. Rejeitar a língua da criança é também rejeitá-la (CUMMINS, 2001). Portanto, o que a escola deve fazer é acolher junto à criança, a sua língua e toda a bagagem que ela aporta, afinal de contas, elas não são tábuas rasas, mas indivíduos com vivências e experiências. A partir dessa perspectiva, a criança, sua língua e sua cultura passam a ser consideradas e valorizadas dentro do espaço escolar, num exercício de compreensão de que diferentes línguas e culturas merecem conviver em harmonia sem prejuízos.

Ao transformar esse olhar em direção ao estudante migrante e refugiado, começa-se a valorizar as experiências plurilíngues que se apresentem dentro do espaço escolar. Para isso, é importante que o professor e demais profissionais que atuam com o ensino para migrantes e refugiados tenham consciência dos recursos em outras línguas que seu aluno traz, o que gera a necessidade de formação continuada sobre o plurilinguismo. A partir dessas formações e trocas com demais profissionais que atuam nesse contexto, todo o corpo docente estará mais preparado para receber os estudantes migrantes e refugiados em suas salas de aula.

Considerando, então, todo esse contexto, como as escolas poderiam oferecer um ensino adequado às crianças com culturas e línguas distintas para além dessas ações pontuais citadas acima? A resposta apontada por Cummins (2001, p. 17) é conhecer as pesquisas científicas que se dedicam a estudar a língua e, especialmente, a língua materna das crianças no seu desenvolvimento educacional. Notamos, assim, a importância de criarmos um espaço de diálogo e construção constante entre a universidade e as escolas, já que naquela se desenvolvem pesquisas e estudos e desta se esperam ações concretas dentro da sala de aula.

Desse modo, construir na escola um espaço em que os professores tenham acesso a materiais e estudos que tratem da realidade do público com o qual ele lida é importante e necessário. Para isso, as políticas educacionais precisam considerar e prever um tempo, dentro da carga horária do professor, para que ele possa se dedicar a conhecer os estudos mais recentes no que diz respeito, por exemplo, à língua e cultura do seu aluno. Outra ação que pode ser prevista pelas políticas educacionais e linguísticas é a constante formação de professores. Todas essas ações podem e devem contar com a parceria das universidades que desenvolvem pesquisas voltadas para o plurilinguismo, por exemplo.

2.6 Políticas linguísticas

Dentro do contexto das migrações, especialmente no âmbito educacional, as políticas linguísticas se tornam cada vez mais importantes e necessárias como uma ferramenta para a garantia de direitos. Segundo a definição de Louis-Jean Calvet (1993, p. 110), política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social”. Já o planejamento linguístico é “a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”.⁷ De acordo com o linguista francês, num campo tão importante como o da relação entre a língua e a vida social, somente o Estado tem o poder de passar da fase de planificação à prática das escolhas relacionadas às políticas linguísticas. Essas escolhas surgem da necessidade de gerenciamento de conflitos num contexto multilíngue com diversos e diferentes interesses presentes na esfera pública.

A partir dessa definição, as políticas linguísticas podem ser compreendidas como as escolhas que dizem respeito ao uso da língua na sociedade. Essas escolhas podem ser pensadas e construídas de maneiras diferentes, a depender da intensão e dos objetivos que se deseja alcançar. Ao mesmo tempo, elas não se restringem à formulação de leis, decretos e portarias nem a ações propostas necessariamente por uma esfera municipal, estadual ou federal, ou seja, as políticas linguísticas não exigem uma oficialização governamental. Mais que isso, elas dizem respeito também a ações que são empreendidas localmente por um determinado grupo com vistas a modificar um cenário linguístico minoritário desfavorecido.

Sobre isso, Shohamy (2006) acrescenta a seguinte classificação: quando as políticas linguísticas dizem respeito às leis e normas que pretendam regulamentar os usos linguísticos ela é chamada de política *de jure*, mas não são suficientes para refletir as políticas linguís-

7 Texto original : « un ensemble des choix conscients concernant les rapports entre langue(s) et vie sociale, et *planification linguistique* la mise en pratique concrète d'une politique linguistique, le passage à l'acte en quelque sorte ». (Tradução nossa)

ticas chamadas de política *de facto*, aquelas que são exercidas na prática, que são realmente colocadas em ação em contextos que as exigem. Desse modo, “defende-se que há necessidade de uma visão ampliada de PL [política linguística], segundo a qual mesmo as políticas que mais se declaram multilíngues nem sempre refletem as PL de facto e reais, pois fornecem apenas serviço ‘da boca para fora’, declarações e intenções”⁸ (SHOHAMY, 2006, p. 52).

Desse modo, não basta apenas que dispositivos legais versem sobre determinada orientação, projetos e ações em relação às línguas que se desejem fortalecer, mais que isso, é necessário que as ações realizadas dentro do contexto em que as línguas convivem convirjam para o que está proposto no papel. Para isso, ações devem ser pensadas, planejadas e empreendidas numa mesma direção para que as políticas *de jure* se transformem em políticas *de facto*. É importante que se formulem leis, decretos e portarias, mas, sobretudo, que se planejem estratégias e ações para que elas sejam colocadas em prática, avaliadas e repensadas quando necessário.

No contexto escolar, por exemplo, se se deseja considerar e valorizar a língua e a cultura do estudante migrante e refugiado, faz-se necessário a planificação de estratégias e modos de operação para que, por meio das ações empreendidas, se alcance os objetivos inicialmente almejados. Nesse caso, é necessário que haja a previsão de contratação de professores e estagiários de línguas, a formação de professores que tenha migrantes e refugiados em suas salas de aula, a necessidade de produção e aquisição de material didático especializado, a constituição de uma central ou de um núcleo que possa orientar sobre as questões mais urgentes no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes e de suas famílias. Se nada disso é previsto ou se é desconsiderado, negligenciado ou posto como secundário, obviamente, o objetivo pri-

8 It is argued here that there is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions (SHOHAMY, 2006, p. 52).

meiro que é a valorização da língua e cultura do estudante migrante e refugiado não será alcançado.

O que tantas vezes se percebe nas instituições educacionais é um distanciamento entre aquilo que é colocado nos dispositivos legais como orientação e aquilo que de fato é praticado dentro das escolas. Seja por desinformação, seja por falta de planejamento político ou seja muitas vezes pelo contexto educacional complexo, o que se observa, recorrentemente, é um não atendimento ao que está escrito no papel, àquilo que figura como norma para condução das ações no que dizem respeito ao acolhimento do migrante e refugiado, da sua família, da sua língua e da sua cultura. Assim, tão importante quanto à criação dos dispositivos legais é sua planificação, sua avaliação e o replanejamento das ações a partir do que funciona e daquilo que precisa ser revisto e reconsiderado para, assim, alcançar o que se propõe.

3. Objetivo Geral

- Analisar o processo de construção de uma política linguística para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados nas escolas municipais de Belo Horizonte com vistas a contribuir para sua estruturação e seu fortalecimento.

3.1 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as ações de políticas linguísticas para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados propostas pela Secretaria Municipal de Educação, bem como sua implementação;

- Identificar e analisar as ações de políticas linguísticas para o acolhimento de estudantes migrantes e refugiados propostas pelas escolas municipais, bem como sua implementação;
- Analisar em que medida as ações de políticas linguísticas para estudantes migrantes e refugiados propostas pela Secretaria Municipal de Educação e as propostas pelas escolas municipais dialogam entre si;
- Identificar quais são os desafios enfrentados pelo Sistema de Gestão Escolar para mapear com segurança os estudantes migrantes e refugiados das escolas municipais de Belo Horizonte e propor soluções para superá-los.
- Investigar se/como as políticas linguísticas propostas aos estudantes migrantes e refugiados pela Secretaria de Educação os alcança e de que maneira as ações desenvolvidas ou a ausência delas mobiliza nossa sociedade para que outras ações sejam pensadas por outros atores e para esse público.
- Construir, em parceria com a Secretaria de Educação, ações de políticas linguísticas plurilíngues a partir da retoma de eventos que visem a (in)formação docente, da proposta de aulas de PLAC para os estudantes migrantes e refugiados, da criação de um protocolo de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados, numa perspectiva plurilíngue (uma versão para as famílias e uma versão para a escola) e traduzi-lo para idiomas como árabe, crioulo haitiano, espanhol, francês, inglês e warao.

4. Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se valerá de diferentes instrumentos para a geração de registros. Trata-se de uma pesquisa-ação, por almejar construir, com participantes do ambiente educacional,

meios para que possam transformar sua realidade (THIOLLENT, 2008, p. 11), particularmente, no que diz respeito ao acolhimento linguístico de migrantes e refugiados em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Como geração de registro, pensamos em realizar as seguintes ações:

- Mapear o perfil dos estudantes migrantes e refugiados matriculados na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a fim de obter informações, como: escola onde estuda, nacionalidade, idade, série, língua(s) falada(s), data de chegada ao Brasil, data de matrícula em uma escola da rede municipal.
- Analisar, a partir de documentos oficiais e dispositivos legais, se há e quais são as políticas linguísticas propostas para os estudantes migrantes e refugiados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- Analisar o discurso dos servidores da Secretaria Municipal de Educação, profissionais de sociedade civil que oferecem cursos de português para crianças e adolescentes migrantes e refugiados em nível local, diretores, secretários, professores e estudantes das escolas da Rede Municipal de Educação a partir de um evento de formação de professores.
- Analisar diários da pesquisadora e memórias de reunião com Núcleo de Línguas e demais setores da Secretaria de Educação.
- Retomar, junto com a Secretaria Municipal de Educação, o “Ciclo de Debates do Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico”.
- Produzir e traduzir, junto com a Secretaria Municipal de Educação, um protocolo de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados (uma versão para a família e uma versão para as escolas).

5. Resultados e discussão

O trabalho em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) acontece há um ano e meio. Em 2021, as reuniões com o Núcleo de Línguas, setor responsável pelo acolhimento dos estudantes migrantes e refugiados nas escolas, aconteciam semanalmente. Já em 2022, as reuniões passaram a acontecer a partir das demandas e necessidades. Ao final de dezembro de 2022, depois de várias reuniões e revisões, foi apresentada à SMED a última versão do Guia do Migrante, que se transformou em um “Protocolo de Matrícula”. O que se espera é que esse documento seja publicado e divulgado no primeiro semestre de 2023.

Durante o segundo semestre de 2022, foi retomado o “Ciclo de Debates do Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico”, evento iniciado em 2018 e 2019 pelo Núcleo de Línguas, mas suspenso em 2020 e 2021 em função da pandemia de Covid-19. Na sua versão *on-line*, o Ciclo de Debates alcançou em 2022 uma média de 200 participantes no total, em cinco encontros que ocorreram de agosto a dezembro, no turno da noite. O evento de encerramento com transmissão ao vivo pelo *Youtube* teve até o momento mais de 100 visualizações. Embora os números pareçam ínfimos em uma rede que conta com mais de 300 escolas, consideramos um avanço as ações que vêm sendo construídas em parceria com o Núcleo de Línguas e o CLIC (Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade), já que desde o fechamento das escolas em março de 2020 as ações estiveram paradas.

Em junho de 2022, passaram a ser ofertadas aulas de PLAc, na modalidade remota, para os estudantes migrantes e refugiados e seus familiares, nos turnos manhã e tarde. As aulas aconteceram por adesão, num formato piloto, de junho a dezembro, tendo como professores os estagiários do curso de Letras de Instituições de Ensino Superior (IES). Para 2023, a proposta do Núcleo de Línguas é de que haja a am-

pliação dessa oferta, e para as escolas onde haja um número maior de estudantes migrantes e refugiados as aulas que as aulas aconteçam no formato presencial.

Embora os resultados sejam ainda incipientes, compreendemos a importância da construção e do fortalecimento de ações que visem ao acolhimento e a inclusão dos estudantes migrantes e refugiados e de seus familiares dentro das escolas. Se antes o tema das migrações parecia novo para escola e receber um estudante migrante ou refugiado e acolher a sua língua parecia bastante complexo e desafiador, hoje para boa parte delas tudo isso se torna mais claro, natural e assertivo.

Referências

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Relatório Anual 2022**. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO, M. A. Língua de Acolhimento. *In*: CAVALCANTI, L. *et al.* (orgs.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017, p. 434-437.

CALVET, Louis-Jean. **La sociolinguistique**. Paris: Presse Universitaire de France, 1993.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CUMMINS, Jim. La langue maternelle des enfants bilingues : qu'est-ce qui est important dans leurs études? **Sprogforum**, [*S.l.*], n. 19, p. 15-20, 2001. Disponível em: <http://www.familie-langues-cultures.org/medias/files/cummins-2001-langue-maternelle-des-enfants-bilingues-1.pdf> . Acesso em: 28 set. 2022.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.

DABÈNE, Louise. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Les situations plurilingues. Paris: Collection dirigé par Sophie Moirand. Hachette-Livre, 1994.

DINIZ; L. R. A.; NEVES, A. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 16 ago. 2023.

LES LANGUES RELIÉES. Direção: Marie Colomban. Produção Azimut. França, 2017. Vimeo. Disponível em: <<https://vimeo.com/644438593>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial n. 9, s/p, 2018.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORO, Marie Rose. **Quelle est l'importance de la langue maternelle?** DULALA, [s. d.]. Disponível em: <<https://dulala.fr/videos-sur-le-plurilinguisme-et-le-bilinguisme/>>. Acesso em: 1 set. 2022.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VERDELHAN-BOURGADE, M. **Le français de scolarization**. Pour une didactique réaliste. Paris: Presses Universitaire de France. Coll Éducation et formation, 2002.

WEINREICH, U. **Languages in contact: Findings and problems**. The Hague: Mouton, 1968.

A EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE SER/ TORNAR-SE PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM OLHAR A PARTIR DA FORMAÇÃO INICIAL

Carlos Guedes Pinto Júnior

Resumo: Este é um apanhado da minha pesquisa de doutoramento, na qual busco investigar a forma como os alunos graduandos recém matriculados se (re)posicionam ante à experiência (LARROSA, 2014) no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. O presente estudo é necessário para que possamos compreender as diferentes nuances do processo de formação de professores de língua inglesa em formação inicial, pois a maioria dos trabalhos sobre formação de professores de língua inglesa concentram seus esforços no estágio obrigatório ou na educação/formação continuada. O referencial teórico está ancorado no diálogo da Análise do Discurso com a Filosofia da Educação e Psicanálise. Como instrumento metodológico, utilizamos questionários no *Google Forms* que correspondem à primeira fase da pesquisa. Os resultados preliminares apontam para uma possível manifestação do desejo lacaniano nas respostas da participante. A experiência do sujeito durante o curso de Letras talvez possa ser observada na segunda ou terceira fase da pesquisa.

Palavras-chave: Formação Inicial. Língua Inglesa. Análise do Discurso. Psicanálise. Experiência.

Abstract: This is an overview of my doctoral research, in which I aim to investigate how the newly enrolled undergraduate students

(re)position themselves before the experience (LARROSA, 2014) in the Language Arts course at the Federal University of Minas Gerais. The present study is necessary so that we can understand the different nuances of the process of educating pre-service English language teachers as most of the work on English language teacher education concentrate their efforts on the mandatory internship or on continuing education/training. The theoretical framework is anchored in the dialogue between Discourse Analysis and the Philosophy of Education and Psychoanalysis. As a methodological instrument, we used questionnaires on Google Forms which correspond to the first phase of the research. Preliminary results point to a possible manifestation of the Lacanian desire in the participant's responses. The subject's experience during the Literature course can perhaps be observed in the second or third phase of the research, still in progress.

Keywords: Initial formation. English language. Speech analysis. Psychoanalysis. Experience.

1. Introdução

“Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente a fim de realizar concretamente as suas tarefas? Como esses saberes são adquiridos?”. Segundo Tardif e Lessard (2014), estas são algumas das muitas perguntas que permeiam as pesquisas sobre formação de professores internacionalmente desde 1980. Para os autores, não é possível falar da formação do professor sem mencionar sua história, realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais ele está inscrito.

Os autores também argumentam que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 11). Em outras palavras, “o saber do professor é um saber *deles*” e está correlacionado com a pessoa,

sua identidade, experiência de vida, história profissional, entre outros. Dessa forma, podemos compreender que se tornar professor é um processo que tem início antes do sujeito receber o diploma de licenciado e adentrar a sala de aula.

Se tornar professor é um movimento que tem a sua gênese durante a constituição do sujeito, suas relações com o outro e em sua relação com o mundo. Portanto, ao falar do processo de se tornar professor é necessário levar em consideração todas as nuances que envolvem esse processo, incluindo a formação do professor durante os anos que passa na universidade. E é nesse momento que a nossa pesquisa está situada, mais especificamente, nos primeiros semestres durante a graduação em Letras.

O conhecimento adquirido pelo professor durante sua formação universitária exerce grande influência sobre como o profissional irá se posicionar na sala de aula. Tardif e Lessard (2014) discutem que a maioria dos cursos de formação de professores colocam os professores em contato com a sala de aula somente nos últimos períodos da graduação. Contudo, é importante ressaltar que nas universidades brasileiras existem projetos que caminham para uma inserção antecipada do professor em formação na sala de aula. Em nível nacional, um exemplo de programa disponível é o PIBID¹ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e, na Universidade Federal de Minas Gerais (doravante UFMG), existe o Projeto UNISALE–Parceria Universidade-Escola². Assim, é importante analisar os possíveis impactos na forma-

1 De acordo com o *site* do programa, o Pibid visa oferecer bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 out. 2022

2 Segundo o *site* do projeto, o UNISALE busca diminuir a distância histórica entre a escola regular e a universidade, que são aqui vistas como parceiras que caminham juntas para traçar e atingir objetivos comuns. Fonte: <http://www.lettras.ufmg.br/unisale/>. Acesso em: 10 out. 2022

ção profissional a partir do contato com a sala de aula logo no início do curso.

Richardson e Watt (2010, p. 140) afirmam que na maioria dos países ocidentais a carreira docente é uma das menos atrativas, pois é a que menos oferece alto *status* social ou altos salários. Essa informação pode auxiliar na compreensão do Censo da Educação Superior de 2020, cuja pesquisa revela uma tendência decrescente de -15,6% nas matrículas nos cursos de licenciatura desde 2011. Além do baixo prestígio social e econômico, a docência ainda é permeada por problemas como condições de trabalho exaustivas, como salas de aula superlotadas; e grande demanda de trabalho extraclasse.

Em relação às pesquisas que visam investigar o desejo dos professores, Richard e Watt (2010, p. 139) apontam que, apesar dos professores não serem totalmente excluídos, a maioria dos trabalhos buscam pesquisar a motivação na relação professor/aluno, ou seja, os objetivos, percepções, aspirações e comportamentos dos alunos que funcionam como motivadores para os professores continuarem a lecionar. Os autores discutem que faltam pesquisas que busquem colocar o desejo do professor em foco, seja ele o inicial, ou o que faça com que o professor continue na carreira docente.

2. Objetivo do estudo

O objetivo geral do meu estudo de doutoramento propõe que busquemos analisar a forma como o aluno graduando se (re)posiciona ante às experiências (LARROSA, 2014) durante o curso de Letras. Para isso, proponho que seja realizada uma investigação longitudinal das experiências dos alunos recentemente ingressos do curso de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Precisamos ressaltar que a noção de experiência utilizada difere da ideia estrita da palavra. Como veremos de forma mais aprofundada no referencial teórico, no nosso trabalho a experiência é concebida

como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18). Dessa forma, me ocuparei de tentar compreender os possíveis momentos de experiência(s) do sujeito durante os três primeiros períodos no curso de Letras. Essa escolha foi realizada porque a maioria das pesquisas disponíveis visam analisar a formação do professor de língua inglesa (LI) a partir dos estágios obrigatórios que, geralmente, estão localizados nos três períodos finais do curso ou a partir de cursos de formação/educação continuada.

3. A formação do professor de Língua Inglesa na UFMG

A presente proposta de pesquisa terá como participantes professores de inglês em formação inicial no curso de Letras, mais especificamente, alunos nos três primeiros semestres do curso. Como mencionado anteriormente, esta escolha foi realizada porque a maioria das pesquisas relacionadas à formação de professores visam acompanhar os alunos no estágio obrigatório ou professores já formados. Além disso, a grade curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) exige que o aluno escolha sua habilitação durante o primeiro período para que, a partir do segundo, ele comece a cursar disciplinas específicas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Letras³ (2017, p. 31) da UFMG, que entrou em exercício em 2018, o curso visa formar professores tanto por meio da licenciatura simples, que permite ao aluno lecionar uma língua específica (Português ou Inglês) quanto pela formação em licenciatura dupla, que habilita o aluno para lecionar duas línguas, sendo uma delas a língua materna (Português-Espanhol; Português-Alemão; Português-Francês; Português-Italiano). A licenciatura em LI é a única língua no curso de Letras que exige um conhecimento linguístico prévio do aluno para que ele prossiga no curso, todas as outras línguas ofertadas oferecem ao aluno uma formação des-

3 Disponível em: https://grad.letras.ufmg.br/arquivos/Licenciatura_Projeto%20completo.pdf. Acesso em 30 jun. 2022.

de o nível iniciante. Portanto, podemos perceber que o conhecimento linguístico do aluno pode ser um dos desafios encontrados pelo aluno para que ele prossiga no curso.

A disciplina *Inglês: Habilidade Integradas I* é a primeira disciplina em LI que o aluno tem contato durante o curso. De acordo com sua ementa, o curso visa apresentar o aluno a organização textual com vistas às habilidades de leitura e de escrita acadêmica, revisar aspectos fonológicos segmentais e suprasegmentais e conscientização a respeito de aspectos discursivos com vistas ao desenvolvimento da compreensão e produção oral e introduzir conceitos gramaticais e estruturas em nível intermediário. Por meio da ementa da disciplina, podemos depreender que o aluno necessita entrar no curso com um conhecimento prévio da língua, o curso não propõe ensinar o aluno desde o nível básico da língua.

A partir do segundo período, o aluno de Letras cursa duas disciplinas em LI: *Inglês: Habilidades Integradas II* e *Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês: Aquisições e Abordagens*. De acordo com a ementa da disciplina *Inglês: Habilidades Integradas II*, o curso visa o desenvolvimento e consolidação de aspectos da gramática contextualizada da LI, na perspectiva da integração entre uso, significado e forma, bem como da reflexão sobre seu ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

A disciplina *Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês: Aquisições e Abordagens* busca focar nos aspectos fundamentais do ensino da língua a fim de preparar o aluno para a carreira de professor de língua estrangeira. Essa disciplina é o primeiro contato do aluno em licenciatura com o ensino de LI, durante o semestre, além da parte teórica, é solicitado ao aluno que ele produza planos de aula e apresente parte de uma aula para a turma.

4. Fundamentação Teórica

4.1 Formação de professores

A formação de professores de LI no contexto acadêmico tem sido conduzida por diferentes modelos. A seguir, apresentaremos um breve panorama dos modelos de formação de professores. Wallace (1991, p. 6) aponta alguns modelos de educação profissional: modelo artístico/imitativo [*craft model*] e modelo reflexivo [*reflective model*]. O autor apresenta o modelo artístico como um modelo que valoriza o aspecto da experiência da formação do/a professor/a, mas é essencialmente estático e imitativo. O modelo reflexivo trabalha com a experiência direta dos/as professores/as e reavalia o conhecimento do/a professor/a em sala de aula, que provém da experiência. Wallace (1991, p.12) leva em consideração o referencial teórico do educador Schön (1983), que conceitualiza a reflexão. Wallace (1991, p. 14), adaptando o conceito de Schön (1983), propõe um modelo reflexivo em que ele sugere duas dimensões de educação de professores.

O conhecimento recebido, onde o professor em formação torna-se conhecedor do vocabulário do assunto a ser estudado e dos conceitos, resultados de pesquisa, teorias e habilidades que são largamente aceitas como sendo conteúdo intelectual necessário para a profissão. Sendo assim, pode ser aceito que um professor de línguas terá a habilidade (entre outras coisas) de falar a língua alvo em um razoável nível de fluência, de organizar grupos em pares, de ler uma simples transcrição fonética, de estar familiarizado com certos termos gramaticais e assim por diante. E o conhecimento experiencial: nesta modalidade o professor em formação terá desenvolvido o conhecimento em ação por prática da profissão, e terá tido a oportunidade de refletir sobre aquele conhecimento em ação (WALLACE, 1991, p. 14-15).

Em sua tese de doutoramento, Zamboni (2013, p. 27) apresenta alguns modelos de formação de professores. O conhecimento para a prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), racionalidade técnica (SCHÖN,

1983), ciência aplicada (WALLACE, 1991), técnico (MARTINEZ, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), instrumental-tecnicista (D'ÁVILA, 2008) ou técnico-racionalista (HALU, 2010), segundo a autora, nesta abordagem o professor é formado por meio dos saberes científicos e aplicados de forma direta. Portanto, a formação é realizada de uma forma mais instrumentalizada e marcada pelo positivismo. O professor é treinado para transmitir o conhecimento para o aluno e realizar o seu papel de forma adequada às diretrizes onde atua.

Outro modelo de formação de professores no Brasil apresentado por Zamboni (2013, p. 29) é o modelo de formação reflexiva de Schön (1992). Segundo a autora, essa formação sugere que a prática e o fazer profissional seja realizada pelo próprio professor em formação (processo de reflexão-na-ação). De acordo com Zamboni (2013), o principal aspecto desse modelo é a redefinição do papel do professor, onde passa a desempenhar papel ativo na construção do conhecimento e não o ocupa mais o lugar de receptor e transmissor de conhecimento.

Segundo o Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras da UFMG (2017), o curso possui a missão de

gerar e difundir conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, destacando-se como instituição de referência na formação de indivíduos críticos e éticos, dotados de sólida base científica e humanística e comprometidos com intervenções transformadoras na sociedade, visando ao desenvolvimento econômico, à diminuição de desigualdades sociais e à redução das assimetrias regionais, bem como ao desenvolvimento sustentável (PROJETO PEDAGÓGICO DE LETRAS, 2017, p. 7).

Podemos perceber que na missão do curso apresentada no Projeto Pedagógico, alguns traços dos modelos de formação de professores apresentados anteriormente se fazem presentes. Esperamos que por meio da análise dos dados da nossa pesquisa seja possível depreender

se o objetivo do curso está presente de alguma forma na formação inicial dos professores durante os três primeiros períodos de ensino.

4.2 A Experiência do sujeito

O presente estudo está inserido nos estudos da LA em diálogo a Análise do Discurso francesa e com diversos campos do saber. A seguir, discutiremos um pouco sobre o conceito de experiência utilizado em nosso trabalho advindo da filosofia da Educação. Larrosa (2014, p. 10) nos apresenta a experiência como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão [...] e ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos”.

Do ponto de vista educacional, Larrosa (2014, p. 15) aponta que a educação é pensada a partir do par ciência/técnica, onde o sujeito aplica “com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias produzidas pelos especialistas”. Contudo, o autor sugere pensar de uma forma diferente a educação por meio do par experiência/sentido. Para Larrosa (2014, p. 16), pensar “não é somente ‘racionalizar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’”, pensar é “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Larrosa (2014) ainda acrescenta que a experiência também pode ser entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014, p. 18).

O estar na universidade pública pode atuar como um importante processo de ressignificação do sujeito em formação. Como apontado por Larrosa (2014, p. 28) o sujeito da experiência “é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido”. Se tornar professor de LI na universidade é um constante processo de experiências que interpelam o sujeito em formação.

O conceito de experiência pode ecoar diferentes sentidos discursivos. Segundo Carvalho (2019, p. 59), o conceito de experiência produz “os mais heterogêneos efeitos de sentido nas discursividades

dos enunciadores, possibilitando, não sem conflitos aos sujeitos, a resignificação de suas próprias identidades”. Portanto, pensar o processo de estudar em uma universidade pública nos possibilita refletir as formas como essa experiência (re)produz sentidos nos alunos em formação inicial.

Larrosa (2014, p. 12) argumenta que apesar de querermos, “não podemos fazer com que [a experiência] nos aconteça, porque não depende de nós, nem do nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade”. Para o autor, a experiência deve ser entendida como uma categoria “vazia, livre, como uma espécie de oco, intervalo, quebra ou surpresa”. Portanto, neste trabalho, pretendemos analisar a experiência na formação inicial, ou seja, as coisas que fazem o aluno tremer, vibrar, pensar, sofrer ou ter prazer durante os seus primeiros contatos com graduação e que podem ressoar em sua formação profissional.

4.3 O sujeito do inconsciente e a identificação

Lacan (1985a, p. 25), citando Freud, aponta que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Antes de qualquer vivência, seja ela individual ou coletiva, existe algo dado anteriormente que constrói o funcionamento das relações no campo do pensamento humano. Lacan aponta que o fenômeno do inconsciente no pensamento freudiano seria considerado algo acima ou além da consciência e que se materializa por meio do ato falho, do chiste, do tropeço, do desfalecimento e da rachadura.

É por meio de “uma frase pronunciada, escrita, [que] alguma coisa se estatela” (LACAN, 1985b, p. 30). Para o autor, “alguma outra coisa quer se realizar—algo que aparece como intencional, certamente, mas de uma estranha temporalidade. (LACAN, 1985b, p. 30). Assim, são nesses lugares que Freud busca o inconsciente e é por meio deles que podemos ter traços do inconsciente. Citando Lacan, Coracini (2003, p. 19) define o sujeito como “cindido, clivado, heterogêneo, atravessado

pelo inconsciente, incapaz de se autocontrolar e controlar os efeitos de sentido do seu dizer”.

Dito de outro modo, o sujeito tem a ilusão do controle absoluto sobre os efeitos de sentido dos seus dizeres e suas implicações no interlocutor; contudo, em algum momento, ele deixará escapar algo em seu dizer, de forma inconsciente, algo que imaginava ser passível de controle. Coracini (2003), por fim, argumenta que essa noção de sujeito é oposta à noção do sujeito cartesiano, que se caracteriza por ser racional e consciente das suas ações.

Portanto, segundo Santos (2021, p. 39), é importante que o pesquisador leve em consideração o sujeito lacaniano para que ele seja capaz de “lidar com um outro que não é todo”, que se encontra na ordem da falta e possui, portanto, um semi-saber. Sobre ele nunca se sabe tudo, há também uma meia-verdade”. Em relação à noção de identidade, Coracini (2003) argumenta que não se deve falar em identidade, mas em identificação. A autora apresenta que identidade se refere ao ato de tentar agrupar por características, ou seja, identidade como “o mesmo, idêntico a si, como consciência, razão” (CORACINI, 2003, p. 14). É preferível o termo identificação porque, segundo a autora,

é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação; quando os autores falam de identidade, é preciso compreendê-la sempre em movimento (CORACINI, 2003, p. 14).

Portanto, adotar o termo identificação é necessário, pois essa definição dialoga com a noção de sujeito apresentada anteriormente. Ao compreendermos o sujeito como cindido, atravessado pelo inconsciente e dividido, essas definições dialogam no sentido de que, nem o sujeito, nem a identidade são únicas. Coracini (2003) retoma, ainda,

que essa perspectiva de identificação é um ponto de apoio para a formação do sujeito do inconsciente, que se manifesta através do discurso.

Dessa maneira, a noção de identificação, neste trabalho, está atrelada à noção de sujeito inconsciente e é compreendida como momentos em que o sujeito (se) identifica com algo. O sujeito é visto como inconsciente e atravessado pelo Outro, sendo, assim, incapaz de controlar totalmente suas ações e o que diz. Para a nossa pesquisa, essas noções são importantes para tentarmos compreender a relação do sujeito com a LI e como essa identificação pode gerar implicações no desejo de ser professor.

4.4 O desejo do sujeito

Para pensarmos a experiência de se tornar professor de LI, acredito que seja preciso uma breve definição do conceito de desejo. Primeiramente, o termo desejo, ou *Wunsch* em alemão, se faz presente a partir de Freud em seus estudos sobre o sonho, que seria a manifestação do desejo. Contudo, em oposição a Freud, para Lacan o desejo é determinado como algo que, para o ser humano, acontece por meio da imaginação e em primeiro lugar no sonho.

Além disso, conforme apontado por Santos (2021, p. 40) “enquanto a necessidade se satisfaz com um objeto real, como um alimento”, o desejo no sujeito se materializa “entre a demanda e a necessidade (LACAN, 1957-1958) o que ocupa, através da fantasia, um lugar imaginário”. Conseqüentemente, para Lacan, o desejo é algo que habita o inconsciente do sujeito e é atravessado pelo Outro. O autor destaca que “o desejo que o sujeito tem por reencontrar, que é este desejo do Outro, nosso desejo, este desejo que está presente somente no que o sujeito supõe que o demandamos” (LACAN, [1957-1958]).

Portanto, para Lacan, o desejo é algo que falta no sujeito e demanda ser suprido. Ao buscar a licenciatura em LI, o aluno demanda uma formação, ou seja, algo que está faltando para ser legitimado como

professor, o aluno necessita do outro para se tornar professor de inglês. Contudo, muitos alunos dizem querer se tornarem professores, mas não desejam se tornar professores. Quando o sujeito deseja algo, é necessário que ele consiga sustentar as implicações que acompanham o processo e, é nesse momento, que a experiência de Larrosa (2014) se faz presente.

O participante da nossa pesquisa, que deseja ocupar o lugar de ser professor de LI, geralmente supõe que o seu desejo de se tornar professor decorre a partir de contatos externos, contudo, a partir das análises de suas narrativas e entrevistas, esperamos encontrar traços que apontem para a incompletude do sujeito de se tornar professor de inglês. Portanto, esse desejo, exterior ao sujeito, o levou a experienciar o processo de se tornar professor de LI.

5. Metodologia

Esta proposta de pesquisa baseia-se nos princípios teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa-longitudinal. Segundo Rossman e Rallis (1998), a pesquisa qualitativa acontece em ambientes naturais, demandando que o pesquisador vá até o lugar que o participante da pesquisa se encontra. Essa necessidade possibilita que o pesquisador desenvolva uma descrição detalhada sobre o indivíduo ou lugar e que esteja sempre envolvido com as experiências reais dos participantes.

Rossman e Rallis (1998) ainda argumentam que a pesquisa qualitativa possui três características centrais: o interpretativismo, ou a atribuição de significado à ação humana; a holística, ou a compreensão dos fenômenos de forma geral; e o construcionismo social, ou a construção de interpretações não isoladamente. A partir dessas “características centrais” da pesquisa qualitativa, podemos observar que esse tipo de pesquisa apresenta diferentes pontos de vista e múltiplas interpretações de um mesmo fenômeno, visando a uma maior compreensão dele. Portanto, não se pretende generalizar as descobertas da pesquisa

aqui proposta. Problematizações serão feitas a fim de se trazer maior compreensão do fenômeno tratado.

Godoy (1995) ainda discute que a pesquisa qualitativa é descritiva, o que o pesquisador escreve e observa tende a ocupar o lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Segundo a autora, os pesquisadores qualitativos preocupam-se com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos da pesquisa. Nesse sentido, buscaremos compreender e problematizar dados gerados a partir de instrumentos que permitam o registro e consequente descrição de eventos, sendo guiado pelos dados na problematização deles.

O presente trabalho também se caracteriza como uma pesquisa de cunho longitudinal. Dörnyei (2006, p. 79) aponta que a investigação longitudinal tem sido erroneamente definida como um grupo de métodos que compartilham algo em comum: os dados de pesquisa são coletados em diferentes períodos temporais. Contudo, o autor discute que essa definição é problemática, pois uma pesquisa pode ter uma única sessão de coleta de dados que fornecerá dados longitudinais sobre mudanças ao longo do tempo (por exemplo, uma entrevista com foco na história de vida de uma pessoa). Em contraponto, também podemos ter uma pesquisa onde uma série de entrevistas profundas são realizadas por semanas ou meses, mas não visam mudanças.

Menard (2002) argumenta que uma pesquisa é caracterizada como longitudinal a partir dos dados coletados e do *design* da investigação. Segundo o autor, uma pesquisa longitudinal apresenta as seguintes características: a) os dados são coletados por dois ou mais momentos diferentes; b) os sujeitos ou casos analisados são os mesmos ou comparáveis; c) a análise envolve algum nível de comparação entre os períodos coletados.

Para Dörnyei (2006, p. 79), a investigação longitudinal denota dois objetivos principais: descrever padrões de mudanças e explicar relações de causas. No nosso trabalho, esperamos encontrar deslocamentos na percepção dos alunos em relação à docência após cursar as disciplinas *Habilidades Integradas I e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês*.

5.3 Design da pesquisa

Como já apresentamos na nossa fundamentação teórica, um dos conceitos condutores da nossa pesquisa é a noção de experiência, que, em poucas palavras, compreendemos como algo que deixa marcas no sujeito. Assim sendo, conforme apresentado por Larrosa (2014, p. 21) a experiência não pode ser pensada separando sujeito e objeto, mas deve ser pensada “a partir do estar-no-mundo”. Larrosa ainda argumenta que devemos pensar a relação entre experiência e vida. Para o autor, a experiência já supõe que necessitamos observar não somente os acontecimentos, mas “o modo em que o que foi vivido vai se entrelaçando com a vida” (LARROSA, 2014, p. 23). Portanto, as histórias dos sujeitos serão primordiais para compreender o processo de ser/tornar professor de inglês.

Pretendemos acompanhar durante três semestres quinze alunos que recém ingressaram no curso de Letras e pretendem seguir a licenciatura em LI. Na primeira fase da pesquisa, aplicaremos um questionário inicial, pois acreditamos que por meio dele poderemos ter acesso às expectativas, medos, inseguranças e motivações para que o aluno viesse a escolher a licenciatura. O convite para esse questionário foi realizado pessoalmente, por meio de visitas às turmas de calouros, e enviado três vezes durante o semestre para o *e-mail* institucional dos alunos matriculados na licenciatura de LI.

Após obtermos as respostas, o pesquisador realizou a análise inicial dos dados a fim de analisar dados relevantes para o estudo. Os ques-

tionários foram realizados por meio do *Google Forms*, uma ferramenta digital que permite a criação de formulários e pesquisas de maneira rápida e de fácil preenchimento. Ao responderem o questionário inicial, os participantes foram convidados a escreverem uma narrativa sobre o que querem ser profissionalmente.

De acordo com Hinchman e Hinchman (1997, p. 16), as narrativas podem ser entendidas como “discursos com uma ordem claramente sequencial que conecta eventos de forma significativa”. Dessa forma, os eventos narrados podem oferecer informações que ajudem a compreender as experiências do sujeito ou sua visão do mundo em relação a algum fenômeno que queira ser investigado.

Na segunda e terceira fase da pesquisa, pretendemos entrevistar e acompanhar o mesmo grupo de alunos para saber como estão sendo suas experiências até o momento no curso nas disciplinas *Habilidades Integradas I e Fundamentos Metodológicos do Ensino de Inglês: Aquisições e Abordagens*. Os graduandos serão acompanhados por meio de uma entrevista no início, no meio e no final do semestre. Além disso, o pesquisador pretende acompanhar presencialmente as disciplinas a fim de observar os alunos.

Assim, por meio do acompanhamento desses alunos durante três semestres, esperamos poder perceber ressignificações em relação ao desejo de se tornar professor de LI e como a experiência com o curso de graduação influenciou, ou não, nas suas escolhas profissionais.

6. Resultados preliminares

Os resultados preliminares deste estudo são referentes à análise inicial do questionário aplicado na primeira fase de geração de dados, por meio da plataforma *Google Forms*, em outubro de 2022. Inicialmente, contamos com 6 respostas dos 15 participantes esperados para o estudo. No momento da escrita deste trabalho, o pesquisador ainda estava convidando os alunos a participarem da pesquisa. Devido ao caráter

sucinto do trabalho, limitaremos a nossa análise a somente uma das participantes. Sigamos, então, para uma breve análise inicial dos dados gerados até o momento da escrita.

A partir dos 6 participantes iniciais, foi possível perceber que todos se identificavam como pertencentes ao gênero feminino. Em relação à orientação sexual, duas participantes se declararam homossexuais e quatro se identificaram como heterossexuais. A média etária das participantes é de 27 anos e, em relação à identificação racial, 2 participantes se declararam pretas, 2 pardas e 2 brancas.

Em uma das perguntas, no caso a pergunta de número dois, foi solicitado aos participantes que falassem o que esperam do curso de Letras. Uma das respostas que me chamou a atenção foi a da participante Daphne⁴. Em sua narrativa⁵, ela espera que a partir do curso ela “[se] torne uma professora de idiomas capaz de utilizar as técnicas de ensino de línguas”. A partir desse dizer, é possível depreender que a aluna ainda não se enxerga como professora de inglês.

Em diálogo com o desejo do sujeito apresentado por Lacan (1957-1958), o desejo no sujeito se materializa “entre a demanda e a necessidade (LACAN, 1957-1958)”, a partir disso, podemos perceber que a demanda de Daphne desliza no querer ocupar o lugar de professora de inglês e, para isso, necessita passar pelo curso de Letras para que possa ocupar esse lugar. É possível sustentar essa análise por meio

4 Todos os nomes que aparecem neste trabalho são pseudônimos escolhidos pelos participantes a fim de preservar sua identidade.

5 Resposta de Daphne, pergunta 2: Eu espero que através do curso de Letras eu me torne uma professora de idiomas capaz de utilizar as técnicas de ensino de línguas para me adaptar aos diversos contextos que a profissão de professor, principalmente o de idiomas, nos coloca como profissionais e oferecer aulas úteis e agradáveis aos meus alunos.

da resposta⁶ de Daphne na pergunta anterior do questionário, onde foi solicitada que contasse um pouco da sua história com a LI. Em sua resposta, podemos perceber uma identificação do sujeito com a LI, Daphne nomeia essa identificação como um tipo de paixão, pois a partir do contato com o inglês ela teve mais oportunidades. Uma das oportunidades proporcionadas pela LI foi ganhar dinheiro lecionando aulas particulares e, conseqüentemente, Daphne começou a perceber o ensino de línguas como uma profissão.

Contudo, em nenhum momento Daphne se identificou como professora de inglês em seu relato e, em certo momento, “decidiu se especializar”. Na terceira pergunta⁷, onde os participantes eram questionados sobre o que querem ser profissionalmente e os motivos, Daphne respondeu “eu desejo ser uma professora de idiomas”. Esse dizer corrobora para a sustentação da interpretação de que Daphne ainda não se identifica como docente e deseja tornar-se professora de inglês.

Em conclusão, é possível perceber que a partir da demanda e necessidade do sujeito, a demanda em se tornar professora de LI, surge a necessidade de Daphne ingressar na graduação. Essa necessidade é o lugar em que o sujeito se dispõe à possibilidade de a experiência acontecer. Portanto, esperamos que nos próximos semestre de pesquisa seja possível analisar os efeitos de sentido da graduação e, talvez, perceber a experiência de Larrosa nos dizeres de Daphne.

6 Resposta de Daphne, pergunta 1: Aos 11 anos entrei em um curso de inglês e estudei nele até os 14. Me apaixonei pelas oportunidades que a língua inglesa me proporcionou culturalmente e devido ao grande consumo de materiais em inglês desenvolvi certa fluência na língua. Aos 18 anos como uma forma de ganhar dinheiro comecei a dar aulas particulares de inglês para alunos do Ensino Fundamental de uma cidade do interior. Durante essas aulas comecei a me questionar porque o ensino de inglês na maioria das escolas públicas e particulares era tão ineficiente ou “chato”, como diziam os alunos. Esses questionamentos me fizeram pesquisar sobre o ensino de idiomas e acabei encontrando na internet muitos sites, livros e materiais sobre *elt*. Resolvi testar algumas das ideias propostas nesses materiais de *elt* durante as minhas aulas e me surpreendi com o resultado. A partir dessas experiências passei a ver o ensino de línguas como uma profissão e decidi me especializar.

7 Resposta de Daphne, pergunta 3: Profissionalmente eu desejo ser uma professora de idiomas porque acredito que a habilidade de se comunicar em outras línguas é algo muito valioso e enriquecedor na vida de alguém então, quero estudar para ser capaz de habilitar pessoas a se comunicarem em outras línguas.

7. Considerações finais

A partir do exposto, buscamos desenvolver um trabalho que nos permita uma melhor percepção sobre a formação inicial do professor de LI na UFMG, agregando contribuições para o desenvolvimento da Linguística Aplicada e da formação de professores de LI no Brasil. Como discutido, o processo de ser/tornar-se professor de LI envolve processos que atravessam a constituição do aluno e ressoa em diversos lugares e causa tremores.

Desse modo, continuamos a nos questionar sobre a forma que estar na universidade e passar pelo curso de graduação em Letras pode ressoar (ou não) na formação profissional e subjetiva do aluno. Como discutido por Larrosa (2014), “não podemos fazer com que [a experiência] nos aconteça”, é primordial que analisemos os momentos de surpresa e quebras para os participantes durante a curso, pois, somente assim, poderemos perceber a experiência se fazendo presença.

No nosso entendimento, é necessário pesquisas que busquem conhecer a formação inicial do professor de LI no Brasil. Somente aperfeiçoando os cursos de formação de professores no Brasil, tornando-os mais atraentes, e ressignificando o que significa ser professor no Brasil, talvez seja possível mudar os dados do Censo da Educação Superior que apontam para um desinteresse na docência. Esperamos que nos próximos semestres de pesquisa a experiência se faça presente nos dizeres dos nossos alunos, podendo, assim, tentar entender a forma como ele se (re)posiciona.

Referências

CARVALHO, F. P. **Internacionalização e aprendizado de espanhol** [manuscrito]: experiências, identidades e subjetividades de estudantes da UFMG. 2019. 218f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education*. Vol. 24, pp. 249-306. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora Unicamp, 2003. p. 139-160.

DAVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: *Revista Educação em questão*, v 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 21-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

HALU, R. C. Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada (NAP_UFPR). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

HINCHMAN, L.; HINCHMAN, S. **Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences**. New York: State University of New York Press, 1997.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro do Ensino Superior 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

LACAN, J. **O Seminário**, Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Editora Zahar. [1957 ou 1958]

LACAN, J. **O Seminário**, Livro 2 :O eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985a.

LACAN, J. **O Seminário**, Livro 6: O desejo e sua interpretação. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985b.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINEZ, J. Z. Uma Leitura sobre Concepções de Língua e Educação Profissional de Professores de Língua Inglesa. Dissertação (Mestrado em

Letras)–Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MENARD, S. **Longitudinal Research**. Londres: Sage University Paper, 2002.

RICHARDSON, P; WATT, H. Current and future directions in teacher motivation research. In: URDAN, T. C.; KARABENICK, S. A. (orgs.). **The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in Motivation and Achievement**. Bingley: Emerald, 2010. p. 139-173.

ROSSMAN, G.; RALLIS, S. **Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

SANTOS, C. M. **As saídas singulares de professoras de língua inglesa frente à impossibilidade de educar**. 2021. 157f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-234.

WALLACE, M. **Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ZAMBONI, A. S. Q. **A formação do professor de língua inglesa: um estudo interpretativo das ementas na formação inicial**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

A LÍNGUA INGLESA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA POSSÍVEL ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Stefani Moreira Aquino Toledo

Resumo: Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e ainda ancorado em outras diretrizes (BRASIL, 2006; MINAS GERAIS, 2005), o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (MINAS GERAIS, 2021) vem sendo utilizado nas escolas estaduais de Minas Gerais (MG) desde o início do ano de 2022 com a implementação do Novo Ensino Médio, que apresenta, em sua essência, mudanças discursivas para a prática pedagógica de professores e para o próprio processo de ensino e aprendizagem. Considerando isso, este trabalho buscou, pois, em específico, apresentar uma análise documental inicial, parte da pesquisa de doutorado da autora, pontuando algumas questões textuais, de práticas discursivas e sociais em relação às propostas direcionadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa da educação básica pública mineira. Para tal, utilizou-se da concepção tridimensional encontrada em Fairclough (1992, 2001) para a análise crítica do discurso por considerá-la uma teoria capaz de atender aos objetivos de compreender o discurso percebido tanto na BNCC (BRASIL, 2018) quanto no CRMG (MINAS GERAIS, 2021) referente à língua inglesa. Como resultados preliminares desta análise e discussão, pôde-se notar certa ideologia e hegemonia por trás das propostas apontadas por essas novas diretrizes, a contar pela obrigatoriedade da oferta do ensino de lín-

gua inglesa. Por fim, o discurso presente nesses documentos ressalta os estudantes como protagonistas, o caráter obrigatório das propostas e a responsabilidade de execução das propostas de ensino e aprendizagem da língua quase que unicamente do exercício docente.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Educação pública. Língua inglesa.

Abstract: Based on the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018) and still anchored in other previous guidelines (BRASIL, 2006; MINAS GERAIS, 2005), the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) (MINAS GERAIS, 2021) has been used in state schools since the beginning of 2022 with the implementation of the New High School. The New High School system presents, in its essence, discursive changes for the pedagogical practice of teachers and for the teaching and learning process itself. Taking that into account, this work sought, therefore, to present an initial document analysis, part of the author's doctoral research, which discusses some textual, discursive, and social practices in relation to proposals aimed at teaching and learning the English language in public basic education in Minas Gerais. To this end, the three-dimensional conception found in Fairclough (1992, 2001) was used for the critical discourse analysis, as it is considered a theory capable of meeting the objectives of understanding the perceived discourse both in the BNCC (BRASIL, 2018) and in the CRMG (MINAS GERAIS, 2021) referring to the English language. As preliminary results of this analysis and discussion, it was possible to notice a certain ideology and hegemony behind the proposals pointed out by these new guidelines, based on the mandatory provision of English language teaching. Finally, the discourse present in these documents emphasizes the students as protagonists, the mandatory nature of the proposals, and the responsibility for implementing the language teaching and learning proposals almost exclusively from teachers.

Keywords: New High School. Public education. English language.

1. Introdução

Em abril de 2021, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) divulgou o Currículo Referência do Ensino Médio (CRMG) (MINAS GERAIS, 2021) para as escolas públicas estaduais, com vigência a partir de 2022. Substituindo os conhecidos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) (MINAS GERAIS, 2005), o CRMG está, nos dias de hoje, sendo implementado juntamente com o Novo Ensino Médio (NEM). Implementado, inicialmente, nas turmas de 1º ano do Ensino Médio em 2022, o Novo Ensino Médio objetiva atender a uma nova realidade dos estudantes, aumentando a carga horária do aluno na escola, dividida em Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, e proporcionando-lhe oportunidades para o protagonismo juvenil e aprendizagem significativa (MINAS GERAIS, 2021).

Considerando este contexto, pois, neste trabalho, apresenta-se uma análise documental inicial, parte de uma pesquisa de doutorado da autora, a partir da análise e da discussão das diretrizes curriculares em questão, da BNCC (BRASIL, 2018) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2021), que passaram a reger o Ensino Médio na atualidade, destacando o ensino e a aprendizagem da língua inglesa na rede pública estadual de Minas Gerais e baseando-se na teoria tridimensional de Fairclough (1992, 2001). Para esta análise, serão considerados: 1) os aspectos textuais da Análise Crítica do Discurso (ACD), evidenciados em novas terminologias trazidas pelas prescrições curriculares do Novo Ensino Médio, como, por exemplo, “juventudes” e “protagonismo”; 2) as práticas discursivas presentes na disposição das diretrizes quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa; e 3) as práticas sociais pressupostas a partir dos discursos nos documentos em evidência. Para isso, a seguir, prossegue-se com a exposição dos estudos teóricos da ACD que serviram de base para a análise realizada.

2. Fundamentação Teórica

Na ACD, com fundamentação, em específico, na concepção tridimensional discutida em Fairclough (1992, 2001), a linguagem é vista como parte do discurso e das práticas sociais. Uma vez que este trabalho se concentra nos discursos que circulam dentro das escolas da educação básica pública, especificamente as de Minas Gerais, considera-se importante iniciar a discussão mencionando o que Fairclough (2001, p. 92) apresenta sobre a relação entre discurso e educação:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

A partir do excerto acima, o autor demonstra que discursos escolares podem funcionar, em sua execução, como uma certa maneira de contribuir para – ou determinar – a construção das identidades daqueles que por eles são influenciados. No entanto, como bem aponta, a prática discursiva proposta por esse tipo de discurso pode ir de encontro a outros discursos que acabam por transformá-la, de maneira que se constitui tanto convencional quanto criativamente. Nessa transformação da prática discursiva original, Fairclough (1992, 2001) trabalha também com a noção de discurso como um modo de prática política e ideológica.

Para o autor, ao passo que o discurso como prática política estabelece, sustenta e transforma as relações de poder e as entidades coletivas como as classes, os blocos, as comunidades e os grupos entre as quais essas relações de poder existem, o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, sustenta e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder (FAIRCLOUGH, 1992, 2001). Fairclough (1992) pontua o fato de acreditar que diferentes tipos de discurso em diferentes domínios sociais ou cenários institucionais podem ser tanto política quanto ideologicamente investidos de formas específicas.

Ao tratar dessas questões, Fairclough (1992, 2001) propõe uma concepção tridimensional de análise crítica do discurso, que envolve o texto, a prática discursiva e a prática social. Essas três dimensões são consideradas pelo autor como basilares para a análise crítica discursiva, sendo a análise de textos um procedimento de “descrição”, e a análise da prática discursiva e da prática social, de “interpretação”. Além disso, o autor argumenta que a prática dos membros da sociedade tem resultados e efeitos sobre as estruturas, relações e lutas sociais dos quais eles mesmos não possuem consciência (FAIRCLOUGH, 1992).

Ao analisar o **discurso como texto**, compreende-se que “[...] abordagens críticas da análise de discurso defendem que os signos são socialmente motivados, isto é, que há razões sociais para combinar significantes particulares a significados particulares” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103). Por esse motivo, acredita-se que os signos que são utilizados para representar determinado discurso podem não ser escolhidos de modo aleatório, mas, ao contrário, possuem sentidos que podem estar visíveis ou por detrás de ideologias. Para esse tipo de análise, o autor assim descreve:

A análise textual pode ser organizada em quatro itens: ‘vocabulário’, ‘gramática’, ‘coesão’ e ‘estrutura textual’. Esses itens podem ser imaginados em escala ascendente: o vo-

cabulário trata principalmente das palavras individuais, a gramática das palavras combinadas em orações e frases, a coesão trata da ligação entre orações e frases e a estrutura textual trata das propriedades organizacionais de larga escala dos textos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 103).

Somados a esses critérios de análise textual do discurso, Fairclough (1992, 2001) ainda considera os tipos de atos de fala envolvidos na “força” dos enunciados, como, por exemplo, promessas e ameaças, a “coerência” e, por fim, a “intertextualidade” dos textos. Desse modo, tem-se uma análise textual “que abrange aspectos de sua produção e interpretação como também as propriedades formais dos textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 104).

Como segundo aspecto de seu quadro tridimensional, o **discurso como prática discursiva** envolve, por sua vez, a produção, a distribuição e o consumo do texto. Conforme Fairclough (1992, 2001), o conceito de produção pode ir muito além daquilo que parece, desde a produção do texto por um único autor até a produção textual por diversos autores trabalhando coletivamente. Além disso, alguns textos são distribuídos de forma simples, enquanto outros possuem uma maior complexidade (FAIRCLOUGH, 1992, 2001). A exemplo, “[t]extos produzidos por líderes políticos [...] são distribuídos em uma variedade de diferentes domínios institucionais, cada um dos quais possui padrões próprios de consumo e rotinas próprias para a reprodução e transformação de textos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 108). Por fim, os textos também apresentam distintas formas de consumo em diferentes contextos sociais e, entre eles, pode haver aqui, mais do que na análise textual, uma relação de intertextualidade, como ilustrada na análise a ser apresentada neste trabalho.

Finalmente, **como prática social**, percebe-se o discurso à luz de aspectos ideológicos e hegemônicos. Segundo Fairclough (2001), “[...] as ideologias estão nos textos. [...] [O]s sentidos são produzidos

por meio de interpretações dos textos e os textos estão abertos a diversas interpretações que podem diferir em sua importância ideológica [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 118). Entendidas pelo autor como construções ou significações da realidade, que são formadas dentro de várias dimensões de formas e sentidos de práticas discursivas, contribuindo para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação, as ideologias podem se apresentar não apenas nos sentidos das palavras, mas também nos aspectos semânticos como pressuposições, metáforas e coerência (FAIRCLOUGH, 2001).

Quanto à hegemonia, apresenta-se como liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Segundo Fairclough (2001), “[...] [a] luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 122). A forma como se produz, distribui e consome, incluindo a interpretação [de], textos, é parte do processo hegemônico que contribui para a reprodução ou transformação não apenas de uma ordem de discurso, mas também de relações de poder e sociais existentes. Com isso em mente, na próxima seção, descreve-se o processo pelo qual foi realizada uma breve e inicial análise das novas diretrizes do Novo Ensino Médio considerando o *framework* de Fairclough (1992, 2001).

3. Descrição da Metodologia e Procedimentos de Análise

Esta análise documental fundamenta-se, especialmente, no modelo de análise de discurso tridimensional de Fairclough (1992, 2001). A escolha por esse *framework* em questão se deu por considerar que, por este trabalho ser um recorte de uma pesquisa maior, como mencionado anteriormente, propõe-se inicialmente apenas uma breve análise de documentos oficiais divulgados amplamente em contextos de educação básica pública, sem alcançar, neste momento, aspectos

etnográficos que poderão ser abordados em etapas mais avançadas da mesma pesquisa. Ainda que Fairclough, juntamente com Chouliaraki (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), tenha avançado em seu conceito e modelo de análise do discurso, passando a considerar um modelo analítico transformacional, conforme Pereira, Teixeira e Pereira (2020), “alguns autores brasileiros têm optado por analisar textos, principalmente os de ampla divulgação midiática, a partir do modelo tridimensional. Sendo o modelo transformacional preferido em trabalhos de campo, principalmente os de caráter etnográfico” (PEREIRA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2020, p. 38), justificando-se, portanto, o uso do modelo analítico tridimensional destacado neste trabalho.

Diante disso, para esta análise, consideram-se, primeiramente, alguns aspectos textuais percebidos em ambos os documentos oficiais da educação básica pública, nos âmbitos nacional e estadual, respectivamente: BNCC (BRASIL, 2018) e CRMG (MINAS GERAIS, 2021). Em seguida, é traçado um paralelo entre esses mesmos documentos e algumas de suas possíveis práticas discursivas quanto ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa. Por fim, são analisadas algumas das práticas sociais que podem ser motivadas por discursos que atravessam as diretrizes e orientações dos respectivos escritos, considerando aspectos ideológicos e hegemônicos. A fim de organização, então, a próxima seção analisa os documentos pontuados, considerando os três itens do *framework* de análise discursiva proposto por Fairclough (1992, 2001). Finalmente, para analisar alguns dos aspectos trazidos pela BNCC (BRASIL, 2018) e CRMG (MINAS GERAIS, 2021), esta análise se divide, desse modo, em três seções: o discurso como texto, o discurso como prática discursiva e o discurso como prática social.

4. O Discurso como Texto

Considerando a proposta de Fairclough (1992, 2001) para a análise do discurso como texto, tem-se como ilustração, primeiramente,

a questão de o texto da BNCC (BRASIL, 2018) destacar que os estudantes deixam de ser divididos em meras faixas etárias e passam a ser reconhecidos em suas singularidades, que os fazem sujeitos ativos na sociedade. Para tal, os documentos em pauta adotam o vocábulo “juventudes” para se referir à parte desse grupo que será atendida pelas novas diretrizes, no caso, estudantes do Ensino Médio. Em ambos os documentos, tem-se que:

[a]dotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas (BRASIL, 2018, p. 463).

[a] escola de Ensino Médio, [...], têm recebido, especialmente nas redes públicas, um novo sujeito popular e plural, socialmente advindo das periferias, organizado em grupos, clubes e bondes, o que justifica a utilização da categoria ‘juventudes’ (MINAS GERAIS, 2021, p. 13-14).

Semelhante exposição do termo pelo documento acima parece ilustrar o sentido original da palavra “juventude”, que, conforme o dicionário de português Michaelis *on-line*, sendo um substantivo feminino, refere-se a “1. Período da vida de uma pessoa entre a infância e a idade adulta; juventa, mocidade. 2. A gente moça, a população jovem; mocidade. 3. Qualidade do que é jovem, do que apresenta viço e frescor; mocidade”. Somado a esse significado, tem-se a presença da flexão da palavra em número como forma aparente de enfatizar a ideia que carrega o termo. Quando se refere à língua inglesa, em específico, o CRMG (MINAS GERAIS, 2021), pontua que “a Língua Inglesa permite aos estudantes ampliar a compreensão de mundo e as formas de participação social e de interação com **diferentes culturas juvenis** e o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica

da realidade” (MINAS GERAIS, 2021, p. 87, grifo nosso), corroborando o reconhecimento dessas juventudes no processo de ensino e aprendizagem da língua, que deve estar voltado, conforme o documento, a demandas de suas realidades.

De igual modo, ambas as diretrizes concedem, a partir da adoção desse vocábulo, certa ênfase no que posteriormente será percebido como “protagonismo” do estudante, refletindo essa ideia não apenas no discurso escrito, mas também na forma como os currículos a serem ofertados aos discentes e as metodologias a serem adotadas pelo corpo docente da educação básica devem ser modelados e aplicados considerando, principalmente, essas “juventudes”. A exemplo disso, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

[c]onsiderar que há muitas juventudes implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas** de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463, grifo original).

No excerto acima, encontram-se em destaque termos que se complementam na prática pedagógica e que estão em implementação nas escolas da educação básica (MINAS GERIAS, 2022). Como aplicação do que se entende por desenvolver o projeto de vida dos estudantes, faz parte da grade curricular do Novo Ensino Médio o componente curricular de mesmo nome (MINAS GERAIS, 2021, 2022). Observa-se aqui um claro exemplo de como os signos são altamente motivados

por razões sociais que combinam significantes e significados particulares (FAIRCLOUGH, 1992, 2001) e que influenciam as ações dos sujeitos pertencentes ao discurso. Aliado a esse significante, nota-se também que a palavra “protagonismo” parece exercer uma influência considerável no Novo Ensino Médio, especialmente por colocar, a todo momento, o estudante no centro do processo. Lembrando um pouco do mundo cinematográfico, segundo o dicionário Michaelis *on-line*, ao ser utilizada como uma figura de linguagem, a expressão “ser protagonista” ratifica a ideia do discente como um “participante ativo ou de destaque em um acontecimento”. Conforme o Currículo Referência,

[...] o estudante é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é fundamental pensar na formação desse sujeito em todos os aspectos, **não apenas considerá-lo como obra a ser inserida no mercado de trabalho**, no mundo tecnológico, nem como ser humano incompleto ou em formação. É preciso que ele desenvolva competências habilidades que lhe permitam articular e mobilizar conhecimentos dos componentes curriculares, em momentos de aprendizagem que sejam relevantes e significativos para sua formação integral, de forma simultânea ao desenvolvimento socioemocional (MINAS GERAIS, 2021, p. 70, grifo nosso).

O fragmento acima ilustra, de forma breve, o que se espera dos aspectos pedagógicos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem na educação básica, isto é, currículos, metodologias e abordagens voltadas para atender as necessidades dos discentes. De modo a superar o senso comum relacionado à ideia que se tem de mercado de trabalho, em “seu aspecto operacional simplificado” (MINAS GERAIS, 2021, p. 271), ambos os documentos em discussão preferem o vocábulo “mundo do trabalho”, indicando mais um signo escolhido por razões que parecem ultrapassar aspectos meramente linguísticos. Em comparação à língua inglesa, o vocábulo “mundo do trabalho” não somente fica evi-

dente ao longo do texto, mas também assume sua posição de destaque dentro da própria matriz curricular do Novo Ensino Médio, como é possível constatar na matriz curricular do Novo Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2022). Desse modo, pode-se perceber que os textos parecem discutir esses novos vocábulos como forma de justificar a sua presença como componentes curriculares nos currículos escolares, conferindo-lhes, assim, certa credibilidade para uma maior aceitação entre os atores educacionais, corroborando a ideia da dimensão da análise discursiva de Fairclough (1992, 2001), a ser apresentada mais detalhadamente a seguir.

5. O Discurso como Prática Discursiva

Para a análise deste item do *framework* de Fairclough (1992, 2001), considera-se o lugar que a língua inglesa passou a ocupar diante dos novos currículos em questão. Inicialmente, pode-se encontrar entre as diretrizes aqui apresentadas (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021) uma relação inerente à intertextualidade descrita por Fairclough (1992, 2001). Sobre essa relação, Fairclough (2001, p. 114) aponta “a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Observa-se uma intertextualidade entre textos que anteriormente regiam/continuam regendo a educação, como, por exemplo, os próprios CBCs (MINAS GERAIS, 2005) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), ao tratarem das teorias de letramentos no ensino de língua inglesa. Neste último, tem-se uma representação discursiva direta a partir da orientação à importância de “os professores conhecerem esse documento e as orientações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática de escrita, segundo as teorias sobre letramento no ensino de língua estrangeira” (BRASIL, 2006, p. 88).

Ao analisar esses dois documentos em discussão (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021), nota-se também uma inter-relação entre o que é proposto na esfera nacional (BRASIL, 2018) e o que é proposto e implementado pela esfera estadual (MINAS GERAIS, 2021). Isto é, mesmo que haja uma tentativa de localizar as concepções de ensino e aprendizagem de, por exemplo, a língua inglesa, em um contexto mais local, mais próximo da realidade do estado em questão, percebe-se um processo de reprodução do texto maior e único, nesse caso, o da BNCC (BRASIL, 2018), o que continua sendo motivo de polêmica discussão quanto à efetividade da implementação dessas mesmas diretrizes em contextos mais específicos, considerando que propõem-se competências e habilidades mesmas para todo o país e, conseqüentemente, estado, restringindo, assim, a autonomia de escolas e corpo docente.

Além disso, seguindo os pressupostos assumidos na BNCC do Ensino Fundamental–Anos Finais, a BNCC do Ensino Médio considera a língua inglesa, parte integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias, como “língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca” (BRASIL, 2018, p. 484). Porventura possa se considerar esse aspecto e outros relacionados ao “mundo do trabalho” (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021), como motivos pelos quais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) tenha alterado sua redação para a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa no Ensino Médio, atribuindo-lhe, por conseguinte, um caráter hegemônico (FAIRCLOUGH, 1992, 2001). A esse respeito, percebe-se que o currículo tem, ademais, suprimido o estudo da possivelmente única língua a ser ofertada para a comunidade discente, conforme se analisa nas matrizes curriculares da educação básica pública de Minas Gerais em implementação (MINAS GERAIS, 2022), que apontam a redução de duas (2) aulas para apenas uma (1) aula semanal quando comparadas com aquelas em vigor para os anos anteriores à implementação do Novo Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2019).

Outro aspecto que se destaca em ambos os documentos é o fato de a concepção de língua inglesa passar a ser vinculada a “práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos” (BRASIL, 2018, p. 484). Acerca disso, observa-se outra ilustração da intertextualidade (FAIRCLOUGH, 1992, 2001) com relação à produção textual da BNCC (BRASIL, 2018) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2021) ao pontuarem que:

[n]o Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2018, p. 484).

[n]o Currículo Referência, a Língua Inglesa permite aos estudantes ampliar a compreensão de mundo e as formas de participação social e de interação com diferentes culturas juvenis e o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade. Por meio do uso da Língua Inglesa, espera-se que os estudantes possam explorar as culturas digitais, aprofundar-se em novas formas de estudos e pesquisas, ampliar os projetos de vida e as perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (MINAS GERAIS, 2021, p. 87).

Percebe-se aqui que as novas propostas para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa perpassam por uma prática discursiva alicerçada não apenas nos vocábulos analisados anteriormente – “juventudes”, “protagonismo” e “mundo do trabalho” – e apresentados pelos autores da BNCC (BRASIL, 2018), mas também na forma como os próprios autores do CRMG (MINAS GERAIS, 2021) reproduzem ou transformam (FAIRCLOUGH, 1992, 2001) o discurso que será, em seguida, traduzido nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula dos seus variados con-

textos escolares. Como evidência do que se espera a partir da prática discursiva expressa em ambas as diretrizes, tem-se que:

[...] esses três documentos (BNCC, Currículo, PPP [Projeto Político Pedagógico]) devem estar inseridos, direta e indiretamente, no Plano de Aula de professores/as, permitindo que todo o arcabouço legal, conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula, ou fora dela, no processo de ensino e de aprendizagem com estudantes (MINAS GERAIS, 2021, p. 18-19).

[p]ara tanto, o professor de Língua Inglesa deve trabalhar integradamente com os outros professores da área de Linguagens ou de outras áreas, relacionando os saberes e propondo uma visão de totalidade, sem que um componente se destaque mais que outros (MINAS GERAIS, 2021, p. 87).

A partir dessa ilustração de como se espera a concretização da prática discursiva expressa nos documentos, faz-se importante pontuar o que Fairclough (1992, 2001) sinaliza sobre as diferentes formas pelas quais os textos podem ser consumidos em contextos distintos. Pode-se compreender que demandar – ideia contida na palavra “dever” utilizada acima – semelhante integração, por exemplo, das disciplinas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias, na qual se encontra a Língua Inglesa, pressupõe adoção de estratégias que dependerão, em definitivo, daqueles que se encontram na execução de tais propostas, a saber, os professores, os alunos e os dirigentes escolares, com atenção, em especial, aos primeiros. Diante desse entendimento, por fim, reflete-se, na próxima seção, sobre as diversas práticas sociais que podem representar a materialização de algumas dessas ideias apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo CRMG (MINAS GERAIS, 2021) em relação ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa na prática de sala de aula.

6. O Discurso como Prática Social

Ao pensar na ordem do discurso apresentada por Fairclough (1992, 2001), faz-se importante considerar as representações ideológicas e hegemônicas que podem estar presentes na manutenção ou transformação das práticas discursivas apresentadas anteriormente. No caso da BNCC (BRASIL, 2018) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2021), encontra-se um discurso permeado por relações sociais e de poder e que aponta quem orienta e quem segue as orientações. É perceptível, sobretudo, que essas mesmas orientações curriculares decorrem de uma relação de poder político. Como ilustração, apresentam-se, no CRMG (MINAS GERAIS, 2021), deliberações evidentes quanto ao ensino da língua. Por exemplo, ao tratar do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o documento destaca que:

[...] a língua inglesa deve ser ensinada em consonância com a tecnologia, pois gravadores e aparelhos de som, DVD, TV, *datashow* são usados há muitos anos na educação e não devem ser desconsiderados. [...] Ao planejar as aulas de língua inglesa, é importante incluir as Tecnologias de Informação e Comunicação para avaliar a evolução dos alunos e aprimorar o desenvolvimento das diversas competências e habilidades relacionadas à linguagem digital. Para tanto, os professores podem usar softwares educativos, linguagens de programação, a Web e suas diversas funcionalidades, diferentes tipos de softwares como os de informação, jogos educacionais, os que simulam situações da vida real e envolvem solução de problemas, os que ensinam procedimentos, os de exercícios e prática da língua inglesa (MINAS GERAIS, 2021, p. 89).

A partir desse trecho, pode-se perceber a pressuposição da adoção ou continuação de uma prática social, nesse caso, digital, no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. No entanto, por um lado,

ao se referir às práticas sociais nas quais os agentes escolares podem se engajar, coloca-se uma ênfase no trabalho do docente como ponto inicial, e quase que exclusivo, para a execução das práticas correspondentes às ideias apresentadas quanto às habilidades a ser desenvolvidas no componente curricular. Por outro lado, essas mesmas determinações não apresentam as condições externas também necessárias à execução dessas propostas como, por exemplo, recursos escolares e formação qualificada, nem apresentam os desafios que possivelmente poderiam surgir ao longo da prática pedagógica idealizada.

Em relação a outro aspecto, percebe-se que ambos os documentos buscam a superação de ideologias de ensino voltadas para o ensino de inglês “sem erros” ou “do falante nativo”. Sobre isso, a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a função social e política da língua inglesa, tratada como língua franca, como dito previamente. Segundo o próprio documento:

[o] conceito não é novo e tem sido recontextualizado por teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo. Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2018, p. 241).

A adoção desse conceito parece buscar a quebra do paradigma hegemônico que, por vezes, se atribui ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa. Contudo, essa quebra muito dependerá também das interpretações e dos domínios de concepções e condições que se

fazem presentes em cada contexto de ensino e na identidade de cada sujeito pertencente a essa prática discursiva encontrada nas diretrizes em foco. Como pontua Fairclough (1992, 2001), para se atingir semelhante ponto, é preciso a luta de uma frente ampla que inclui possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios nas relações de poder. Mesmo diante de diferentes ideologias e níveis de hegemonia, acredita-se nessa possibilidade de rompimento de relações de poder, em especial, da que se origina de cima para baixo, que, ao realizarem propostas, acabam por preterir o conhecimento e as experiências de quem executa o que se propõe.

Ainda sobre a ideologia e a hegemonia como partes do discurso como prática social, não se pode deixar de analisar o fato de ser a língua inglesa a única língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio, como descrito a seguir pelo CRMG (MINAS GERAIS, 2021):

Até 2016, a LDB determinava o ensino de, no mínimo, uma língua estrangeira no Ensino Médio e a definição de qual língua a ser ensinada ficava a cargo da comunidade escolar ou das Secretarias de Educação, cabendo aos sistemas de ensino também determinar o número de aulas de língua estrangeira por semana, a duração de cada aula, as habilidades a serem trabalhadas e outras características da oferta dessa língua estrangeira. Com o novo texto da LDB, é estabelecido que ela será ofertada a partir do sexto ano e que será incluída obrigatoriamente nos currículos do ensino médio (MINAS GERAIS, 2021, p. 73).

Por um lado, é possível constatar, a partir dessa obrigatoriedade para todas as redes de ensino, a hegemonia da língua inglesa dentro da educação básica pública, provavelmente por considerarem o seu caráter global (BRASIL, 2018), demonstrando possivelmente ideologias mercadológicas, tecnológicas, industriais, dentre outras que permearam essa decisão. Por outro lado, o próprio documento se esforça, de cer-

to modo, para minimizar essa deliberação ao indicar a oferta de outras línguas estrangeiras que “podem e devem ser ensinadas nos Itinerários Formativos da área de Linguagens e nas Eletivas”, condicionando essa situação ao fato de “a aula de língua estrangeira for [ser] escolhida pelos estudantes” (MINAS GERAIS, 2021, p. 73). Por isso mesmo, assim como salienta Fairclough (1992, 2001), ainda se faz necessário que as pessoas estejam mais conscientes de suas próprias práticas e mais críticas quanto aos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas, para que, enfim, possam transformá-los, pois, apesar dessas propostas, teoricamente, em alguns momentos, apresentarem-se como “orientações” ou “referências” (BRASIL, 2018; MINAS GERAIS, 2021), na prática, assumem a posição de normas/obrigações curriculares.

7. Considerações Finais

Neste trabalho, foram propostas a discussão e a análise de alguns dos aspectos apresentados nas novas diretrizes curriculares da educação básica nacional (BRASIL, 2018), em específico, da rede pública do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2021). Para esta análise documental, considerou-se como principal aporte teórico o modelo analítico de discurso apresentado em Fairclough (1992, 2001), dividindo a análise, portanto, a partir de suas três dimensões: o discurso como texto, como prática discursiva e como prática social, por considerar que este trabalho se trata de análise de documentos com ampla divulgação midiática (PEREIRA; TEIXEIRA; PEREIRA, 2020).

A respeito do discurso como texto, tentou-se apresentar uma breve análise do discurso da BNCC (BRASIL, 2018) e do CRMG (MINAS GERAIS, 2021) a partir de vocábulos novos trazidos no corpo dos textos de ambos os documentos. Foi possível perceber que, mais do que alterar terminologias, as novas diretrizes buscaram ressignificar ou mesmo atenuar sentidos previamente pertencentes ao contexto de educação básica para conduzirem a diferentes práticas discursivas e sociais den-

tro da sala de aula, como, por exemplo, “juventudes” e “mundo do trabalho” (MINAS GERAIS, 2021).

Sobre as práticas discursivas, segundo tópico da concepção tridimensional da ACD, de Fairclough (1992, 2001), tentou-se destacar o consumo das propostas discursivas apresentadas por ambas as diretrizes em evidência. Chegou-se à conclusão de que, mesmo com proposições de como se considerar o ensino da língua inglesa, o consumo que se faz dessas orientações pode ser diferente a depender do contexto de distribuição e recepção. Além disso, percebe-se que, a todo tempo, um texto se encontra dentro de outro, em uma relação de intertextualidade, ou seja, a BNCC (BRASIL, 2018) passa a reger as diretrizes do CRMG (MINAS GERAIS, 2021), que, conseqüentemente, regula os planos de curso e, até mesmo, de aulas da sua rede de ensino. O CRMG (MINAS GERAIS, 2021), por sua vez, reflete as concepções de documentos anteriormente em vigência como os CBCs (MINAS GERAIS, 2005), ilustrando, desse modo, uma certa continuidade na ideia de padronização do que e de como se deve ensinar e aprender a língua inglesa, por exemplo.

Por fim, na análise do discurso dos documentos oficiais como práticas sociais, voltou-se a atenção para o fato de que as práticas discursivas discutidas direcionam a práticas sociais com aspectos ideológicos e hegemônicos. Foi possível chegar a essa consideração a contar do fato de que, mais do que qualquer outro tipo de relação, relações de poder político estão envolvidas na construção dessas mesmas diretrizes. Percebeu-se que são essas mesmas relações de poder que levam à responsabilidade pela execução das propostas quase que exclusivamente para os atores envolvidos no processo educacional, em específico, os docentes, ao considerar que as propostas devem estar incorporadas em suas aulas. Diante disso, a partir dessa nova política pública educacional estruturada no Novo Ensino Médio, conclui-se que essas diretrizes estão normatizando, quiçá exigindo, determinadas (e as mesmas) práticas pedagógicas para as aulas de língua inglesa, não somente

para todo o estado de Minas Gerais, mas para todo o país, deixando, conseqüentemente, de considerar as particularidades de cada contexto educacional.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, DF. [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Reino Unido: Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução, revisão técnica e prefácio I. Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

JUVENTUDE. *In*: **MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. *On-line*: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/juventude/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Conteúdo Básico Comum (CBC)**: Língua Estrangeira – Ensino Fundamental e Médio. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais: Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.234, de 22 de novembro de 2019**. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <https://srepassos.educacao.mg.gov.br/index.php/9-noticias/137-resolucao-see-n-4-234-de-22-de-novembro-de-2019>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE Nº 4.777, 13 de setembro de 2022**. Dispõe sobre as matrizes curriculares destinadas às turmas do 1º e 2º ano do Ensino Médio e às turmas do 1º, 2º e 3º período do Ensino Médio da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos com início em 2023 na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20\(1\).PDF](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%204.777,%2013%20DE%20SETEMBRO%20DE%202022%20(1).PDF). Acesso em: 19 abr. 2023.

PEREIRA, A. S.; TEIXEIRA, L. M. S.; PEREIRA, R. S.. DISCURSO. In: IRINEU, L. M. *et al.* (orgs.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 25-44.

PROTAGONISTA. In: **MICHAELIS – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. On-line: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/protagonista/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

A MULTIMODALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Vanessa Tiburtino

Resumo: Este estudo parte do princípio de que a aprendizagem da língua deve contemplar, nos dias atuais, um viés plural e multifacetado, considerando as mais diversas linguagens e modos da paisagem semiótica contemporânea. Neste viés, o livro didático tem abarcado textos em variados gêneros e modos, trazendo à baila a relevância da disposição espacial, da tipografia, cores, *layouts* diversificados e outros recursos. Assim, este capítulo, que é um recorte de tese de Doutorado, visa investigar os modos e recursos semióticos orquestrados na composição dos textos das seções de leitura de coleções de livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio utilizadas desde a década de 1980, na perspectiva da abordagem multimodal, a fim de demonstrar as mudanças propiciadas pela inserção de textos autênticos em diversos gêneros discursivos e de analisar o diálogo entre os diferentes modos, a construção dos significados e contribuições no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. As análises foram ancoradas principalmente nas reflexões acerca do ensino e do livro didático de língua inglesa (LEFFA, 2012; DIAS; CRISTÓVÃO, 2009), bem como nas contribuições dos estudos dos Letramentos (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988), da multimodalidade e da Gramática do *Design* Visual (KRESS; VAN LEEUWEN [1996, 2006] 2021; KRESS, 2010), no propósito de verificar como as di-

ferentes semioses e linguagens no processo de significação são manifestadas e salientadas aos alunos e professores. A pesquisa tem caráter bibliográfico e qualitativo. Os resultados prévios reforçam a constatação da existência de um trabalho que reconhece a diversidade cultural e a multimodalidade textual, muito embora ainda sejam necessários direcionamentos e orientações aos docentes e discentes, resultando em práticas voltadas a uma perspectiva que valorize e esclareça a importância da compreensão desses modos, recursos e linguagens no processo de construção de significado.

Palavras-chave: Livro didático. Letramentos. Multimodalidade.

Abstract: This study is based on the notion that language learning must take into account a plural and multifaceted perspective, considering the diversity of the contemporary semiotic landscape. In this way, the textbook has texts spread in several genres, including the form of spatial treatment, typography, colors, diversified layout and other resources. Therefore, this chapter is part of a PhD thesis which aims to investigate the semiotic modes and resources used in the composition of texts in the reading sections of English textbooks used since the 1980s, from the perspective of the multimodal approach, in order to demonstrate the changes brought by the insertion of authentic texts in different discursive genres and to analyze the dialogue among the different modes, the meaning making process and their contributions to English language teaching and learning. The analyzes were mainly based on studies about language learning and textbooks (LEFFA, 2012; DIAS; CRISTÓVÃO, 2009), as well as on the contributions of Literacy studies (COPE; KALANTZIS, 2015; KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), Social Semiotics (HODGE; KRESS, 1988), multimodality and Grammar of Visual Design (KRESS; VAN LEEUWEN [1996, 2006] 2021; KRESS, 2010), in order to verify how the different semiosis and languages in the meaning process are manifested and pointed out to students and teachers. The research has a bibliographic and qualitative character. The previous results emphasize the existence of an

approach that recognizes cultural diversity and textual multimodality, although directions for teachers and students are still necessary, in order to result in practices based on a perspective that values the importance of understanding the modes, resources and languages in the meaning making process.

Keywords: Textbook. Literacies. Multimodality.

1. Introdução

A língua nos potencializa e abarca as mais valorosas e diferentes práticas de comunicação, constituindo-nos como humanos. Língua é fenômeno social, ideológico e heterogêneo, “que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392). Ao concebermos, pois, que a língua é viva, contextualizada e situada socio-historicamente, depreendemos que sua aprendizagem deve envolver esse mesmo viés plural e flexível. Dessa forma, adentrar-nos no estudo do ensino de línguas no Brasil, especificamente as adicionais, exige entender como os textos, suas concepções e representações se alteraram nas últimas décadas frente às demandas que as tecnologias, novas possibilidades de interação e mudanças do entendimento da função social da educação também requereram.

Compreendemos que as alterações contemporâneas da comunicação acarretam, conforme frisam Kalantzis, Cope e Cloonan (2010), uma urgência no entendimento e na exploração da multimodalidade nos processos de ensino-aprendizagem e na necessidade de uma metalinguagem para referir-se aos mais diferentes *designs* e recursos dispostos na paisagem semiótica. Assentimos, portanto, que os textos não existem num único modo (KRESS, 2015) e que estes são meios semioticamente articulados de representação e comunicação na construção do significado, utilizando vários modos (cores, gestos, palavras, entre outros) e oportunizando novas formas de trocas, diálogos, interação e sentidos.

Destarte, considerando a multimodalidade constituinte das mais diversas formas de comunicação e dos distintos meios de distribuição dos textos (impressos, orais, digitalizados, entre outros), investigamos como ela se manifesta e é explorada nos livros didáticos (LD) de Língua Inglesa de Ensino Médio adotados desde a década de 1980 até a atualidade e de que forma as orientações constantes nas atividades, enunciados e instruções aos alunos e aos docentes dialogam com os modos que incorporam os textos adaptados a esse recurso (LD), propiciando meios de potencializar o trabalho do professor e o aprendizado do educando no que se refere à língua inglesa como língua adicional. É importante destacar a representatividade do livro didático nas escolas públicas brasileiras, desempenhando um papel singular para orientar o planejamento e trabalho docente e aprendizagem discente nas instituições educacionais, “podendo ser um estímulo ou instrumento para o ensino/aprendizagem e fonte de exemplos práticos e ideias para que o professor dele se sirva” (RAMOS, 2009, p. 194).

Salientamos que este estudo se baseia na primeira etapa de uma pesquisa de Doutorado¹ que, além dessa fase, contempla também a análise, por meio de entrevistas com professores, das percepções docentes acerca das mudanças dos livros didáticos e dos discursos sobre as práticas em sala de aula com os múltiplos modos e recursos dos textos neles representados, em vistas de investigar como os letramentos multimodais podem colaborar e ancorar uma educação linguística que compreenda que a diversidade da paisagem textual reflete uma prática social dinâmica, no entendimento de língua como discurso não limitada a uma concepção fixa e estrutural, reconhecendo que, em meio à sociedade digital e hipersemiotizada atual, todos os contextos educacionais e materiais didáticos abarcam, cada vez mais, textos e discursos que são

1 Tese de Doutorado defendida em 16 de dezembro de 2022, sob o título “A multimodalidade no livro didático de Língua Inglesa: diálogo entre a paisagem semiótica dos textos e as orientações direcionadas ao professor e ao aluno”. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG). Importante citar que seguimos as normas relativas à pesquisa com seres humanos, de acordo com os procedimentos e as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFMG). Dados do Projeto aprovado: CAAE nº 41309320.0.0000.5149. Parecer Consubstanciado do CEP (Plataforma Brasil) nº 4.615.709, aprovado em 26 de março de 2021.

distribuídos por diversos modos verbo-visuais que intermedeiam e integram as práticas sociais às práticas de linguagem.

Assim, neste capítulo, tecemos reflexões referentes apenas às análises ancoradas nos livros. Logo, os resultados e conclusões aqui apresentados se voltam especificamente a essa primeira etapa (pesquisa bibliográfica com as coleções didáticas).

2. Fundamentação teórica: os Letramentos, a Semiótica Social e seus desdobramentos na abordagem multimodal

As concepções sobre leitura e escrita por muito tempo giraram em torno de um ideário de habilidades técnicas, limitando-se a um processo de alfabetização sequencial de codificação (escrever) e decodificação (ler) e à apreensão de informações gerais e específicas presentes nos textos em busca das intenções do autor. A partir da década de 1980, surge então o termo letramento², que passa a incorporar o entendimento de que não basta se ater aos códigos literais da escrita, esse é apenas um aspecto do processo do significar; é preciso “fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências da leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2017, p. 20). Assim, entram em cena as várias práticas sociais situadas de leitura, interpretação e produção de texto; valoriza-se a construção dos sentidos possíveis (e não extraídos unicamente) dos textos, atrelados aos conhecimentos de mundo, aos contextos de produção e circulação, às relações de poder, às questões ideológicas e socio-históricas que circundam cada enunciado.

Na década de 1990, ao considerar as alterações de natureza pública, profissional, comunitária e econômica e problematizar como elas influenciavam nos espaços escolares e nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos, o *New London Group* (Grupo Nova Londres–GNL) introduz o termo Multiletramentos, sob os pilares da multiculturalidade (diversidade de contextos linguísticos e culturais) e dos múltiplos

2 Termo empregado por Mary Kato, em 1986, no livro *O mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, marcando, epistemologicamente, uma ruptura com o uso do termo alfabetismo.

modos de significação (multimodalidade), considerando a diversidade local conectada às práticas globais e reconhecendo a necessidade de os processos de educação envolverem os fluxos contemporâneos para que os educandos desenvolvam, de fato, uma participação social ativa nas esferas da vida pública, privada e do trabalho.

Logo, na perspectiva do GNL, os caminhos da aprendizagem escolar devem refletir os cenários fluidos e em mudança, que se atrelam também a um tipo de comunicação que associa, cada vez mais, as múltiplas linguagens, culturas, práticas e contextos. Sob as lentes dos Multiletramentos, docentes e educandos devem se tornar sujeitos efetivos dos novos desenhos da paisagem educacional, delineando aberturas, criatividade, responsabilidade e flexibilidade no trabalho pedagógico em sala; assim, para essa Pedagogia, “professores e alunos devem se ver como participantes ativos da mudança social, como aprendizes e alunos que podem ser criadores ativos de futuros sociais” (GRUPO NOVA LONDRES, 2021, p. 107). Os Multiletramentos envolvem uma proposta que não parte unicamente do professor; é uma construção em sala de aula que abarca diálogo, colaboração e interação com o aluno, ambos em papel de atores sociais, ativos negociadores de significados. E como isso se reflete nos estudos dos letramentos? O GNL introduz o conceito-chave de *design*, projetando que somos, enquanto sujeitos engajados, *designers* ativos dos sentidos, refutando qualquer postura passiva ou de mera transmissão \times recepção; dessa forma,

[...] Os professores tornam-se *designers* à medida que selecionam a gama de atividades que trarão para o ambiente de aprendizagem, planejam sua sequência e refletem sobre os resultados da aprendizagem após a aprendizagem. [...] Para os alunos [...], eles desenvolvem a percepção consciente de diferentes tipos de coisas que podem fazer para saber. Cada vez mais eles se tornam *designers* de seu pró-

prio conhecimento e têm maior controle sobre seu aprendizado (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31, tradução nossa)³.

O conceito de *design* para o GNL, então, abrange um processo dinâmico para a comunicação e os currículos escolares contemporâneos, entendendo que os significados nunca estão prontos, podendo ser constantemente redesenhados por seus usuários. Assim, qualquer atividade semiótica para produzir textos não é tecida por regras arbitrárias, mas sim negociada e orquestrada a partir de escolhas disponíveis por meio de múltiplos modos e recursos historicamente situados e construídos. A lógica do *design* reconhece-o como forma e estrutura de significados, mas também como ações motivadas para construção dos sentidos. A proposta inicial do GNL aponta que esse processo apresenta três elementos básicos: os *designs disponíveis* (recursos do contexto, da cultura, das convenções combinadas, formas de representação) são transformados no processo de significação (*designing*) acarretando, então, novos significados que mudam o *designer* e são reapropriados para o seu mundo (*redesign*).

É por meio desses processos (*designs disponíveis, designing e redesign*) que os sujeitos usuários das mais variadas línguas e linguagens refazem os significados, reconstroem e negociam suas identidades ativamente, intervindo na sua realidade imediata. Ao dispor dos elementos do *design*, o GNL considera ver o texto em seus múltiplos aspectos, explorando não só o escrito e/ou falado, mas também o visual, auditivo, gestual, assumindo que “em sentido profundo, toda construção de significado é multimodal” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81; tradução nossa)⁴.

3 Tradução de: “[...] *Teachers become designers as they select the range of activities they will bring to learning environment, plan their sequence, and reflect on learning outcomes during after the learning. [...] for learners [...], they develop conscious awareness of different kinds of things they can do to know. Increasingly, they become designers of their own knowledge and take greater control over their learning*” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31).

4 Tradução de: “*In a profound sense, all meaning making is multimodal*” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 81).

A abordagem multimodal defendida, por esse viés, tem suas raízes nos estudos sociosemióticos especialmente desenvolvidos por Hodge e Kress (1988). A Semiótica Social (SS) toma o significado como processo, buscando explorar e mapear os sentidos imersos em suas dinâmicas culturais e ideológicas, compreendendo suas dimensões sociais, sua interpretação, produção e circulação. A SS considera que os signos são motivados, opondo-se à premissa de arbitrariedade na associação entre significante e significado, ou seja, “a relação do significante e significado, em todos os sistemas semióticos humanos, é sempre motivada, e nunca arbitrária” (KRESS, 1993, p. 173, tradução nossa)⁵; é o caráter social do signo que une o significante e o significado e, por isso, essa teoria rejeita sumariamente a premissa da arbitrariedade. Sob a luz da SS, o signo é sempre transformado, motivado, novamente construído e nunca simplesmente usado.

Partimos da premissa de que a SS se ocupa da comunicação, em todas as suas formas; a aprendizagem é uma instância da comunicação (KRESS; SELANDER, 2011) e esta, “em qualquer que seja o modo – sempre acontece em forma de texto” (KRESS, 2010, p. 47, tradução nossa⁶). *Modo*, para Kress (2010), é um meio material e social culturalmente moldado e semioticamente articulado para a construção do sentido no processo de representação e comunicação, ou seja, “é um recurso socialmente e culturalmente moldado para construir sentido. *Imagem escrita, layout, música, gesto, fala, imagem em movimento, trilha sonora* são exemplos de modos usados na representação e comunicação” (KRESS, 2014, p. 60, grifo do autor, tradução nossa)⁷.

Para funcionar como modo, é preciso um conjunto de recursos semióticos socialmente organizados para construir sentidos (JEWITT;

5 Tradução de: “*The relation of signifier to signified, in all human semiotics systems, is always motivated, and is never arbitrary*” (KRESS, 1993, p. 173).

6 Tradução de: “*Communication – whatever the mode – always happens as text*” (KRESS, 2010, p. 47).

7 Tradução de: “*Mode is a socially shaped and culturally given resource for making meaning. Image, writing, layout, music, gesture, speech, moving image, soundtrack are examples of modes used in representation and communication*” (KRESS, 2014, p. 60).

BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 71). *Recursos semióticos* são os meios pelos quais os modos se materializam nos diversos tipos de textos/mensagens: texturas, tons de voz, gestos, tamanhos, entre outros. Logo, os recursos semióticos “[...] são produtos das práticas de construção social do significado (trabalho semiótico) de membros de uma comunidade ao longo do tempo, sempre como encontro de necessidades daquela comunidade [...]” (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 71, tradução nossa⁸).

As formas de comunicação e os textos são, assim, cada vez mais permeados por diferentes modos e recursos semióticos, afastando-se da visão grafocêntrica que por muito tempo dominou os ambientes de aprendizagem e os discursos circulados socialmente. Dessa maneira, o caráter visual das mensagens e dos enunciados emerge significativamente nas paisagens semióticas. Por conseguinte, essa visualidade (imagens, cores, traços, *layout* e outros) tem dominado também as páginas do LD (BEZEMER; KRESS, 2008, 2009), assim como ocorre na nossa realidade, quando percebemos que em redes sociais, aplicativos, cartazes, propagandas e em outros meios de circulação, a composição textual vem recheada de aspectos imagéticos, muitas vezes com maior protagonismo que o verbal.

Por considerarem a crescente representatividade dos modos e demais aspectos visuais e, mais especificamente, das imagens, não só no cenário educacional, como também nas diversas práticas sociais, Kress e van Leeuwen elaboraram a obra *Reading Images: the Grammar of Visual Design* ([1996, 2006] 2021), compreendendo as imagens como estruturas sintáticas suscetíveis a análises, tal como o modo verbal. Para eles, “as mudanças no mundo social e semiótico, tomadas em conjunto, produziram uma grande mudança no ambiente em que a imagem exis-

8 Tradução de: “[...] *Semiotic resources are the product of social meaning making practices (the semiotic work) of members of a community over time, always as meeting requirements of that community*” (JEWITT; BEZEMER; O'HALLORAN, 2016, p. 71).

te” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. xiii, tradução nossa)⁹, logo, ler e interpretar imagens são concebidos como necessidade e como processo de construção de sentido.

Evidenciando o potencial discursivo das estruturas imagéticas na orquestração dos diferentes recursos no processo de significação, a GDV busca descrever como os elementos representados se integram em expressões visuais de maior ou menor complexidade (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996, 2006] 2021) e, para elucidar a carga semântica da linguagem visual, propõem-se três metafunções, baseadas na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). São as categorias da Gramática do *Design Visual* (Figura 1, a seguir), bem como alguns estudos acerca dos recursos visuais, cores e tipografias (KRESS; VAN LEEUWEN, 2002; MACHIN, 2007; VAN LEEUWEN, 2014) que apoiam nossas descrições, análises e reflexões sobre os modos orquestrados nos textos do LD de língua inglesa.

Figura 1–Resumo das metafunções da Gramática do *Design Visual*

Metafunções/ GDV		
Ideacional (Significados Representacionais): - Processo Narrativo - Processo Conceitual	Interpessoal (Significados Interacionais): - Contato - Distância social - Perspectiva/Atitude - Validade/Modalidade	Textual (Significados Composicionais): - Valor da informação - Saliência - Moldura

Fonte: Resumida pela autora com base em Kress e van Leeuwen ([1996, 2006] 2021).

Uma vez pontuado o amparo teórico, esclarecemos, a seguir, os procedimentos e caminhos metodológicos percorridos para as análises das coleções didáticas de língua inglesa utilizadas em escolas públicas a partir da década de 1980 e selecionadas como *corpus* deste capítulo.

9 Tradução de: “[...] the changes in social and semiotic world have, taken together, produced a major change in the environment in which the image exists” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2021, p. xiii).

3. Percursos metodológicos

Nosso estudo se debruça sobre os livros didáticos de língua inglesa de Ensino Médio adotados em escolas do Estado do Espírito Santo nas décadas de 1980, 1990, 2000, 2010 e 2020. Devido ao vasto número de coleções e produções didáticas existentes, foi necessário adotar alguns critérios para a seleção do *corpus*, conforme passamos a explicar.

Para as décadas de 1980, 1990 e 2000, analisamos de uma coleção por completo; nos casos em que a seleção se constituía em volume único, a análise englobou este por inteiro. Considerando que, para essas décadas, a adoção do material didático baseava-se nas escolhas de cada docente, visto que o LD de língua inglesa ainda não fazia parte do Programa Nacional do Livro Didático (MEC/FNDE), a seleção de cada coleção/volume foi embasada em consulta a duas docentes atuantes à época no município de Nova Venécia/ES¹⁰, caracterizando-se, assim, como obras que efetivamente foram exploradas em sala de aula.

Para as coleções dos anos de 2012, 2015 e 2018, o primeiro volume de uma das coleções mais adotadas em cada uma das edições foi selecionado. Para tanto, utilizamos os dados contidos e publicados pelo MEC/FNDE através da página (sítio) do Programa Nacional do Livro Didático¹¹.

No entanto, para a coleção de 2021 (livros efetivamente distribuídos às escolas em 2022), procedemos novamente a seleção de um volume completo, visto que a versão recente do PNLD estipulou a distribuição das obras de inglês dessa forma e não mais em volumes separados por ano/série. Considerando que, nos anos da pesquisa, não havia ainda

10 É importante mencionar, inclusive, que as obras analisadas eram parte do acervo pessoal dessas duas docentes e foram doadas à pesquisadora. Registramos, assim, nosso agradecimento a elas. Além disso, estendo os agradecimentos ao professor e autor de livro didático Amadeu Marques e sua esposa por cederem e enviarem, via *e-mail* e aplicativo *Whatsapp*, algumas imagens de Manual do Professor de dois livros de sua autoria, frente à dificuldade da pesquisadora em encontrar Manual do Professor de obras da década de 1980.

11 Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>

dados estatísticos referentes à escolha 2021/2022 na página do PNLD, a escolha da coleção se baseou na obra selecionada pela escola em que lecionaram os dois professores participantes da outra etapa da pesquisa (entrevista).

É importante destacar que o foco de análise deste trabalho voltou-se aos textos contidos nas seções de leitura dos LD selecionados, considerando a necessidade de limitar o *corpus* e mediante a diversidade de gêneros, modos e recursos semióticos, propiciando vasto campo de investigação ancorado na multimodalidade. Ademais, é destacamos que essa seção (leitura) foi explorada pelo fato de que é nela que se encontram mais variedades de textos, perguntas de compreensão (etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura) e a que visa, mais especificamente, ao desenvolvimento de competências leitoras que reflitam as múltiplas linguagens e práticas sociais vividas pelo educando. Com base nos critérios apresentados, detalhamos, no Quadro 1, as obras analisadas e seus respectivos procedimentos de seleção.

Quadro 1 – Detalhamento das coleções didáticas analisadas

Década/ Ano	Título da obra	Autor/ Editora/ Ano da publicação	Crerios da Seleção	Volume analisado	Total depáginas da obra/ volume	Total de páginas analisadas (seção de leitura/ abertura)
1980	<i>Reading texts in English</i>	Amadeu Marques Editora Ática -1989	Coleções cedidas por professoras que atuaram e efetivamente fizeram uso das obras em escola pública de Nova Venécia/ES	2º Grau: 1, 2 e 3	112+ 144+ 192 = 448	81+102+ 146 = 329
1990	<i>Start Reading</i>	Samira Samara e Lucia N. Biojone Editora Saraiva - 1997		2º grau: 1, 2 e 3	176 (+32 manual/ orientações) +192 (+31) + 192 (+32) = 655	69+64+ 67 = 200

Década/ Ano	Título da obra	Autor/ Editora/ Ano da publicação	Critérios da Seleção	Volume analisado	Total de páginas da obra/volume	Total de páginas analisadas (seção de leitura/abertura)
2000	Inglês <i>Doorway</i>	Wilson Liberato Editora FTD 2004	Coleção de boa aceitação em escolas públicas ¹²	Volume único	464 +63 (manual) = 527	83
PNLD 2012	<i>Take over</i>	Denise Santos Editora Lafonte 2010	Coleção com boa aceitação na região	Volume 1	152 (+40 manual) = 192	32
PNLD 2015	<i>Way to go!</i>	Kátia Tavares e Cláudio Franco Editora Ática 2013	Coleção com boa aceitação nacional (2ª obra mais escolhida, conforme dados do PNLD ¹⁵)	Volume 1	176 (+40 manual) = 216	45

12 Além de a própria pesquisadora ter recorrido a essa coleção durante o exercício docente em escola pública no período em que ela foi disponibilizada aos professores (especialmente em 2008 e 2009), há registros, como em Araújo (2006), de que essa obra se constituiu referência, na visão dos docentes, para o planejamento das aulas de inglês na primeira década dos anos 2000.

13 Dado registrado na aba “PNLD 2015 – Coleções mais distribuídas por componente curricular Ensino Médio”, disponível em: <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Década/ Ano	Título da obra	Autor/ Editora/ Ano da publicação	CrITÉrios da Seleção	Volume analisado	Total de páginas da obra/volume	Total de páginas analisadas (seção de leitura/abertura)
PNLD 2018	<i>Alive High</i>	Vera Menezes, Junia Braga, Ronaldo Gomes, Marisa Carneiro, Marcos Racilan e Magda Velloso Editora SM 2016	Coleção com boa aceitação nacional (2ª obra mais escolhida, conforme dados do PNLD ¹⁴)	Volume 1	192 (+48 manual) = 240	47
PNLD 2021	Moderna Plus Inglês	Ricardo Luiz Teixeira de Almeida Editora Moderna 2020	Livro escolhido pelo grupo docente da EEEM Dom Daniel Comboni (estatísticas do PNLD indisponível na época da análise das obras)	Volume único	272 (+135 manual) = 407	112

Fonte: Elaborado pela autora

Ao longo das análises, recorreremos à abordagem qualitativa (análise dos textos e enunciados), uma vez que, conforme Pádua (2004, p. 36), as pesquisas qualitativas “têm se preocupado com o *significado* dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais”. Também desenvolvemos a pesquisa bibliográfica, fazendo um estudo documental voltado às seções de leitura dos livros selecionados com base na Semiótica Social e na Gramática do *Design Visual*.

14 Dado disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 jul. 2021.

4. Breves apontamentos a partir das análises parciais

Resumimos, a seguir, as principais reflexões tecidas a partir da análise das obras selecionadas. Explicitamos que, devido ao caráter prévio deste trabalho e ainda sua extensão delimitada, páginas dos LD selecionados não foram incluídas, diferentemente do ocorrido na versão final da tese.

A coleção da década de 1980 tem seu foco na preparação para o vestibular, com orientações e atividades voltadas à valorização da capacidade de entendimento de textos escritos, com questões discursivas com perguntas e respostas em português. Elaborada majoritariamente em preto e branco, compõe-se de muitas atividades objetivas, com o olhar sobre o léxico ou interpretação, limitando-se, em geral, a busca de informações gerais ou mais detalhadas acerca do teor escrito os textos. No volume 3, há vários textos retirados de vestibulares da época com extensivos exercícios norteados às normas. Não encontramos questionamento ou atividade voltada aos *designs*, repertório, reflexão e experiência de vida do educando ou que o leve a atrelar o conteúdo estudado no livro a sua forma de vida, a sua comunidade ou ao seu cotidiano. Poucas também são as possibilidades de se abordar questões que envolvam o aluno e suas vivências.

Assim, constatamos a ausência de perguntas, tarefas ou apontamentos que associem os modos verbal e imagético e os demais recursos semióticos dispostos na obra. Além disso, não há indicações ou indagações (prévias, durante ou após os textos) que estimulem o aluno e o professor a explorarem os repertórios culturais, particulares e conhecimentos de mundo ou como esses reverberam e corroboram na produção de sentido.

A coleção da década de 1990 apresenta um aspecto visual diferente da obra anteriormente analisada: as páginas são repletas de cores variadas (desde a borda que traz a numeração do capítulo, passando pela primeira letra que inicia todos os textos até, em algumas pági-

nas, o plano de fundo), imagens, desenhos, ícones, tamanhos, tipografias distintas e molduras, que possibilitam uma identificação do jovem por meio dos arranjos e *layout* mais informal, orquestrando um convite a sua apreciação e estudo.

No que se refere à abordagem dos aspectos visuais, podemos dizer que as imagens nas aberturas não evidenciam perguntas ou direcionamentos ao professor e ao aluno. As atividades de pré-leitura detêm-se à antecipação do vocabulário inserido no texto principal e não contextualizam o tema da unidade na vida do aluno, ou seja, não há, nessa seção, a preocupação de direcionar, simular ou correlacionar sua vida real e o objeto de estudo. Ainda reforçando a dimensão estrutural da língua, constatamos que, embora todas as seções de pré-leitura da referida coleção apresentem o modo visual (imagens, ícones, mapas ou desenhos) de alguma forma saliente, não consta nelas nenhuma orientação, atividade ou sugestão que associe modo escrito ao imagético, nem as potencialidades e sentidos possíveis que esse modo agrega, fator que configura essas imagens como meramente decorativas. Em outros termos, não é destinada, nessa etapa (*Pre Reading*) nenhuma indagação, indicação ou tarefa que objetive contextualizar as questões que serão abordadas, sua finalidade se resume ao esclarecimento e reforço de estruturas lexicais.

O foco do conteúdo escrito dos textos das seções de leitura reside na exploração de informações gerais ou específicas do teor verbal (estratégias de *skimming* e *scanning*) e o caminho da leitura delineado pela disposição dos elementos também reforça a preferência pelo modo escrito: num movimento sequencial, propõe-se que o trabalho semiótico dos educandos seja realizado por meio da leitura ordenada sequencialmente.

O livro didático representante da década de 2000 apresenta a incorporação gradual de vários recursos e modos. A organização das informações verbais e visuais e a disposição do *layout* remetem à leitura

linear, deixando em saliência o modo escrito sobre os demais. As atividades de compreensão voltam-se, majoritariamente, ao entendimento do modo verbal. Logo, embora o autor sugira, no Manual do Professor, a diversificação nas estratégias de leitura envolvendo, inclusive, a relevância de fotos, filmes e objetos, a seção *Check your Reading* não ratifica tais orientações, pois, em 91% das unidades, evidenciou-se que as atividades objetivam respostas objetivas que residem na parte escrita.

Dessa maneira, observamos que, apesar de a coleção ter incorporado imagens que buscam engajamento com leitor, cores vibrantes, tipografias diversificadas e recursos semióticos que corroboram para uma composição multimodal, as orientações aos professores e enunciados e tarefas aos alunos não dão conta de uma abordagem que contemple a constituição, os limites, as possibilidades e contribuições de cada modo na construção de sentido, salientando o teor escrito como central e prioritário, como se os signos elaborados em outros modos estivessem no texto apenas para “refinar” o modo verbal.

Os livros seguintes representam os livros didáticos da década de 2010. Frisamos, conforme ressaltado no Quadro 1, que somente o volume I das coleções do PNLD 2012, 2015 e 2018 foi analisado. As conclusões sobre a obra selecionada para o PNLD 2012 (doravante LDLI1) apontam para um passo inicial rumo ao reconhecimento da integração entre os diferentes modos semióticos. Constatamos que em 4 unidades (50 % do LDLI1) foi inserido, ora na parte *In context*, ora na *In power*, algum apontamento, sugestão ou enunciado que direciona a atenção aos modos ou recursos visuais; esse dado, embora não atinja a obra por completo, demonstra uma perspectiva diferente frente às coleções anteriores que destinavam suas orientações e atividades quase sempre ao verbal.

Nas demais subseções de leitura, o LDLI1 reproduziu, por um lado, a predominância do modo verbal e a visão da imagem como ilustrativa às informações escritas nas seções de leitura, bem como pouco

ênfatisou as orientações e enunciados que levassem ao entendimento e ao reconhecimento da relevância da abordagem multimodal na construção dos textos. Por outro lado, ao introduzir questões que buscassem contextualizar e ampliar as reflexões advindas das temáticas (subseção *Further action*), envolvendo movimentos de produção de novos signos dentro dos mesmos ou distintos modos, potencializou um trabalho que reconhece o aprendiz como produtor (e não mero receptor) de sentidos.

O volume 1 da coleção referente ao PNLD 2015 (doravante LDLI2) prossegue avançando nas representações visuais e multiplicidade de modos semióticos nos textos e ao longo das páginas. Ao propor atividades de pré-leitura que fomentam a correlação diversidade local \times repertórios/experiências prévias \times novos significados a partir da disposição de imagens, o LD potencializa o trabalho semiótico do educando que tem suas identidades, culturas e conhecimentos valorizados. As imagens constantes na seção *Warming up* são acompanhadas de perguntas que visam à exploração do conteúdo visual. Essa dinâmica confirma, novamente, a percepção de que o LDLI2 destaca, em alguns aspectos, as estruturas visuais como participantes da construção de sentido. Além de *boxes* coloridos, ainda constatamos que:

- Em todas as subseções de *Reading*, é destinada ao docente orientação que, em geral, se apresenta nos seguintes termos: “Lembre aos alunos que se pode ler o texto com diferentes objetivos. Neste caso, o objetivo é verificar se as previsões se confirmam. Eles podem apoiar-se nas imagens, nas palavras transparentes e no vocabulário já conhecido”;
- As subseções de *Warming up* orientam o docente sobre a exploração da imagem, direcionando também perguntas ao aluno;
- Em 100% das subseções *Before reading*, há uma atividade destinada à observação de algum aspecto visual do texto.

Muito embora tenhamos verificado muitos avanços na pluralidade de caminhos que enriquecem as possibilidades de uma abordagem que valoriza a multimodalidade, notamos que nas orientações, atividades e sugestões, o objetivo, muitas vezes, volta-se ao apoio prévio que a imagem, o *layout* e as estruturas visuais oferecem para o entendimento do conteúdo verbal dos textos e tarefas, o que pode configurá-los como modos periféricos de suporte à centralidade da escrita.

As atividades de compreensão textual focalizam em estratégias de *skimming* e *scanning*, no entanto, não observamos nenhuma tarefa ou enunciado nessa subseção que enfatize a integração dos modos para produção dos sentidos. Por outro lado, as reflexões reforçam a necessidade de explicitações claras e diretas das formas e dos efeitos semióticos que os conjuntos multimodais propiciam na construção dos sentidos advinda do trabalho semiótico realizado a partir de cada interação, de cada texto, de cada interpretação redesenhada (*redesigned*) por aqueles que se engajam e transformam essas mensagens multimodais.

Práticas de produção e análise dessa pluralidade e das consequências dessas interações poderiam ter sido fomentadas objetivamente na obra, no intuito de explicitar como os discursos e os conhecimentos são socialmente tramados por meio da imbricação das variadas semioses.

Passamos ao volume 1 da coleção de 2018 (LDLI3), permeado de arranjos que propiciam um “passeio” pelas informações. As constatações reveladas na seção introdutória (*Lead-in*), com a saliência das cores e da distribuição dos recursos pelas páginas iniciais, apontam para uma apropriação considerável de orientações e atividades que assumem a multimodalidade enquanto característica inerente do LD, bem como suas propiciações na produção dos textos.

Nas seções de leitura, há poucas atividades que buscam, na compreensão textual, revelar os potenciais sentidos que a integração verbo-visual pode oferecer na orquestração das mensagens e na produção

de significados. Assim, a abordagem equilibrada entre verbal e visual que se constata nas páginas de *Lead-in* é parcialmente dissipada ao adentrar nas tarefas de compreensão leitora, que se voltam, majoritariamente, ao entendimento do texto escrito.

As atividades do *Beyond the lines* podem oportunizar um trabalho semiótico que reconhece o papel do educando como aquele que molda e produz sentido, ou seja, que faz parte da construção dos significados constantemente. O LDLI3 traz significativos avanços rumo a práticas que incentivam relativamente um letramento multimodal, na sua composição e *design* extremamente visuais e na inserção parcial de orientações destinadas a docentes e alunos quanto ao trabalho com artefatos multissemióticos.

A última coleção analisada é a representante do PNLD 2022. Toda a coleção constitui-se com múltiplas cores, recursos, traços, tipografias, imagens e escrita. As aberturas das unidades indicam uma integração multimodal que cada vez mais permite explorar as informações visualmente dispostas, fazendo com que o aluno torne-se *designer* de suas leituras a partir dos *designs* disponíveis.

Em várias atividades das páginas introdutórias das unidades, constam indagações que oportunizam engajamento e atenção dos leitores (professores e alunos) aos aspectos imagéticos para além da percepção ilustrativa, que possibilita trabalhar a relação de complementaridade e combinação entre os modos. Fica evidente como o conteúdo visual e seus *designs* multimodais ganharam espaço nos livros didáticos, bem como sua necessária abordagem e interpretação emaranhada nos conjuntos multimodais que as compõem.

Nas seções de leitura, há o predomínio de atividades voltadas às informações verbais (vocabulário, título do texto, conhecimentos prévios dos educandos), algumas contando também com imagens, gráfico e/ou quadros (*boxes*). Em geral, todas as subseções apresentam recursos gráficos e visuais distribuídos ao longo das páginas, como gráficos,

cartazes, quadros, ícones, cores, balões, entre outros, que configuram a coleção como uma obra atrativa e fluida ao adolescente. Por essas disposições, concluímos ainda que:

- Há orientações e atividades na seção *First of all* que buscam explorar e articular especialmente as imagens ao conteúdo verbal;
- A disposição das informações, dos elementos e dos formatos gráficos e visuais possibilitam leituras não lineares, modulares, circulares, que possibilitam que o aluno, enquanto agente, participante e colaborativo no trabalho semiótico, redesenhe e transforme nos signos no processo de *meaning making*;
- As subseções de leitura também são contempladas com variedade de modos e recursos, no entanto, as atividades, em sua maioria, ainda residem no teor verbal escrito;
- Possibilidades de produção e leitura de textos em modos distintos foram constatadas, oportunizando práticas que levem o aluno a transformar os sentidos, de maneira que “os textos do processo de *designing* se tornem recursos novos ressignificados (*redesigned*) (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 176)
- Sugestões, dicas e orientações acerca do trabalho com os aspectos visuais, especialmente com a imagem, são direcionadas ao docente, mas, apesar de salientar o foco nesses elementos, torna-se notório que perguntas e abordagem que atrelem a interação e funções dos modos na produção de sentido devem ser expandidas, haja vista que a maioria das atividades, especialmente as de compreensão dos textos, ainda são referentes ao código escrito.

Delineadas as breves reflexões que as análises dos livros acarretaram, passamos às conclusões parciais desdobradas a partir de nossas investigações.

5. Considerações finais

Os recortes e análises realizados até então comprovam que o livro vem incorporando mudanças semióticas marcantes dos textos contemporâneos, muito embora ainda se faça necessária uma metalinguagem que, tal como valoriza o que está escrito, também considera as marcas tipográficas, os desenhos, os mapas, os diagramas, os quadros, as imagens e demais modos orquestrados nas coleções.

Mediante o impacto dessas mudanças no LD, é preciso um diálogo que busque associar e problematizar a presença das semioses e artefatos multimodais à produção de sentido e seus reflexos nas interações com textos e discursos. “Uma imagem também precisa ser lida à maneira de um conjunto de palavras. No entanto, as dinâmicas e sintaxes e gramáticas dessas linguagens são diferentes” (RIBEIRO, 2018, p. 67). Por isso, a necessidade de criar oportunidades para abordá-las com o uso do LD em sala de aula, em suas complexidades e possibilidades, estendendo o repertório interpretativo dos alunos. Para tal, é urgente também a compreensão por parte dos professores acerca de teorias, perspectivas e práticas que correlacionem imagens visuais, *designs* gráficos e multimodalidade.

Referências

ALMEIDA, R. L. T. **Moderna plus**: inglês. Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, M. S. **Leitura e gêneros textuais em livros didáticos de língua inglesa do Ensino Médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras-Linguística)–Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

BEZEMER, J.; KRESS, G. Visualizing English: a social semiotic history of a school subject. **Visual Communication**. [S.l.], v.8. n.3, p. 247-262, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249671466_Visualizing_English_A_social_semiotic_history_of_a_school_subject. Acesso em: 24 ago. 2020.

BEZEMER, J.; KRESS, G. **Writing in multimodal texts**: a social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, University of Minnesota, Twin Cities, v. 25, n. 2, p. 166-195, 2008. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741088307313177>. Acesso em: 24 ago. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). **A Pedagogy of Multiliteracies**: Learning by Design. New York: Palgrave MacMillan, 2015.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de letras, 2009.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes *et al.* **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.13, n.2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 4 jul. 2021.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold. 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. London : Hodder Education, 2004.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. New York: Cornell University Press, 1988.

JEWITT, C.; BEZEMER, J. O'HALLORAN, K. **Introducing multimodality**. New York: Routledge, 2016.

KALANTZIS, M. COPE, B. CLOONAN, A. A Multiliteracies perspective on the new literacies. *In*: BAKER, E.A. (Ed.). **The new literacies**: multiple perspectives on research and practice. New York: Guildford Press, p. 61-87. 2010.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, G. Against arbitrariness: the social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. **Discourse and Society**, [*S.l.*], v. 4, n. 2, p. 169-191, 1993. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0957926593004002003> . Acesso em: 31 jan. 2020.

KRESS, G. **Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. USA and Canada: Routledge, 2010.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review: Theory in Applied Linguistic Research**, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, v. 28, n. 3, p. 49-71, set. 2015. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/docserver/fulltext/aila.28.03kre.pdf?expires=1691330118&id=id&acname=guest&checksum=73B9B28A251550C26259BB0B8A6480E0>. Acesso em: 13 jun. 2019.

KRESS, G. What is mode. In: JEWITT, C. **The Routledge handbook of multimodal analysis**. 2nd edition. New York: Routledge, 2014, p. 60-75.

KRESS, G.; SELANDER, S. Multimodal design, learning in cultures of the recognition. **Internet and Higher Education**, [*S.l.*], v. 15, n. 4, p. 265-268, out. 2011. Disponível em: DOI:10.1016/j.iheduc.2011.12.003. Acesso em: 29 jan. 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**, [*S.l.*], v.1, n. 3, p. 343-368, out. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237623450_Colour_as_a_Semiotic_Mode_Notes_for_a_Grammar_of_Colour. Acesso em: 31 jul. 2020.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. (1996, 2006). **Reading images: the grammar of visual design**. 3rd ed. London: Routledge, 2021.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte, v.20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

LIBERATO, W. **Inglês Doorway**. Ensino Médio. Volume único. São Paulo: FTD, 2004.

MACHIN, D. **Introduction to Multimodal Analysis**. London: Hodder Education, 2007.

- MARQUES, A. **Reading texts in English**. V. 1, 2, 3. São Paulo: Ática, 1989.
- MENEZES, V. *et al.* **Alive High: Inglês**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: Edições SM, 2016.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Hanard Educational Review**, [S.l.], v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265529425_A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures. Acesso em: 28 jan. 2020.
- PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- RAMOS, R. C.G. O livro didático de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio: papéis, avaliação e potencialidades. *In*: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, p. 173-198. 2009.
- RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. 1. ed. São Paulo: Parábola: 2018.
- SAMARA, S.; BIOJONE, L. N. **Start Reading**. vol. 1, 2 e 3. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.
- SANTOS, D. **Take Over 1**. Língua Estrangeira Moderna: Inglês. 1. ed. São Paulo: Editora Lafonte, 2010.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- TAVARES, K. C. A.; FRANCO, C. P. **Way to Go 1**. Língua estrangeira moderna: inglês. Ensino Médio. 1. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- VAN LEEUWEN, T. Colour: code, mode, modality – the case of film and video. *In*: JEWITT, C. (Ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. 2nd edition. New York: Routledge, p. 397-409. 2014.



BLOCO 4

MINICURSOS

PESQUISA ACADÊMICA: ESCRITA DO PROJETO E DIVULGAÇÃO DE PESQUISA.

*Rafael Gonçalves Silva Freire
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva*

Resumo: A primeira parte desse texto foi desenvolvida pela segunda autora e tem por objetivo definir o que é um projeto de pesquisa e quais são suas partes. Definido o projeto e desenvolvida a pesquisa é o momento de divulgar os resultados da pesquisa. A segunda parte, de responsabilidade do primeiro autor apresenta alguns meios de divulgação científica como publicação de artigo e apresentação em eventos científicos. Por fim, é brevemente abordada a importância de se criar um currículo Lattes e mantê-lo atualizado.

1. O tema de pesquisa

O primeiro desafio que o pesquisador enfrenta é ter ideia clara sobre o que vai pesquisar. Não basta ter uma ótima ideia. É importante ter muita motivação e curiosidade pelo objeto de estudo e estar apto a executar as ações necessárias para achar a solução do problema ou a descrição e compreensão de um fenômeno.

Como escolher o objeto da pesquisa? Antes de tudo, é preciso ler muito. Se você tem interesse em variação linguística, por exemplo, leia artigos e livros sobre esse tema. Observe como as pessoas em de-

terminado grupo falam e identifique o que quer pesquisar. Se seu interesse é sobre ensino de línguas, análise do discurso, tecnologia e linguagem, dentre outros assuntos, faça o mesmo. Leia muito. Procure livros em português e em outras línguas sobre o tema escolhido, leia livros que reúnem autores conhecidos na área, leia artigos nas melhores revistas da área.

Se você tiver oportunidade, participe de grupos de pesquisa, se ofereça como voluntário(a). A interação com outros pesquisadores lhe trará experiências ricas para que você chegue ao tema que pretende pesquisar. Para Iniciação Científica e Mestrado não é exigido um tema inédito. É possível replicar uma investigação realizada em outro contexto, em outro país. Atualmente, replicação de pesquisas vem sendo até incentivadas. Resultados consistentes com estudos anteriores ajudam a construir confiança nos resultados de pesquisas anteriores.

Mas é inegável que investigar algo que nunca foi pesquisado e trazer uma contribuição para sua área é muito motivador. Para escolher seu tema na área dos estudos da linguagem, além de ler, como já indicado, observe as práticas sociais da linguagem em sua volta ou insira-se em outras comunidades para fazer essa observação como fazem os pesquisadores de comunidades específicas, como as indígenas, por exemplo.

Outra forma de chegar a um tema é buscar em sua memória problemas e conflitos que você vivenciou ou observou em relação a algum uso da linguagem. Veja alguns exemplos: sexismo na linguagem; má vontade por parte do interlocutor por você não dominar determinado jargão; censura; desejo de conhecer a origem de determinados vocábulos; curiosidade sobre um documento antigo; curiosidade sobre gírias de determinado grupo; dificuldade para se expressar em outra língua; curiosidade sobre determinado gênero da linguagem; processos de aprendizagem; ideologia em determinados discursos etc.

Tenho observado também que uma fonte de geração de questões de pesquisa tem a ver com a identidade profissional, de gênero ou de raça do pesquisador ou com suas habilidades e dificuldades. Por exemplo, é natural que um professor queira investigar algo associado à sala de aula; uma pesquisadora pode se interessar em observar interações em grupos de homens e mulheres e ver quem interrompe mais o outro; pesquisadores que usam tecnologia digital podem se sentir motivados a pesquisar novas formas de linguagem mediadas pela tecnologia.

Finalmente, se você pretende se inserir em determinado programa de pós-graduação, você pode chegar ao tema lendo sobre o que os possíveis orientadores e seus grupos de pesquisa estão pesquisando e pensar como poderia contribuir com o seu projeto se encaixando em algum grupo de pesquisa.

Definido o objeto da pesquisa é hora de escrever o projeto.

2. O Projeto

O que é um projeto de pesquisa? É um planejamento onde se define o que será pesquisado, justifica o motivo para tal, faz previsão das ações a serem realizadas e como isso será feito durante um tempo determinado.

O projeto se divide em partes definidas, mas algumas delas são opcionais. Discuto cada uma a seguir.

- a) **Título:** aparentemente é óbvio que um projeto deve ter um título, mas já avaliei vários projetos que não tinham. O título é muito importante, pois é ele que sintetiza o que você vai pesquisar. Formule um título objetivo que funcione como um guia cognitivo para seu leitor. É muito perturbador iniciar uma leitura sem entender sobre o que você está lendo.

- b) **Sumário:** o sumário não é uma parte obrigatória, mas a indicação das páginas ajuda o leitor a encontrar as partes de seu projeto.
- c) **Resumo:** o resumo também não é obrigatório, porém funciona como um organizador mental para o leitor, pois sintetiza o que está por vir e facilita a leitura.
- d) **Introdução/formulação do problema:** nesta parte o autor contextualiza a pesquisa que pretende desenvolver, fala sobre a área em que ela se insere e descreve o problema que vai investigar e como chegou a esse tema.
- e) **Justificativa:** a justificativa apresenta a importância de se desenvolver a pesquisa e sua relevância para o conhecimento da área. É um texto que tenta persuadir o leitor que sua pesquisa merece ser desenvolvida e que vai trazer contribuições teóricas, práticas, metodológicas ou sociais. Se for o caso, pode-se também defender a inovação da pesquisa a ser desenvolvida.
- f) **Objetivos:** os objetivos apresentam as metas a serem alcançadas e podem ser de dois tipos: geral e específicos. O objetivo geral resume numa frase o que se pretende alcançar ao final da pesquisa e os objetivos específicos são um desdobramento, um detalhamento do objetivo geral. Tenha o pé no chão e elabore objetivos factíveis. Não prometa atingir muitos objetivos. *Analisar, conhecer, compreender* são alguns dos verbos usados para se escrever um objetivo geral. Já os específicos podem começar com verbos como *listar, selecionar, categorizar, identificar, exemplificar, reunir, ilustrar* etc.
- g) **Questões de pesquisa ou hipóteses:** a partir dos objetivos específicos você gera suas questões de pesquisa ou gera suas hipóteses, no caso de pesquisas quantitativas. As perguntas de pesquisa servem de norte para sua pesquisa. Se seu objetivo específico é, por exemplo, identificar metáforas utilizadas por professores para falar sobre aprendizagem, a pergunta

pode ser “Quais são as metáforas mais utilizadas por professores para falar sobre aprendizagem de línguas?” As hipóteses traduzem respostas prováveis para o que vai ser estudado. Continuando com o mesmo exemplo das metáforas, podemos levantar a seguinte hipótese: “A maioria das metáforas para falar sobre aprendizagem de línguas é a metáfora da viagem ou percurso”.

- h) Revisão de literatura ou estado da arte: esta parte reúne o que já foi pesquisado sobre o tema. É importante mostrar o que já foi produzido no Brasil e no exterior, mostrar o avanço dessas pesquisas e possíveis lacunas. É um trabalho de busca de artigos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações sobre o tema. Após a seleção, é feita uma análise comparativa e avaliação do que já foi produzido. Nenhuma revisão de literatura esgota o tema e por isso, deve-se optar pelas publicações mais relevantes, o que pode ser visto pelo número de citações.
- i) Referencial teórico: no referencial se explicita a teoria que fundamentará a pesquisa, define, explica e exemplifica os conceitos que orientarão a análise dos dados. A diferença entre a revisão da literatura e o referencial teórico é que a revisão é feita com leitura crítica de estudos sobre o tema da pesquisa e o referencial teórico discute os conceitos-chave da teoria de base da pesquisa.
- j) Metodologia: melhor seria chamar de métodos porque metodologia é o estudo dos métodos. No entanto, já é costume chamar essa parte de metodologia. Quando um projeto de pesquisa é avaliado, uma das partes mais importantes é esta porque ela descreve o(s) método(s), ou seja, como a pesquisa será desenvolvida. Aqui são descritos todos os instrumentos para geração de dados e os procedimentos de análise.
- k) Cronograma: o cronograma consiste na previsão de um conjunto de ações e prazos necessários ao desenvolvimento

da pesquisa. Ele apresenta respostas para “quando cada ação vai acontecer?”. Segue um exemplo de cronograma parcial de uma pesquisa de dois anos que se iniciaria em Julho.

Quadro 1. Exemplo de cronograma

ANO 1						
Ações	Meses					
	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Revisão de literatura	X	X	X	X	X	X
Referencial teórico	X	X	X			
Seleção dos participantes			X			
Entrevistas e transcrições				X	X	X

Fonte: elaborado pela segunda autora

Por questão de espaço não vamos desenvolver todo o cronograma, mas certamente, incluiríamos nos anos seguintes mais meses para a revisão da literatura; entrevistas e transcrições dependendo da quantidade dos entrevistados; ações previstas para geração de dados; o tempo previsto para a análise dos dados; escrita do relatório; revisão do texto e escrita final, além de sua apresentação. Observe que só incluímos no cronograma ações que são diretamente associadas à pesquisa. Logo não cabe aqui, por exemplo, cumprimento de créditos, pois estes são requisitos, além da pesquisa, para se obter uma titulação em pós-graduação.

- 1) **Orçamento:** não é costume a inclusão de orçamento em projetos de iniciação científica, mestrado e doutorado, mas é essencial em pesquisas financiadas. Toda a pesquisa gera um custo tanto com material de consumo (papel, caneta, marcador de texto, tinta para impressora, provedora de internet etc) como com material permanente (computador, impressora, li-

vros, *pen-drive* etc). Podem ser ainda necessárias diárias e passagens. Se for esse o seu caso, faça um cronograma de despesas semelhante ao cronograma da pesquisa.

- m) Referências: incluem as referências para todos os textos citados assim como outras fontes como páginas *web*, *blogs*, vídeos, seguindo as normas da ABNT.
- n) Apêndice(s): apêndice é uma parte optativa e traz material produzido pelo próprio autor que serve como complementação. São exemplos: o roteiro de uma entrevista ou testes a serem aplicados. Podem ser incluídos mais de um apêndice.
- o) Anexo(s): o anexo também é uma parte optativa e se constitui de material produzido por outro autor. Alguns exemplos são: mapas, atas, questionários que servem para ilustrar ou comprovar algo citado no projeto. Devem aparecer sempre por último em um projeto.

O projeto de pesquisa não é uma camisa de força; é um guia que orienta o pesquisador e que pode sofrer mudanças. Ao se desenvolver o projeto, o pesquisador pode, por exemplo, mudar os objetivos, alterar o cronograma, aumentando ou diminuindo o tempo, para uma determinada etapa.

Uma vez que se desenvolveu o projeto de pesquisa e realizou a pesquisa em si é chegada a hora de cuidar da divulgação da pesquisa. É nesse momento em que você expõe o seu trabalho para a comunidade científica.

3. Divulgando a pesquisa

Nesta etapa do capítulo, não abordaremos o tema de escrita de artigo, visto que é o tema do próximo capítulo deste livro. Assim, a partir desta etapa pressupõe-se que a pesquisa esteja realizada e o artigo, produto final da pesquisa, esteja pronto. Feito isso, é imprescindível

que o pesquisador divulgue sua pesquisa em diferentes meios científicos para que o resultado integre, de fato, a academia científica.

Terminar uma pesquisa e, conseqüentemente, a escrita de um artigo é muito gratificante para o pesquisador, principalmente se ele estiver no início de sua carreira acadêmica. No entanto, neste momento, o pesquisador pode se deparar com alguns desafios de como apresentar os resultados da pesquisa para a comunidade acadêmica ou como ser reconhecido por um trabalho bem realizado.

Ambos os casos dependem exclusivamente dos pesquisadores, porém, o reconhecimento de um trabalho bem feito se mostra ao longo da pesquisa. Se você fez uma boa pesquisa que trouxe resultados relevantes para uma área específica, seu trabalho será reconhecido sem que você se esforce para isso. Neste momento, cabe ao pesquisador divulgar o trabalho, pois o reconhecimento virá por mérito, pela contribuição que ele trará para a ciência.

Há várias formas de divulgação científica, este trabalho irá focar em basicamente duas. A primeira, e podemos dizer a mais importante forma de divulgar um trabalho científico, é publicar seu trabalho em uma revista científica, também conhecida como periódico. Outra forma de levar sua pesquisa ao meio acadêmico é apresentar sua pesquisa em eventos acadêmicos.

A seguir, abordaremos com mais detalhe cada uma dessas formas de divulgação.

3.1. Publicação em revista científica

Quando se fala em divulgação de pesquisa científica já se pensa logo em artigo, afinal, não faz nenhum sentido escrever um artigo se não há a intenção de publicá-lo. Na verdade, há várias formas de publicação de um trabalho, podendo ser feito como anais de congresso, capítulo de livro, livro completo e, claro, artigo em revista científica.

O foco desta seção é abordar a publicação de artigo em revista científica, visto que é uma das formas mais eficazes quando se trata de divulgar um trabalho para a comunidade científica.

Para publicar seu artigo, o primeiro passo é escolher a revista científica para a qual deseja submeter seu trabalho. No entanto, vale ressaltar que o aceite do artigo é opcional para os editores, visto que as revistas mais bem avaliadas possuem avaliação por pares, em que, pelo menos dois pareceristas lerão seu artigo e irão recomendar ou não a publicação. Também é possível que o artigo seja aceito com ressalvas e que a publicação estará condicionada às modificações solicitadas pelos avaliadores.

Culturalmente, essa avaliação é feita de forma muito ética e respeitosa, visto que os avaliadores, geralmente, não têm conhecimento de quem são os autores de um determinado trabalho. Além disso, os trabalhos são distribuídos pelos editores aos pareceristas, assim, os avaliadores não conversam entre si. Dessa forma, seu trabalho será avaliado por pelo menos dois avaliadores totalmente isentos de interesses pessoais ou acadêmicos.

No Brasil, há um sistema de avaliação de periódicos (revistas científicas) mantido pela CAPES, que avalia as revistas a partir da importância que seus trabalhos trouxeram para a ciência no Brasil e no exterior. Atualmente, essa avaliação é dada pelos extratos A1, A2, A3, A4, B1, B2 etc. Essas referências mostram a relevância da revista conforme suas publicações. Logo, é pertinente avaliar o Qualis da revista antes de submeter seu resumo, tendo em conta que quanto mais próximo de A1, maior a relevância.

Não obstante, é necessário que o pesquisador tenha o “pé no chão” e seja realista no processo de escolha da revista. Isso porque, primeiramente, o próprio autor fará uma autoavaliação do seu trabalho. Tradicionalmente, as revistas estabelecem regras de submissão como titulação mínima de mestre ou doutor, ou que pelo menos um dos au-

tores tenha um desses títulos. Pensando nisso, é necessário que o autor publique, sempre que as circunstâncias permitirem, em revistas mais relevantes dentro da realidade do pesquisador.

Por outro lado, quando um pesquisador está iniciando sua carreira acadêmica, um graduando, por exemplo, não é de se esperar que esta primeira publicação seja em uma revista Qualis A, até porque o autor do artigo não terá titulação mínima para algumas revistas. Pensando nisso, é normal que um artigo, fruto de uma pesquisa de iniciação científica ou de nível de graduação, esteja em uma revista Qualis B ou até mesmo C.

Portanto, é essencial que o pesquisador entenda que é muito comum começar publicando em revistas que estão de acordo com as particularidades do seu currículo e da pesquisa propriamente dita. O conceito Qualis dos periódicos pode ser encontrado na Plataforma Sucupira¹, site responsável por divulgar a avaliação de todos os períodos nacionais e internacionais.

Uma forma de fazer com que seu artigo alcance um público maior é buscar periódicos que façam a indexação dos trabalhos publicados em plataformas de dados de bases como a Plataforma *Scielo*, Plataforma CAPES, *Google Acadêmico* etc. Dessa forma, seu artigo aparecerá para possíveis pesquisadores que estejam buscando artigos sobre o tema específico.

3.2. Eventos acadêmicos

Outra forma de divulgar sua pesquisa é apresentando os resultados em um evento científico. Essa participação em evento pode ser feita durante ou após a pesquisa, inclusive antes ou depois da publicação do artigo. Se o pesquisador optar por participar de eventos durante a pesquisa, é uma ótima oportunidade de ouvir a opinião de colegas

1 Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

pesquisadores da mesma área. É muito comum uma pesquisa ser aprimorada por meio dos comentários recebidos após a apresentação.

O pesquisador pode apresentar em mais de um evento, no entanto, não é recomendado que os mesmos dados e resultados sejam apresentados em eventos diferentes. Caso o pesquisador escolha participar em mais de um evento, ele deve fazer um recorte da pesquisa e apresentar diferentes dados ou resultados nos diferentes eventos. Na academia, apresentar o mesmo conteúdo em mais de um evento pode não ser bem visto na comunidade científica.

Além disso, é necessário que o pesquisador busque eventos mais específicos da sua área. Quanto mais específico for o evento dentro da área, mais proveitosa será a troca de conhecimento. No entanto, essa prática não é uma obrigação, o importante é que o tema do evento esteja ao menos dentro da grande área do conhecimento. Por exemplo, uma pesquisa que está dentro dos pressupostos da Linguística Gerativa, poderia até participar de um evento cujo tema geral fosse educação. Esse evento possivelmente aceitaria trabalho sobre educação de modo geral, que abarcaria várias áreas do conhecimento, inclusive os estudos linguísticos.

No entanto, o mesmo pesquisador poderia apresentar em um evento mais específico, voltado para os estudos na área de Letras e, assim priorizar a apresentação de trabalhos na área de linguística e literatura. Por outro lado, um evento voltado apenas para linguistas limitaria ainda mais, sendo aceito apenas pesquisas em estudos linguísticos. Ainda assim, é possível afunilar ainda mais essa área, visto que a Linguística abarca linhas de pesquisa específicas, como por exemplo, Análise do Discurso, Linguística Cognitiva, Linguística Histórica, Linguística Aplicada, Linguística Gerativa etc. Dessa forma, quanto mais específico o evento, maior a chance de haver uma troca de conhecimento mais exitosa.

Há vários eventos onde uma pesquisa pode ser divulgada, como congressos, seminários, colóquios e encontros. Cada evento tem sua proposta, por isso, é de suma importância que o pesquisador conheça bem o evento, bem como suas regras de submissão e apresentação. No *site* do evento, haverá informações importantes como o tipo de evento, a instituição promotora, a comissão organizadora e dados mais específicos como o cronograma de submissão, aceite e apresentação.

Na maioria dos eventos, a forma de inscrição de apresentação de trabalho é feita por meio de envio de um resumo com quantidade mínima e máxima de caracteres ou palavras, a depender do evento. Este resumo traz uma síntese da sua apresentação e deve conter obrigatoriamente o tema da pesquisa, objetivo da pesquisa, problematização, hipótese(s), metodologia, análise e resultados parciais ou finais. A depender do evento, pode ser que algum desses pontos não seja obrigatório, por isso a importância da leitura das regras de submissão.

Tradicionalmente, há duas formas de participação em um evento com apresentação de trabalho, a mais comum é a comunicação oral, em que o apresentador terá um tempo previamente estipulado para apresentar a pesquisa oralmente a partir de uma apresentação com *PowerPoint*, se assim desejar. Nesse formato, há uma plateia que optou por assistir sua apresentação por interesse ao tema. Outra forma de apresentação é por meio de pôster. Nesse caso, o apresentador elabora um pôster (um cartaz) abordando pontos específicos da pesquisa. Nas duas formas de apresentação é necessário que o apresentador se aprofunde nos dados informados no resumo, dando mais ênfase no mais importante, ou seja, nos resultados da pesquisa.

Quando você inscrever em um evento acadêmico, não vá ao evento apenas para apresentar a sua pesquisa. Esteja disposto a conhecer outras pesquisas da sua área, pois essa prática é muito interessante para ver de outras perspectivas como a teoria que você escolheu está sendo

usada em outros dados. Assista ao máximo de apresentações que puder. Seguramente o evento será mais proveitoso dessa forma.

Um desafio que um pesquisador iniciante pode encontrar ao finalizar seu trabalho é encontrar um evento acadêmico para apresentar sua pesquisa. Na falta de um pesquisador mais experiente com quem você possa te dar indicações, o pesquisador pode acessar a Plataforma 9². Essa plataforma fornece uma lista de congressos com inscrições abertas para submissão de trabalhos. O *site* permite que o navegante filtre informações como país do evento, data, tema etc. Também é possível encontrar no *site*, periódicos que estão recebendo submissão de artigo.

4. Atualizando o Lattes

A Plataforma Lattes³ é um sistema onde todos os pesquisadores brasileiros têm seus currículos cadastrados. Trata-se de um currículo digital em que é possível colocar todas as suas informações acadêmicas como formação, experiência profissional, projetos de pesquisa, artigos publicados, participação em eventos, apresentação de trabalhos etc.

Uma tarefa obrigatória de todo pesquisador brasileiro é manter o Currículo Lattes atualizado. É por ele que o pesquisador é conhecido, visto que é através do Lattes que o pesquisador será reconhecido pelo que já produziu academicamente. Por isso, manter o Currículo Lattes atualizado é essencial para qualquer pesquisador, não importando a área do conhecimento na qual tenha ingressado.

Alimente seu currículo com aquilo que você realmente fez ou produziu. Separe todos os seus certificados e comprovantes e guarde em local seguro. Essa coleção de certificados pode ser guardada

2 Disponível em: <https://plataforma9.com/congressos.htm>. Acesso em: 20 abr. 2023

3 Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 20 abr. 2023

de forma *on-line* ou física, visto que os certificados podem ser emitidos das duas formas.

Mantenha seu Lattes coerente, ou seja, não faça tudo que tiver oportunidade de participar apenas visando o certificado e, consequentemente, seu ingresso na Plataforma. Se você é um pesquisador em linguística, não faz sentido participar de um evento sobre anatomia humana ou reações químicas apenas porque deseja incluir uma participação em evento no seu currículo. Coloque no seu currículo apenas aquilo que agregou valor à sua vida acadêmica.

ESTRUTURA, LINGUAGEM E FUNÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO: A PROPOSTA DE UM MINICURSO

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

Bárbara Amaral da Silva

Shirlene Ferreira Coelho

Resumo: Considerando a necessidade de garantir o letramento acadêmico de estudantes de graduação e de pós-graduação, oferecemos, no XIII Seminário de Teses e Dissertações / 2022 (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), um minicurso, cujo foco foi o entendimento sobre como se produzir artigos científicos, tendo em vista que esse é o gênero discursivo mais usado para divulgação científica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Nesse sentido, discutimos como se compõe esse gênero – embasando-nos nas teorias de Bakhtin ([1979] 1997), Vieira e Faraco (2019) e Motta-Roth e Hendges (2010) – indicando suas principais características estruturais e linguísticas e apontando estratégias para uma boa redação desse gênero. Para tanto, o minicurso foi dividido em cinco momentos, os quais estruturam, também, este artigo. Acreditamos que, com o minicurso, o participante pôde aprimorar seus conhecimentos sobre a escrita acadêmica, de modo a ser capaz de produzir um material científico com eficácia e qualidade.

Palavras-chave: Pesquisa. Letramento acadêmico. Gênero discursivo. Artigo científico.

Abstract: Considering the need to ensure the academic literacy of undergraduate and graduate students, we offered, at the XIII Seminar on Theses and Dissertations / 2022 (SETED), of the Graduate Program in Linguistic Studies (PosLin), at Federal University of Minas Gerais (UFMG), a mini-course, whose focus was the understanding of how to produce scientific articles, considering that this is the most used discursive genre for scientific dissemination (MOTTA-ROTH E HENDGES, 2010). In that regard, we discussed how this genre is composed – basing ourselves on the theories of Bakhtin ([1979] 1997), Vieira and Faraco (2019) and Motta-Roth and Hendges (2010) – indicating its main structural and linguistic characteristics and pointing out strategies for a good writing of this genre. To this end, the mini-course was divided into five moments, which also structure this article. We believe that, with the mini-course, the participant was able to improve their knowledge of academic writing, in order to be able to produce scientific material with efficiency and quality.

Keywords: Research. Academic literacy. Discursive genre. Scientific article.

1. Introdução

No contexto acadêmico, diversas são as situações comunicativas que permitem a socialização de pesquisas e, em cada uma delas, o texto é materializado em um gênero discursivo diferente, de acordo com seus objetivos e com o público-alvo a que se destina. Assim, considerando a necessidade de garantir o letramento acadêmico de estudantes de graduação e de pós-graduação e, conseqüentemente, a maior veiculação de artigos acadêmicos, o qual é o gênero mais usado para a divulgação científica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010), oferecemos, no XIII Seminário de Teses e Dissertações / 2022 (SETED), do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin), da Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG), um minicurso, cujo foco foi a compreensão sobre como se produzir artigos científicos.

Nesse sentido, intentamos discutir como se compõe esse gênero—embasando-nos, sobretudo, nas teorias de Bakhtin ([1979] 1997), Viera e Faraco (2019) e Motta-Roth e Hendges (2010), indicando suas principais características estruturais e linguísticas, bem como apontar estratégias para uma boa redação de artigos científicos. De forma mais específica, trabalhamos, sobretudo, por meio de aulas interativas virtuais, noções de gênero discursivo, com foco no artigo científico, formalidade da língua, linguagem científica, dicionários virtuais, noções de objetividade, impessoalidade, concisão e fluidez de escrita, conectores textuais, análise e compreensão das micropartes de um artigo científico e normas básicas da ABNT (citação e referência).

Acreditamos, portanto, que, com o minicurso, o participante pôde aprimorar seus conhecimentos sobre a escrita acadêmica e ser capaz de produzir um material científico com eficácia e qualidade.

2. 1º Momento: Gêneros textuais

O início do minicurso teve o objetivo de mostrar aos alunos, primeiramente, que nos comunicamos por meio de gêneros textuais. Seja nas situações mais corriqueiras, como em uma conversa com familiares, ou em momentos mais singulares, como a defesa de uma tese de doutorado, a comunicação sempre se dá a partir dos gêneros. Desse modo, ao longo da vida, internalizamos, ainda que sem perceber, como se organizam muitos deles. Foi fácil para os alunos reconhecerem, então, o gênero a partir da seguinte situação:

Você marcou um cinema no final da tarde com aquela amiga que não vê há um bom tempo. Porém, não vai poder ir porque precisa concluir ainda hoje algumas leituras para uma disciplina do seu curso. Você está morrendo de vergonha de ligar para a sua amiga e cancelar o compromisso

com ela de última hora. Então, você pensa que seria mais confortável fazer isso por escrito, lhe escrevendo uma....?” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 72).

“Mensagem” foi a resposta dada pela maioria dos participantes, enquanto outros foram mais específicos, respondendo, logo, “WhatsApp”. Eles ainda foram capazes de reconhecer que a mensagem traria menos constrangimento para a pessoa que estava cancelando o compromisso, uma vez que não seria preciso olhar no rosto da amiga. Além disso, perceberam que a mensagem é um texto, geralmente, curto, com temática variada e linguagem simples, que enviamos para aqueles com quem temos alguma intimidade. Por fim, concluíram que, se a situação fosse a de um aluno cancelando uma reunião com seu orientador, enviar um *e-mail* seria mais adequado. Com esse exemplo inicial, mostramos que, mesmo sem um aprendizado formal sobre o gênero mensagem, eles conseguiram compreender a situação em que ela é exigida, assim como algumas de suas características principais quanto à linguagem, à estrutura e ao tema.

Certamente, a lista de gêneros é infinita e, enquanto uns são abandonados em determinado momento social, outros são (re)criados, uma vez que “surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Além disso, na esteira de Bakhtin ([1979] 1997), os gêneros carregam consigo certas especificidades, as quais refletem a situação comunicativa e sua função, sendo materializadas em três elementos intrínsecos a cada gênero: a estrutura composicional, o estilo verbal e o conteúdo temático. Considerando tal contexto, outro objetivo desse momento do minicurso foi fazer com que os alunos compreendessem cada um desses elementos, como sendo, respectivamente, a estrutura do texto, os recursos da língua mobilizados (gramaticais, fraseológicos, lexicais) e os diferentes assuntos das práticas sociodiscursivas. Para tanto, partimos de uma receita culinária, e os alunos indicaram a lista de ingredientes e as instruções corresponden-

do à estrutura composicional, as formas verbais no modo imperativo: “ponha”, “bata”, “pegue” etc. como exemplos do estilo verbal e o preparo de uma refeição como aquilo que classificamos como tema.

Por fim, discutimos sobre a existência de gêneros mais ou menos formais, sobre a possibilidade de serem relativamente maleáveis e sobre a necessidade, muitas vezes, da rigidez genérica. Afinal, se uma placa de trânsito fosse representada com um símbolo diferente em cada estado brasileiro, teríamos, provavelmente, muitos acidentes automotivos. Foi a partir das discussões desencadeadas, nesse primeiro momento, que passamos, de fato, a abordar o artigo científico no restante do minicurso.

3. 2° Momento: Linguagem do artigo científico

Neste momento do curso, focamos, além de outros pontos, em como a formalidade da língua deve ser priorizada no gênero artigo científico. Esse tipo de texto, por se tratar de um conteúdo veiculado em ambiente acadêmico ou em suportes de informação que apresentam materiais científicos, deve ser construído sob as normas da gramática tradicional, ou seja, deslocado do uso de variantes linguísticas, de forma que possa ser compreensível por qualquer cidadão—deste país e do mundo—que tenha acesso a ele. Reforçamos com os participantes do minicurso que comunicar é adequar a mensagem a ser produzida ao público-alvo ao qual se destina, tendo em vista que a língua varia

[...] de acordo com a situação em que o falante se encontra. Situações formais exigem uma variedade de língua mais cuidada, uma vez que a sociedade impõe certas regras sociais—e, conseqüentemente, lingüísticas—que espera ver cumpridas, e que qualquer desrespeito a essas regras pode provocar não só o constrangimento ao falante como também a sua não-aceitação pelo grupo (COSTA, 1996, p.54).

Para que isso fosse desenvolvido, sugerimos, durante a escrita do artigo, a troca de termos mais comuns, usados na linguagem do dia a dia, por outros que promovessem um aspecto mais polido na comunicação, como “Inicialmente” por “Primordialmente”, “Assim” por “Em síntese”, “Com base em” por “À luz de” etc. Contudo, foi destacado que, embora o uso da norma-padrão deva prevalecer, sua aplicabilidade não caracteriza, necessariamente, a escrita indiscriminada de termos rebuscados, menos usuais, que beiram ao cultismo (esse entendido como a inserção constante de palavras consideradas requintadas, mas que geralmente são desconhecidas). Nós reforçamos que essa prática, além de inadequada, deixará o texto incompreensível e pode provocar o desinteresse no leitor, objetivo esse não desejado quando se trata da produção de um material que visa levar conhecimento à população.

Também sugerimos que a colocação dos pronomes fosse alterada. Assim, caso não existam regras que exijam a próclise, ou seja, o uso do pronome oblíquo átono antes do verbo nas orações construídas no artigo científico (nesse, usa-se normalmente o “se”: “se percebe”, “se observa”, “se nota”), indicamos a inserção desses pronomes após os verbos, pois isso lhes confere um tom mais formal: “percebe-se”, “observa-se”, “nota-se” etc.

Uma outra orientação referiu-se à aplicação de advérbios terminados em “mente” ao longo do texto, os quais são associados a uma linguagem mais formal da comunicação humana. Assim, substituir “no dia a dia” por “cotidianamente”, “com frequência” por “frequentemente”; “muitas vezes” por “recorrentemente” etc. colaboram para a elaboração de um texto próximo da norma-padrão.

Além disso, explicamos que o uso do verbo “acabar”, seguido de outro no gerúndio, em excesso, pode também ferir a formalidade da língua. Logo, em trechos como “acaba desenvolvendo”, “acaba construindo”, indicamos a utilização apenas dos termos “desenvolve”,

“constrói”. Inclusive, os verbos no presente são partículas linguísticas que colaboraram com a efetivação da argumentação, largamente utilizada, por exemplo, nas análises dos artigos científicos.

Para mais, orientamos que a aplicação de expressões/termos clichês também fosse evitada, pois, além de não serem bem-vindas, empobrecem o artigo científico. Expressões como “é de senso comum”, “é de conhecimento geral”, “hoje em dia”, “nos dias de hoje”, “antes de mais nada”, “obviamente”, por exemplo, devem ser extintas ou substituídas.

Por fim, salientamos o cuidado, também, com as expressões pleonásticas, ou seja, que repetem significados desnecessariamente, as quais são também caracterizadas como desvios de norma-padrão: “como, por exemplo”, “outra alternativa”, “há muitos anos atrás”, “ciclo vicioso”, “citado anteriormente/acima”, “juntamente com/junto com” etc. Para evitar situações como todas as apresentadas, indicamos a busca constante de termos similares ao escolhidos no dicionário *on-line* de sinônimos¹, em que uma gama de palavras pode ser facilmente localizada e aplicada na escrita acadêmica.

Arelado a essa orientação, discorreremos pilares importantes para favorecer a construção adequada da linguagem, como a objetividade, a impessoalidade, a concisão e a fluidez, sobre os quais descrevemos de forma mais detalhada na sequência.

O primeiro deles, a objetividade, trata-se de, ao escrever um artigo científico, abster-se da subjetividade, ou seja, afastar-se de perspectivas que tragam referências muito pessoais, íntimas ao texto, pois

O discurso científico encontra suas bases nos conceitos de racionalidade universal e de razão. Para Cortes (2009, p. 3), em função disso, é que ele “[...] apresenta as coisas como que adquirindo vida e falando por si só, assumindo, assim, um caráter de neutralidade” (FUZA, 2017, p. 550).

1 Link para acesso: <https://www.sinonimos.com.br/>.

Para isso, sugerimos cuidado com o trabalho opinativo ao longo da produção escrita. Embora saibamos que os artigos científicos sejam constituídos também de argumentação, nesse tipo de texto, a comprovação deve sobrepor a opinião, ou estaríamos produzindo outro gênero de discurso. Nessa lógica, a análise acadêmica deve partir dos fatos, das ocorrências no mundo localizadas pelo pesquisador, as quais conduzem a análise do conteúdo desenvolvido dentro do artigo e controlam a argumentação.

Paralela à objetividade, encontra-se a impessoalidade como ponto fundamental para a produção de um texto adequado à academia. Para sua boa aplicabilidade, orientamos que trechos expositivos sejam escritos na voz passiva, de modo que verbos diretamente ligados ao autor sejam menos utilizados, o que deixa o artigo científico distante de uma estrutura prosaica. Entretanto, o uso moderado de verbos na 1ª pessoa do plural é bem-vindo sobretudo na seção de análise como forma de demarcar as considerações do pesquisador.

A concisão é também essencial na estrutura de um artigo científico. Geralmente, revistas e periódicos exigem um número máximo de páginas a ser desenvolvido, logo, o autor deve saber apresentar suas ideias de forma clara, porém sem prolixidade. Isso pode ser realizado por meio da hierarquização de ideias, da escrita na ordem direta da língua portuguesa (sujeito + verbo + complemento), da extinção de ambiguidades, da eliminação da adjetivação excessiva, da exclusão de termos repetidos, do excesso de contextualizações e de explicações supérfluas, da redução das formas verbais duplas, por exemplo “foram constatados” por “constataram-se”, da fuga do queísmo e do excesso de gerúndio.

Para, então, que todos os elementos mencionados funcionem, é necessário que o texto flua, caminhe. Um texto constituído de fluidez é aquele cuja leitura acontece sem empecilhos, de forma que o leitor não necessita voltar ao trecho anterior para compreender o conteúdo.

Assim, o primeiro passo para escrever um texto fluido é evitar períodos extensos, pois eles deixam as ideias confusas, prejudicando a compreensão. Outro ponto muito importante para a elaboração de um artigo científico fluido é saber manter conexão dentro do texto, ou seja, a boa relação entre os termos e os trechos. Isso pode ser feito por meio da manipulação de conectivos, termos anafóricos e operadores argumentativos ao longo da produção acadêmica, como os que seguem abaixo.

Quadro 1-Elementos articuladores a favor da fluidez de leitura

Conectivos para indicar abertura/início de frases	Conectivos para indicar continuidade às frases	Conectivos para indicar conclusão das frases	Expressões anafóricas	Operadores argumentativos
De início A priori Inicialmente Primeiramente Primordialmente A princípio	Nesse sentido Nesse viés Nessa lógica A partir disso À luz de Sob esse viés Sob essa lógica	Desse modo Dessa maneira Dessarte Destarte Em suma Por fim Com isso Então Assim	Esse cenário/ contexto/ viés Essa perspectiva/ realidade Tal fenômeno/ conjuntura	Além disso Ademais Pois Porque Ou Paralelamente Entretanto No entanto

Fonte: Autoria própria (2022)

4. 3º Momento: Estrutura do artigo científico

Até aqui, apresentamos discussões acerca da definição do gênero textual artigo científico e da linguagem a ser adotada neste gênero.

ro, sendo a formalidade o cerne desses recortes. No terceiro momento do minicurso, apresentamos aos alunos a organização do artigo científico quanto à sua estrutura.

Primeiramente, mostramos que os artigos possuem, como elementos obrigatórios, o título, o resumo, as palavras-chaves, as considerações iniciais (ou a introdução), o referencial teórico (ou a fundamentação teórica), a descrição da metodologia, a apresentação e a discussão dos resultados, as considerações finais (ou as conclusões) e as referências. No Quadro 2, abaixo, descrevemos as características que configuram cada um desses elementos, as quais foram, detalhadamente discutidas no curso.

Quadro 2–A estrutura do artigo científico

Elemento	Características
Título	<ul style="list-style-type: none"> • Sumariza as principais informações do artigo. • É conciso e reflete o tema do estudo. • Geralmente, apresenta-se em título e subtítulo.
Resumo e palavras-chaves	<ul style="list-style-type: none"> • Traz, de modo sucinto, toda a discussão presente no artigo, acompanhado das palavras ou das expressões que resumem a temática do estudo.
Considerações iniciais ou introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza a pesquisa. • Apresenta a delimitação do tema, o problema, a hipótese, o objetivo e a justificativa da pesquisa.
Referencial teórico ou fundamentação teórica	<ul style="list-style-type: none"> • Compila informações de estudos anteriores afins ao tema da pesquisa. • As ideias devem ser articuladas, comparando-se os diferentes teóricos. • Restringe-se ao tema do artigo. • Deve ultrapassar a mera descrição, sendo importante apresentar as visões do autor do artigo quanto aos estudos selecionados.

Procedimentos metodológicos ou materiais e métodos	<ul style="list-style-type: none"> • Descrevem-se os procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos resultados.
Apresentação dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Expõem-se os achados de uma pesquisa. • Utiliza-se, comumente, recursos visuais, que facilitam a compreensão dos dados (gráficos, tabelas, infográficos).
Discussão dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliam-se os resultados recorrendo-se à descrição e à interpretação dos dados. • Para isso, é muito comum amparar-se na literatura utilizada na fundamentação teórica, visando a identificar pontos convergentes e divergentes entre o estudo desenvolvido e a literatura existente. • É nessa seção em que se há averiguação da hipótese, isto é, se ela foi corroborada ou não pelo estudo em questão.
Considerações finais ou conclusões	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetizam-se as principais características pesquisa, bem como os resultados obtidos, destacando-se o(s) achado(s) mais relevante(s). • Apontam-se as limitações e as contribuições do estudo desenvolvido. • Estabelece-se uma projeção futura, indicando possíveis estudos posteriores, que objetivam à complementação do estudo atual.
Referências	<ul style="list-style-type: none"> • Listam-se todas (e somente aquelas) referências utilizadas no desenvolvimento do artigo.

Fonte: Autoria própria (2022)

Embora estejam descritas as principais características de cada um dos elementos que compõem o gênero artigo científico, outros pontos indispensáveis também foram discutidos. O primeiro destacado foi que, muito comumente, os artigos limitam-se a um recorte de uma pesquisa maior (iniciação científica, monografias, dissertações, teses etc.). Isso porque esse gênero possui uma limitação de espaço (apro-

ximadamente de 15 a 20 páginas, podendo variar de acordo com as normas dos diferentes periódicos), o que impossibilita o tratamento da pesquisa como um todo. Os estudos “A repetição em *corpora* históricos como índice de inabilidade em escrita” (SANTIAGO; CARNEIRO, 2018) e “A escrita por mãos inábeis: uma proposta de caracterização” (SANTIAGO, 2019) foram apresentados como exemplos; o primeiro, que é um artigo científico, dedica-se à descrição e à análise de apenas um dos fenômenos linguísticos retratados no segundo, que é a tese de doutoramento de Huda Santiago.

Outro ponto levantado foi quanto à fundamentação teórica. Os alunos, então, reconheceram que não basta descrever ou resumir os estudos afins ao da pesquisa tratada no artigo, o autor deve se dedicar a resenhar tais estudos, demonstrando as suas próprias impressões. De modo a trazer clareza ao que foi exposto, reproduzimos, a seguir, um excerto de uma fundamentação teórica de um artigo científico:

Como já mencionamos, a literatura sobre o tema é relativamente escassa e conta com diferentes metodologias. [...] Observando os dados acima, a autora aponta que a mudança no posicionamento dos adjetivos ocorreu no século XVIII, em que os dados contraditórios dos textos 1 e 2 indicariam a mudança em curso. Interessantemente, a autora não considera que a mudança tenha ocorrido no século XVI, apesar de também ser possível observar dados do texto 1 e do texto 2 indo em direções contrárias. A razão para isso está nos dados do século XVII, que não reforçam o comportamento observado nos adjetivos do século XVI. É preciso chamar a atenção para a quantidade de dados observados pela autora. Trata-se de uma limitação do trabalho, mas também da época em que o trabalho foi realizado. Hoje, contamos com ferramentas de busca automática de dados, o que nos permite observar um número muito maior de dados e chegar a conclusões mais precisas (PRIM; MOREIRA, 2022, p. 1691-1692, grifos nossos).

Expressões como “relativamente escassa”, “conta com diferentes metodologias”, “interessantemente” são indicativos que demonstram a opinião das autoras, somadas a outras informações (também grifadas), mesclando, assim, um resumo do estudo citado, juntamente às suas visões.

Não só o cuidado com a escrita é um passo importante na redação de um artigo científico, mas também a fonte dos estudos resenhados. O autor pode, então, recorrer ao *Google Acadêmico*, aos portais da CAPES e da *Scielo*, bem como aos repositórios das universidades, a fim de garantir que estão diante de trabalhos com respaldo científico. Além disso, ele deve se atentar para a citação correta, seja ela direta ou indireta, observando o que está previsto pelas agências reguladoras (ABNT, Vancouver, APA etc.).

Para fecharmos esse momento, apresentamos semelhanças e diferenças entre dois tipos de artigo: o artigo científico, ou original, foco do minicurso e deste capítulo; e o artigo resenhístico, ou de revisão. Ambos carregam algumas semelhanças, tais como título, resumo, palavras-chaves, considerações iniciais e finais e referências. Apesar disso, seu conteúdo distancia-se no trato da teoria, ou seja, enquanto o foco do primeiro gênero limita-se à teoria necessária para se aplicar à análise dos dados, o segundo permeia o levantamento exaustivo de toda (ou quase toda a teoria) relativa a determinado assunto. Consequentemente, no artigo de revisão, há uma discussão atrelada ao apanhado de outros estudos, mostrando, para o seu leitor, quais as contribuições e as limitações desses estudos, bem como o autor do artigo tende a se posicionar, de modo mais efetivo, acerca de qual abordagem acredita ser a mais consistente. Também no artigo original apresentam-se as impressões do autor quanto aos estudos que embasam sua pesquisa (como já mencionamos logo acima), mas essas são feitas de modo mais moderado e direcionado aos objetivos traçados para a pesquisa. Outro ponto que merece atenção refere-se ao fato de, no artigo resenhístico, os pro-

cedimentos metodológicos serem descritos de modo mais sucinto, geralmente na própria introdução, contendo apenas as escolhas do autor quanto ao tema abordado; já o artigo científico descreve, de modo mais detalhado, o passo a passo do desenvolvimento da pesquisa, indicando quais são as suas etapas e como cada uma delas foi realizada, sendo dedicada uma seção específica para isso. É comum, ainda, que a metodologia e a fundamentação teórica sejam tratadas em conjunto, a depender do tema do artigo, da escolha do autor ou do periódico ao qual o estudo será submetido. Em resumo, podemos sistematizá-los conforme abaixo:

Quadro 3–Artigo de revisão vs artigo original

Artigo original (ou científico)	Artigo de revisão (ou resenhístico)
→ Título.	→ Título.
→ Resumo.	→ Resumo.
→ Palavras-chaves.	→ Palavras-chaves.
→ Introdução ou Considerações iniciais.	→ Introdução ou Considerações iniciais (+ Procedimentos metodológicos).
→ Fundamentação teórica	→ Fundamentação teórica e discussão.
→ Metodologia ² .	→ Conclusões ou Considerações finais.
→ Apresentação e discussão dos resultados.	→ Referências.
→ Conclusões ou Considerações finais	
→ Referências.	

Fonte: Autoria própria (2022)

2 Outra maneira comum, encontrada em artigos científicos, é a junção da *fundamentação teórica e da metodologia* em uma única seção, chamada de pressupostos teórico-metodológicos.

5. 4º Momento: Resumo científico

Depois de tratarmos da linguagem e da estrutura do artigo científico, nosso objetivo foi mostrar que esse gênero abarca um outro gênero textual, o resumo científico. Nas palavras de Motta-Roth e Hendges (2010),

O *abstract* tem o objetivo de sumarizar, indicar e prever, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue. Funcionando como uma fonte de informação precisa e completa, *abstracts* ajudam os pesquisadores a ter acesso rápido e eficiente ao crescente volume de publicações científicas (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 152).

Um resumo científico é regido, mais ou menos, pela mesma organização estrutural, verbal e temática que o artigo, sendo, talvez, o tamanho, uma das grandes diferenças entre eles. Embora possa parecer simples escrever um resumo, por ser um texto bem mais curto se comparado ao artigo (resumos em congressos, monografia, dissertação, tese-gêneros em que o resumo científico também aparece) a que se refere, sumarizar introdução, objetivos, metodologia, referencial teórico, resultados e conclusão em um único parágrafo pode ser um desafio. Motta-Roth e Hendges (2010) esclarecem que a introdução deve conter uma frase apresentando o tema ou a dúvida que o trabalho vai abordar, embora, nem sempre, haja espaço para isso; quando for esse o caso, sugere-se iniciar com os objetivos, que não devem ser muitos; a metodologia deve esclarecer qual tipo de estudo foi realizado e como a pesquisa foi desenvolvida; o aparato teórico deve contemplar os principais autores e/ou conceitos que serão abordados, sem, entretanto, discutí-los; os resultados devem ocupar um pouco mais de espaço que os elementos anteriores, porém não há espaço para discussões; finalmente, a conclusão deve ser expressa em poucas frases e retomar os objetivos, mas, mais uma vez, é possível que esse elemento tenha que ser elimi-

nado, a depender do tamanho máximo permitido ao resumo científico. Vale ressaltar que a extensão do texto varia conforme as diretrizes para autores de cada revista acadêmica, as regras de submissão de trabalhos de cada evento acadêmico ou, ainda, as diretrizes de normatização de trabalhos acadêmicos específicas de cada curso de cada faculdade/universidade. Dessa forma, o aluno deve saber se adaptar a cada situação.

Ainda conforme Motta-Roth e Hendges (2010), a linguagem do resumo é bem semelhante a do artigo, isto é, clara, concisa, neutra, considerando a objetividade esperada no gênero, de modo a não ser adequada a presença excessiva de adjetivos e advérbios; além disso, espera-se que apareçam voz passiva, índice de indeterminação do sujeito e/ou 1ª pessoa do plural, como marcas da impessoalidade. Por fim, tratamos dos marcadores metadiscursivos específicos de cada parte do resumo, ou seja, dos termos linguísticos que contribuem para deixar claro para o leitor qual parte do resumo ele está lendo. Nesse sentido, é adequado, por exemplo, encontrarmos nos objetivos verbos no infinitivo, que marquem o que será feito no trabalho, como “analisar”, “discutir”, “comprovar”; a metodologia é marcada por palavras/expressões que indicam sequência, isto é, as sequências de ações realizadas, como “em primeiro lugar”, “em seguida”, “depois”; já o referencial teórico é sinalizado com palavras como “tendo como base os autores”, “baseando-nos em”, “a partir de”, “partindo de autores como”.

Após essas teorizações, apresentamos aos alunos resumos científicos retirados de artigos disponíveis em plataformas acadêmicas para que eles pudessem reconhecer suas partes e, ainda, para que refletissem se o resumo estava completo ou não.

6. 5º Momento: Publicação, normas e plágio

O último momento do curso teve o objetivo de fazer os alunos compreenderem que, após todo o preparo com a redação do artigo

científico, é importante que esse material esteja disponível para outros estudiosos ou interessados no assunto, principalmente pela necessidade de se socializar um determinado estudo. Não só esse é um fato essencial para a divulgação, mas também por ser uma forma de manter, desenvolver ou acrescentar novas teorias, contribuindo, dessa maneira, para o saber científico. Assim, foi nossa preocupação informar os alunos sobre os periódicos acadêmicos, as normas de publicação e os perigos do plágio.

Sugerimos, então, que, ao finalizar um artigo, o seu autor deve recorrer à plataforma Sucupira³, pois é nesse espaço que encontrará quais os periódicos estão cadastrados, com suas respectivas áreas e Qualis, para que, assim, possa selecionar aquele que melhor se enquadra em seu perfil acadêmico. Ainda, alternativas para se investigar isso são os repositórios das universidades e as redes sociais, que, comumente, publicam chamadas de revistas ou agrupam as que estão aceitando novas submissões. Mesmo que se procure esse viés, é indispensável conferir, na plataforma Sucupira, se as informações de Qualis e ISSN, por exemplo, estão corretas.

Além disso, como já mencionado anteriormente, reforçamos a necessidade de que as citações de outros estudos sejam feitas adequadamente, que as normas de submissão dos periódicos devem ser observadas e que os nomes dos autores mencionados no trabalho sejam devidamente apresentados, para se evitar o plágio, devido às implicações acadêmicas e legais que podem surgir, caso ele seja verificado. Por fim, falamos de programas anti-plágio, que auxiliam editores na detecção dessa prática e que podem ser usados pelos próprios alunos em seus trabalhos, afinal, todo cuidado é essencial nessa etapa. No Quadro 4, a seguir, listamos alguns exemplos que podem auxiliar nessa verificação:

3 Link para acesso: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

Quadro 4–Ferramentas para detecção de plágio

Nome	Acesso	Pago/gratuito
AntiPlagiarist–ACNP Software	http://www.anticutandpaste.com	Gratuito
CheckForPlagiarism.net	http://www.checkforplagiarism.net	Pago
CopySpider	http://www.copyspider.com.br	Gratuito
eTBLAST	http://etest.vbi.vt.edu/etblast3/	Gratuito
Farejador de plágios	http://www.plagiarismcombat.com/	Sem registro–gratuito Com registro–pago
Plagiarisma	http://plagiarisma.net/	Gratuito
Plagium–Online	http://www.plagium.com	Gratuito
Viper	http://www.scanmyessay.com/	Gratuito
Turn It In	http://www.turnitin.com/pt_br	Pago
iThenticate	http://www.ithenticate.com	Pago

Fonte: Adaptado de Ferramentas para detecção de plágio, UERJ⁴

7. Considerações finais

Feitas as nossas considerações sobre a estrutura do artigo científico, a linguagem a ser adotada e as questões relativas ao gênero, caminhamos para o fim dessa discussão. O enfoque do minicurso apresentado no SETED 2022 e, conseqüentemente, do presente capítulo, é o de contribuir para que os pesquisadores iniciantes consigam produzir seus artigos, observando as diferentes esferas que isso envolve. A pesquisa, por si só, demanda muito esforço de quem se dedica a isso e os seus efeitos devem ser compartilhados no meio acadêmico, contribuindo, cada vez, para a ciência em nosso país.

4 Disponível em: <https://www.rsirius.uerj.br/novo/index.php/component/content/article?id=148:plagio>. Acesso em: 19 dez. 2022.

Referências

BAKHTIN, M. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, V. L. A. A importância do conhecimento da variação lingüística. **Educar**, Curitiba, n. 12, p.51-60, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Bd8RzXHhGJBXMnSx4cYjCRg/?lang=pt> . Acesso em: 6 jan. 2022.

FUZA, Â. F. Objetivismo/subjetivismo em artigos científicos das diferentes áreas: a heterogeneidade da escrita acadêmica. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.3, p.545-573, 2017. Disponível em: <https://periodicos.flcar.unesp.br/alfa/article/view/8524/6980>. Acesso em: 6 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A, P; MACHADO, A R; BEZERRA, M, A. (orgs.). Gêneros textuais & ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PRIM, C. de S.; MOREIRA, T. L. D. Posição dos adjetivos nos gêneros *cartas e narrativas* em Português Europeu do século XVII ao XX. **Revista de Estudos Linguísticos**. Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 1688-1718, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/21530>. Acesso em: 16 dez. 2022.

REDE SIRIUS–Bibliotecas da UERJ. **Ferramentas para detecção de plágio**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. [20-?]. Disponível em: <https://www.rsirius.uerj.br/novo/index.php/servicos/suporte-a-pesquisa/deteccao-de-plagio>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SANTIAGO, H. S. **A escrita por mãos inábeis: uma proposta de caracterização**. 2019. 722f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura)–Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SANTIAGO, H. S.; CARNEIRO. Z. O. N. A repetição em corpora históricos como índice de inabilidade em escrita. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1122>.. Acesso em: 22 jun. 2021.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. **Escrever na universidade: fundamentos**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BLOCO 5

PROFESSORES
CONVIDADOS

LINGUÍSTICA APLICADA E TRANSDISCIPLINARIDADE: AS POTENCIALIDADES DA PÓS-MEMÓRIA

Andréa Machado de Almeida Mattos

Resumo: A Linguística Aplicada (LA) é uma área por natureza inter/transdisciplinar, não apenas ao buscar teorias externas à área para embasar suas pesquisas, como também ao produzir teorias e metodologias que iluminam novas pesquisas dentro e fora da área. Num trabalho conjunto que começou a partir de 2018, Mattos e Caetano (2018; 2019) trouxeram para a LA e, mais especificamente, para o campo da formação de professores de línguas, o conceito de pós-memória. O termo foi cunhado por Marianne Hirsch (1997, p. 22), para quem pós-memória se refere à “experiência daqueles que crescem e vivem dominados pelas narrativas que precederam o seu nascimento”. A autora discute o conceito em relação às memórias do Holocausto. No contexto brasileiro, o conceito pode proporcionar discussões sobre a Ditadura Militar e, por meio da perspectiva da Educação Crítica, pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem para a promoção da democracia e da justiça social. A Linguística Aplicada Crítica, incluindo a Educação Crítica em Línguas Estrangeiras, tem seu papel a cumprir na promoção de uma educação para a cidadania, com vistas à justiça social. Assim, focalizarei, aqui, o legado socio-histórico brasileiro na educação ao problematizar o impacto da ditadura militar na prática pedagógica dos atuais professores de inglês no Brasil, discutindo o conceito de pós-memória e suas potencialidades para a promoção da justi-

ça social, cidadania participativa e democracia, dentro de um contexto de formação de professores de inglês em intersecção transdisciplinar com outras áreas do conhecimento, como a história, a arte, a arquitetura, a literatura dentre outras, abordando as influências históricas, sociais e culturais na formação de professores no Brasil e problematizando as potencialidades da pós-memória para trazer mais uma perspectiva transdisciplinar para a pesquisa e atuação na LA Crítica.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Transdisciplinaridade. Pós-memória. Potencialidades.

Abstract: Applied Linguistics (AL) is by nature an inter/transdisciplinary area, not only when seeking theories external to the area to support its research, but also when producing theories and methodologies that illuminate new research inside and outside the area. In a joint work that began in 2018, Mattos and Caetano (2018; 2019) brought to AL and, more specifically, to the field of language teacher education, the concept of postmemory. The term was coined by Marianne Hirsch (1997, p. 22), for whom postmemory refers to “the experience of those who grow up dominated by narratives that preceded their birth”. The author discusses the concept in relation to the memories of the Holocaust. In the Brazilian context, the concept can provide discussions about the Military Dictatorship and, through the perspective of Critical Education, it can contribute to the education of citizens who act for the promotion of democracy and social justice. Critical Applied Linguistics, including Critical Education in Foreign Languages, has its role to play in promoting education for citizenship, with a view to social justice. Thus, I will focus here on the Brazilian socio-historical legacy in education by problematizing the impact of the military dictatorship on the pedagogical practice of current English teachers in Brazil, discussing the concept of post-memory and its potential for promoting social justice, participatory citizenship and democracy, within a context of English Teacher Education in transdisciplinary intersection with other areas of knowledge, such as history, art, archi-

ecture, literature and others, addressing historical influences, social and cultural aspects in teacher education in Brazil and problematizing the potential of postmemory to bring another transdisciplinary perspective to research and action in Critical AL.

Keywords: Applied Linguistics. Transdisciplinarity. Postmemory. Potentialities.

Introdução

A Linguística Aplicada (LA) é, por assim dizer, uma área inter/transdisciplinar por natureza (PENNYCOOK, 2001). Neste texto, apresentado como palestra de encerramento durante o XIII Seminário de Teses e Dissertações (SETED)¹ do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG, discutiremos inicialmente esse caráter inter/transdisciplinar da Linguística Aplicada e, posteriormente, abordaremos as grandes potencialidades do tema da pós-memória principalmente no que diz respeito à formação crítica do professor de língua estrangeira, neste caso específico, o professor de inglês.

Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade

Conforme dito acima, a Linguística Aplicada é uma área que foi sempre inter/transdisciplinar, desde seu surgimento como aplicação dos estudos linguísticos ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente o inglês (KRAMSCH, 2015; McNAMARA, 2015, PENNYCOOK, 2001). De acordo com Claire Kramsch (2017), que desenvolve pesquisa na área da Linguística Aplicada desde a segunda metade do século passado e foi presidente da Associação Internacional de Linguística

1 Agradeço a Rafael Gonçalves Silva Freire, discente do PosLin e membro da comissão organizadora do SETED, pelo convite para apresentar meu trabalho nesse evento, realizado de 8 a 11 de novembro de 2022. O vídeo da palestra está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=1jSIQfboNDA&t=160s>.

Aplicada (AILA), a LA tem como foco principal o estudo da(s) língua(s) e a “intrincada relação entre linguagem, discurso, conhecimento e poder” (KRAMSCH, 2017, p. 215). Segundo Pennycook (2001), um dos grandes nomes da LA atualmente, a área é considerada como *prática em movimento*, cujas investigações estão sempre mudando.

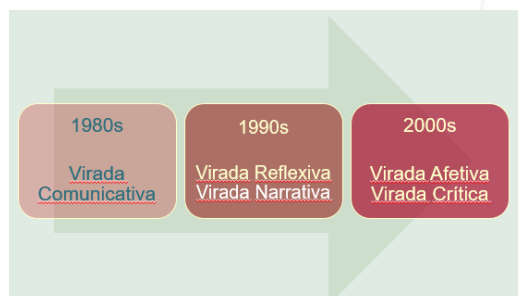
A partir de um interesse inicial no ensino e na aprendizagem de línguas, a LA rapidamente passou a focalizar outros temas que pareciam influenciar o ensino e/ou a aprendizagem de línguas, tais como discurso, identidade, ideologia e poder, dentre outros, sempre relacionados a linguagem. Nos anos 1970, as questões relacionadas ao discurso tomaram força, capitaneadas pelos estudos discursivos sobre os chamados “atos de fala”, de filósofos da linguagem como John Austin e John Searle, que passaram a mostrar como a linguagem adquire certos significados dependendo do contexto e dos participantes de uma determinada situação linguística. Tais estudos discursivos influenciaram enormemente o ensino de línguas, principalmente o inglês, dando origem à era comunicativista, ou Virada Comunicativa, ainda no início dos anos 1980 (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Já nos anos 1990, no apagar das luzes do século passado, a Linguística Aplicada passou a se preocupar também com a formação do professor de línguas, abandonando uma perspectiva inicialmente mais tecnicista, para abraçar a chamada Virada Reflexiva (MATTOS, 2002), em que os professores eram convidados a refletir sobre suas práticas pedagógicas com objetivo de aprender com elas. Ainda nessa época, a pesquisa em LA passou a se interessar também por diferentes metodologias vindas principalmente das Ciências Sociais e da Educação. Nesse sentido, um tipo de pesquisa que adquiriu grande interesse dos pesquisadores em LA foi a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2000), dando origem ao que ficou conhecido como Virada Narrativa.

No início do Século XXI, e ainda hoje, muitos pesquisadores perceberam a importância dos fatores afetivos, como crenças, medos e ansiedades de professores e alunos (ARNOLD, 2002; BARKHUIZEN, 2017)

no ensino e aprendizagem de línguas e, assim teve início a chamada Virada Afetiva. Mais recentemente, questões como identidade, ideologia e poder ganharam o centro das discussões e pesquisas em Linguística Aplicada, inspiradas na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, na Teoria Crítica Social, e no pós-estruturalismo (MATTOS; VALÉRIO, 2010), dando origem à Virada Crítica na LA e ao que hoje vem sendo amplamente reconhecido como Estudos Críticos da Linguagem ou Educação Linguística Crítica. Essa virada crítica, no Brasil, teve início principalmente a partir da publicação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), documento que impulsionou a busca por um ensino crítico de línguas nas escolas brasileiras.

Todos esses movimentos na linguística aplicada, desde seu surgimento até os dias atuais, as chamadas “viradas” (Figura 1 abaixo), revelam e comprovam sua natureza inter/transdisciplinar, não apenas ao buscar teorias externas à área para embasar suas pesquisas, como também ao produzir teorias e metodologias que iluminam novas pesquisas dentro e fora da área. É nessa perspectiva inter e transdisciplinar que surgem, ainda dentro da Virada Afetiva, os Estudos de Memória, que também passam a influenciar a LA e a LA Crítica (LAC) de várias maneiras, inclusive tendo em vista as potencialidades do conceito de pós-memória para a LAC, como passaremos a discutir na próxima seção.

Figura 1: Viradas na Linguística Aplicada



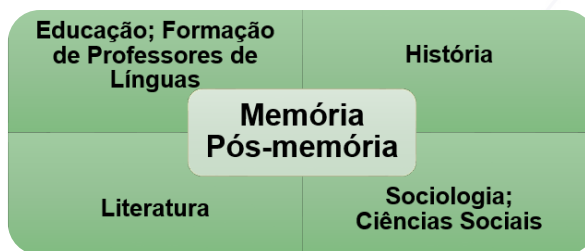
Fonte: elaborado pela autora

Memória e Pós-memória na Linguística Aplicada

Ferreira (1998) afirma que “poucas coisas são tão particularmente afetivas quanto as memórias de um indivíduo, de um povo ou de um grupo. Dessa forma, memória e língua fazem parte, por assim dizer, de um bem imaterial imensurável” (ARAÚJO *et al*, 2018, p. 8). Segundo Oliveira (2018), “a temática da memória tem vindo a despertar interesse nas Ciências Sociais desde há vários séculos; mas foi no século XX que esta se transformou num dos conceitos centrais e de maior destaque desta área de estudo” (OLIVEIRA, 2018, p. 268).

Com as novas influências dos Estudos de Memória na LA, talvez já seja possível falarmos em uma virada memorialística neste início de século. Num trabalho conjunto que começou a partir de 2018, Mattos e Caetano (2018) trouxeram para a LA e, mais especificamente, para o campo da formação de professores de línguas, o conceito de pós-memória. A proposta inicial objetivava incorporar os conceitos de memória e pós-memória numa pesquisa transdisciplinar que buscava conceitos e teorias nas áreas de História, Literatura, Sociologia e Ciências Sociais, em interseção com as áreas de Educação e formação de professores de línguas, como mostra a Figura 2 a seguir:

Figura 2: Pesquisa Transdisciplinar



Fonte: elaborado pela autora

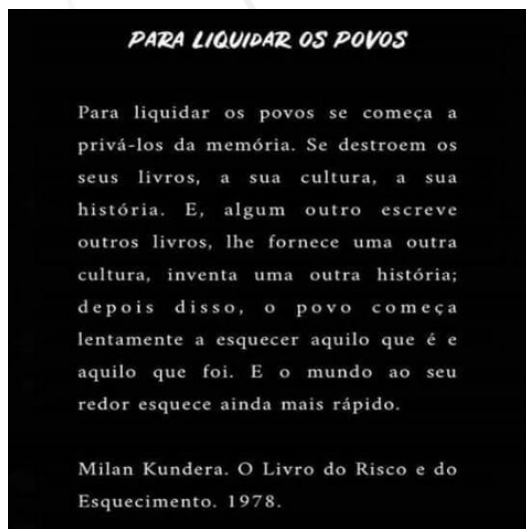
O termo pós-memória foi cunhado por Marianne Hirsch (1997), para quem pós-memória se refere à “experiência daqueles que crescem e vivem dominados pelas narrativas que precederam o seu nascimento”

(HIRSCH, 1997, p. 22). Para a autora, “pós-memória descreve a relação da segunda geração com experiências poderosas, frequentemente traumáticas, que precederam seu nascimento mas que mesmo assim foram transmitidas a eles tão profundamente que parecem constituir memórias por direito próprio” (HIRSCH, 2008, p. 103). Portanto, essa segunda geração não viveu essas experiências traumáticas, mas recebeu essas experiências por meio de histórias, narrativas e atitudes da geração anterior ou das gerações anteriores. Assim, de acordo com Mattos e Caetano (2018), a “pós-memória é formada indiretamente por eventos traumáticos que aconteceram no passado, mas que ainda produzem efeitos no presente” (MATTOS; CAETANO, 2018, p. 247). Como podemos concluir, então, memória e pós-memória parecem estar interligadas por nossas experiências de vida e por nossas relações com o outro.

Hirsch discute o conceito de pós-memória em relação às memórias do Holocausto. No contexto brasileiro, o conceito pode proporcionar discussões sobre a Ditadura Militar e, por meio da perspectiva da Educação Crítica, pode contribuir para a formação de cidadãos que atuem para a promoção da democracia e da justiça social. Preservar a memória de eventos históricos traumáticos do passado, como o Holocausto e o período ditatorial brasileiro pode contribuir para que tais eventos não voltem a acontecer.

Como afirma Milan Kundera (1978), escritor de origem Checa e radicado na França, no trecho reproduzido na Figura 3 a seguir, para liquidar um povo é preciso apagar suas histórias e (re)escrevê-las, contando outras histórias, para que assim o povo se esqueça de sua identidade.

Figura 3: Para Liquidar os Povos (Milan Kundera, “O Livro do Riso e do Esquecimento”, 1978)



Fonte da Imagem: *Google Imagens*

Esse apagamento da(s) história(s) de um povo pode ser claramente percebido nos dias atuais, até mesmo no Brasil, pelo constante uso de notícias falsas, as chamadas “*fake news*”, nas redes sociais e outros meios de comunicação em massa, com o objetivo de confundir a população sobre o que realmente está acontecendo. A preservação da memória intergeracional de um povo, ou pós-memória, pode contribuir para que esse apagamento não aconteça. A Linguística Aplicada Crítica, incluindo a Educação Crítica em Línguas Estrangeiras, tem seu papel a cumprir na promoção de uma educação para a cidadania, com vistas à justiça social, e que então contribua para a preservação dessa memória intergeracional. Na próxima seção, veremos resultados dessa pesquisa transdisciplinar realizada com professores de inglês.

Pós-memória e Formação de Professores Críticos

Focalizaremos, aqui, o legado socio-histórico brasileiro na educação ao problematizar o impacto da ditadura militar na prática pedagógica dos atuais professores de inglês no Brasil, discutindo o conceito de pós-memória e suas potencialidades para a promoção da justiça social, cidadania participativa e democracia, dentro de um contexto de formação de professores de inglês, abordando as influências históricas, sociais e culturais na formação de professores no Brasil e problematizando as potencialidades da pós-memória para trazer mais uma perspectiva transdisciplinar para a pesquisa e atuação na LA Crítica.

A pesquisa aqui brevemente relatada foi conduzida com um grupo de 31 (trinta e um) professores em formação continuada matriculados em um curso de especialização em ensino de inglês da FALE/UFMG. Os dados para a pesquisa foram gerados originalmente em inglês a partir de uma atividade reflexiva final de avaliação, após três dias intensos de leituras, discussões e trocas de conhecimento. A atividade continha cinco perguntas abertas que cobriam o conteúdo do curso, incluindo uma pergunta sobre pós-memória, mais especificamente sobre histórias e experiências que os participantes do curso sabiam ou se lembravam sobre o período da ditadura militar brasileira. Os participantes deviam obrigatoriamente responder pelo menos três das cinco perguntas propostas na atividade. Dentre os 31 participantes, nove deles responderam à pergunta relacionada à pós-memória.

Por questões de espaço, não será possível apresentar todas as nove narrativas geradas nessa pesquisa². As narrativas foram agrupadas em sete temas principais que abordavam questões ligadas às histórias familiares e locais dos participantes, além de questões relacionadas ao silêncio e silenciamento dos cidadãos, principalmente professores e alunos, ao uso de músicas, livros e placas de rua como artefatos

2 Resultados completos dessa pesquisa foram discutidos em Mattos e Coura (2021).

que podem resgatar memórias, e histórias relacionadas a como os professores podem contribuir para evitar novos acontecimentos traumáticos no futuro, dentre outras.

Resumidamente, os participantes relataram em suas narrativas que a educação no Brasil, mesmo após o término da ditadura, ainda trazia reflexos daqueles “tempos obscuros”, pois temas controversos não eram permitidos dentro da sala de aula e os alunos não tinham voz, o que remete ao professor ditador que impõe silêncio na sala de aula. Vemos, nesse exemplo, claramente o silenciamento dos alunos, pois é o professor que domina a sala de aula, escolhe os temas que serão abordados ou não, e evita ou proíbe temas não desejados. Em outras narrativas, é possível perceber a influência das gerações que viveram a Ditadura Militar nas gerações posteriores e na formação de suas identidades. Além disso, nas narrativas dos participantes, há várias referências à censura exercida pelo governo militar a artistas, músicas e filmes. Alguns participantes também fizeram referência às recentes passeatas e demonstrações de brasileiras e brasileiros de extrema direita com faixas e cartazes pedindo a volta do governo militar. Essas narrativas parecem ser uma forma de denúncia em relação à falta de memória que as pessoas hoje em dia apresentam em relação ao período militar brasileiro e também sobre a falta de um trabalho de memória que deveria ter sido feito no Brasil, após o término do período militar, para que a ditadura não voltasse a se repetir. No entanto, o que se viu há bem pouco tempo no Brasil, como mostra a Figura 3 abaixo, foi estarrecedor, com várias pessoas pedindo intervenção militar.

Figura 3: Passeatas pedindo “intervenção militar” no Brasil



Fonte das Imagens: *Google Imagens*

Uma última narrativa de uma professora que não viveu o período militar brasileiro relata sua preocupação em trazer para seus alunos a memória do que aconteceu no Brasil durante o governo militar, reconhecendo a necessidade de não permitir que seus futuros alunos deixem de pensar criticamente sobre as atrocidades do passado.

Nessas narrativas, vemos então como o período militar brasileiro deixou marcas profundas no sistema escolar brasileiro e em nossa sociedade como um todo. No entanto, é possível perceber também como o trabalho com a pós-memória pode contribuir para resgatar a memória desse evento traumático e gerar ações que possam evitar sua repetição.

As potencialidades da Pós-memória

Além do potencial para a formação crítica de professores de inglês e, na verdade, de professores em geral, como demonstrado na pesquisa aqui apresentada, vemos várias outras potencialidades para o uso dos estudos de memória, especificamente a pós-memória, na Linguística Aplicada. O uso de romances gráficos, por exemplo, está sendo proposto como uma ferramenta para introduzir discussões sobre eventos históricos traumáticos em sala de aula de ensino de línguas, facilitando a leitura de alunos adolescentes do Ensino Médio ou anos finais do Ensino Fundamental, e buscando conscientizá-los sobre a necessidade de não permitir que tais eventos voltem a se repetir (MATTOS; ARAÚJO; MACHADO, no prelo).

Outra possibilidade para conscientização de alunos sobre eventos históricos traumáticos são o que Nora (1989) chamou de “lugares de memória”, que são lugares que tentam preservar as memórias do passado, como museus e memoriais, por exemplo, permitindo-nos lembrar, rememorar esses eventos traumáticos, tanto no sentido de prestar uma homenagem às vítimas quanto no sentido de evitar que o trauma volte a acontecer.

Retomando o tema da Ditadura Militar, o Brasil tem feito alguns esforços recentes em relação à preservação da memória traumática desse evento histórico e transmiti-la às novas gerações. Um bom exemplo é o Memorial da Resistência, em São Paulo, localizado no antigo edifício do Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops-SP)³, um dos órgãos destinados à repressão durante o governo militar. O Memorial da Resistência traz uma linha do tempo com inúmeros eventos relacionados ao período militar brasileiro e utiliza os próprios espaços anteriormente usados pelo Deops para prender e torturar presos políticos como espaço de memória, conforme vemos nas imagens da figura 4 a seguir:

3 Ver <http://memorialdaresistenciasp.org.br/>.

Figura 4: Memorial da Resistência (São Paulo)



Corredor externo para banho de sol e cela com banheiro ao fundo

Fonte: Acervo pessoal da autora

Também em Belo Horizonte, no antigo edifício do Departamento de Ordem Política e Social (Dops)⁴, na Avenida Afonso Pena, estava sendo criado o Memorial Casa da Liberdade. Com a mudança do governo do Estado de Minas Gerais em 2018, as verbas foram suspensas e o projeto de criação do memorial interrompido. As imagens da Figura 5 abaixo mostram detalhes da fachada e do interior do edifício:

Figura 5: Memorial Casa da Liberdade (Belo Horizonte)

Entrada principal e sala de interrogatório



Fonte: Acervo pessoal da autora

4 Ver <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/noticias-menu/326-memorial-dos-direitos-humanos-casa-da-liberdade-e-lancado-pelo-governador>.

Essas imagens podem ser apresentadas pelos professores aos alunos para iniciar discussões sobre o período militar brasileiro. Como afirma Ferraz (2012; 2017), o uso de imagens pode facilitar a compreensão dos alunos e contribuir para o desenvolvimento de seu pensamento crítico.

Conclusão

Antes de terminar este texto, gostaria de trazer aqui algumas das perguntas que foram feitas pela audiência no dia da palestra de encerramento do SETED, evento em que este trabalho foi apresentado. Para começar, vou citar aqui um trecho de Jorge e Ribeiro (2013) que é muito impactante. Para esses autores,

(l)embrar é um ato de recuperação e de reavaliação, que pressupõe a possibilidade de interlocução crítica com o passado. Lembramos para não esquecer; como indivíduos e como sociedade, ainda que o esquecimento seja a outra face da moeda a que chamamos memória. Lembramos para não errar de novo, para impedir que a opressão e a violência tornem a se manifestar de forma avassaladora e insidiosa (JORGE; RIBEIRO, 2013, p. 12).

Além disso, Mattos e Caetano (2018, p. 239) afirmam que “a construção de identidade é muito influenciada pela natureza histórica dos discursos e das ideologias que permeiam a sociedade brasileira”. Portanto, segundo as autoras,

perceber a conexão entre certas condutas, profundamente arraigadas nas práticas de ensino de línguas, e o conceito de pós-memória pode levar a novas perspectivas para a formação crítica do professor de línguas – perspectivas que podem nos ajudar a nunca esquecer as atrocidades cometidas durante a Ditadura Militar, nunca silenciar novamente, e nunca repetir (MATTOS; CAETANO, 2018, p. 251).

Com essas reflexões passo então a discutir aqui as perguntas e comentários dos participantes⁵ da palestra de encerramento do SETED. A primeira pergunta relaciona-se à queda ou à remoção de estátuas de colonizadores ou ditadores do passado por governos atuais em vários países do mundo (ver, por exemplo, Giroux, 2005) e se essas estátuas poderiam funcionar de maneira análoga a monumentos de manutenção da memória. Essa mesma pergunta já havia sido feita numa outra apresentação que fiz sobre o mesmo tema. Tão pertinente quanto controverso, esse assunto ainda se encontra em debate e é possível perceber que essas estátuas e outros monumentos que enaltecem colonizadores e ditadores etc., tem sido derrubados ou destruídos. Na minha opinião, tais monumentos deviam ser preservados, mas ao invés de manter esses monumentos como uma enaltação desses personagens da nossa história, devíamos colocar, por exemplo, uma placa esclarecendo quem foi efetivamente essa pessoa e quais as atrocidades que ela cometeu ou das quais participou no passado para que os visitantes desses monumentos pudessem ler sobre esses fatos e seus atores. Nesse caso, passaríamos a ter um monumento de manutenção da memória intergeracional que contribuiria para evitar a repetição histórica de eventos traumáticos, dando a esses monumentos uma nova função de esclarecer e informar sobre o passado. A respeito desse assunto, o Prof. Henrique Leroy, que assistia à palestra, sugeriu no *chat* ao vivo que “uma outra ideia para as estátuas dos colonizadores seria removê-las de seus locais originais e transportá-las para um museu específico onde essas figuras seriam desconstruídas e problematizadas.”

A segunda pergunta feita por um dos participantes da palestra foi sobre como trazer a pós-memória ou a memória para as práticas de ensino de línguas. Como foi dito neste texto, essa pesquisa sobre pós-memória na Linguística Aplicada começou em 2018 a partir de um primeiro projeto que buscava entender o conceito e tentava encontrar

5 As perguntas e comentários foram feitos respectivamente por Elisa Mattos, Lucas Natan Santos, Henrique Leroy e Amarildo Marra, a quem agradeço imensamente pela oportunidade de discutir essas questões.

maneiras de utilizá-lo na formação crítica de professores. Já em 2021, quando um segundo projeto sobre o assunto foi iniciado, o objetivo passou a ser justamente buscar maneiras de trazer a proposta para a sala de aula de ensino de línguas, e não somente para a formação de professores. Esse segundo projeto buscou então elaborar atividades e sequências didáticas que pudessem ser usadas em sala de aula. Uma primeira tentativa foi o trabalho já mencionado sobre o uso de romances gráficos (MATTOS; ARAÚJO; MACHADO, no prelo). Para esse trabalho, usamos o romance *Maus*, de Art Spiegelman ([1980]2009), que já foi traduzido em várias línguas. Isso mostra como a literatura pode ser também uma aliada do ensino e, no caso do nosso trabalho, sugerimos o uso do Letramento Visual (FERRAZ, 2012; 2017), pois as imagens podem ajudar os alunos a compreenderem a história e torna-se uma leitura também mais agradável para os alunos adolescentes, por exemplo. Assim, o professor pode fazer um recorte de trechos do romance e utilizar em sala de aula. Nessa mesma linha, um outro exemplo que eu poderia citar aqui é a Profa. Denise Borille de Abreu (2016) que faz um trabalho maravilhoso com *O Diário de Anne Frank*. Esse é um texto que pode ser usado em sala de aula com alunos de idade menos avançada, inclusive de Ensino Fundamental porque a linguagem é bastante fácil, já que foi escrito por uma menina. Outro exemplo possível é o livro *O Menino do Pijama Listrado* (ver ZOTESSO; BONNICI; WIELEVICKI, 2011), que é outro livro que também é muito fácil com uma linguagem bastante infantil porque representa a linguagem do menino, principal personagem da história. É um livro surpreendente que, ao ser usado em sala de aula, pode aguçar a motivação dos alunos para que se interessem mais pela História, o que mostra a influência da LA em outras áreas do conhecimento. São, portanto, inúmeras as possibilidades para um trabalho com memória e pós-memória em sala de aula. Fica a critério do professor, que precisa levar em conta o seu contexto, os seus alunos, a sua escola, várias coisas precisam ser levadas em consideração para se fazer um trabalho como esse em sala de aula e esses são apenas alguns exemplos.

Mais uma pergunta feita ao final da palestra envolveu a percepção de que no Brasil inexistia uma política de memória e questionou minha opinião sobre o assunto além de interrogar sobre quais seriam os passos para construí-la. Eu concordo plenamente – realmente, no Brasil não existe nem existiu uma política que buscasse preservar a memória de acontecimentos traumáticos na história do país. Um exemplo aqui em Belo Horizonte é o caso já mencionado do Edifício onde funcionava o Dops durante a Ditadura Militar, na Avenida Afonso Pena, e que estava sendo preparado para se tornar um espaço de memória, mas o projeto foi interrompido pela falta de verbas e incentivo do poder público. Em São Paulo, como eu mostrei, há o Museu da Resistência e outros espaços usando prédios históricos do centro da cidade que contribuem para manter essa memória viva de alguma forma. Mas é verdade que o Brasil não tem uma política de manutenção da memória. Pelo contrário, durante a Ditadura Militar, o que se viu foi uma política de apagamento da memória, nos termos do trecho citado de Milan Kundera. Precisamos lutar contra esse apagamento e pela criação de políticas públicas que contribuam para a manutenção da memória intergeracional.

Por fim, a última pergunta realizada ao final da palestra de encerramento, lembrou a chamada “onda cinza”, quando a prefeitura de São Paulo apagou vários grafites nas vias públicas da cidade com o objetivo de “limpar” a cidade e torna-la mais “bonita”. Esta seria mais uma forma de silenciamento das vozes da população, uma maneira de silenciar essas populações que vivem em estado de vulnerabilidade e usam o grafite como forma expressão. É o caso, por exemplo, da Comuna 13, em Medellín, na Colômbia, que é uma favela muito parecida com as favelas brasileiras e hoje é toda grafitada com inúmeros desenhos e vários murais enormes que representam a memória e as vozes daquela população. Sobre esse assunto, recomendo a dissertação de mestrado de Giulia Soster Caminha (2021a). Num outro trabalho (CAMINHA, 2021b), ela mostrou como alguns grafites podem ser transformados. Segundo ela, há um movimento na Alemanha que busca transfor-

mar em outros desenhos as suásticas que continuam sendo pixadas nos muros das cidades. Por exemplo, uma suástica foi transformada numa Borboleta e outra numa menina como mostra a Figura 6 a seguir:

Figura 6: Grafite sobre suástica



Fonte: Caminha (2021b)

Como vemos, são várias possibilidades de transformação dessas memórias mas ao mesmo tempo mantendo a memória do trauma para as próximas gerações.

Assim, a Linguística Aplicada, tanto por meio da formação de professores de línguas quanto por meio do ensino de línguas em si, a meu ver tem muito a contribuir para a preservação da memória traumática intergeracional, para que atrocidades históricas não voltem a se repetir.

Muito obrigada!

Referências

ABREU, D. B. Identity Borderlands: Life-writing and Anne Frank's Diary. **Arquivo Maaravi–Revista de Estudos Judaicos**, Belo Horizonte, v. 10, n. 19, p. 1-12, nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/14339/pdf_1. Acesso em: 26 Fev. 2023.

ARAÚJO, E. L. *et al.* Patrimônio cultural e memória literária: um diálogo italo-brasileiro com Giorgio de Marchis.” Tradução de Jefferson Evaristo do Nascimento Silva. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 8–15, 2018. Disponível em: DOI.: 10.12957/palimpsesto.2018.38396 .

ARNOLD, J. **Affect in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

BARKHUIZEN, G. (Ed.). **Reflections on language teacher identity research**. New York: Routledge, 2017.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias—conhecimentos de línguas estrangeiras**. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Básica, Brasília, DF. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 9 abril. 2023.

CAMINHA, G. S. **Counter-Literacy: o graffiti e a pixação como letramentos urbanos nas paisagens linguísticas da cidade**. 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) ✕ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021a.

CAMINHA, G. S. Graffiti: Narrativas nas paisagens linguísticas da cidade. *In*: MATTOS, E. *et al.* (orgs.). **Percursos acadêmicos e debates interinstitucionais: pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2021b. p. 467-479.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

FERRAZ, D. M. **Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. *In*: TAKAKI, N.; MACIEL, R. (orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 255-270.

GIROUX, H. A. **Border crossings: Cultural workers and the politics of education**. New York and London: Routledge, 2005.

HIRSCH, M. **Family frames**: Photography, narrative, and postmemory. New York: Havard University Press, 1997.

HIRSCH, M. The generation of postmemory. **Poetics Today**, North Carolina, v. 29, n. 1, p. 103-128, spring 2008. Disponível em: <http://poeticstoday.dukejournals.org/content/29/1/103.full.pdf+html>. Acesso em: 26 nov. 2018.

JORGE, S. R.; RIBEIRO, M. C. Apresentação. **Revista Abril**, Niterói, v. 5, n. 11, p. 9-12, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/41/35>. Acesso em: 3 nov. 2018.

KRAMSCH, C. Applied Linguistics: a theory of the practice. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 454-465, 2015. Disponível em: DOI: 10.1093/applin/amv039. Acesso em: 09 ago. 2016.

KRAMSCH, C. Foreword. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 215-217, 2017. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201712262>. Acesso em: 26 fev. 2023.

KUNDERA, M. **O livro do riso e do esquecimento**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

McNAMARA, T. Applied Linguistics: the challenge of theory. **Applied Linguistics**, [S.l.], v. 36, n. 4, p. 466-477, 2015. Disponível em: DOI: 10.1093/applin/amv042. Acesso em: 09 ago. 2016.

MATTOS, A. M. A. O professor no espelho: conscientização e mudança pela auto-observação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 121-155, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100007>. Acesso em: 09 ago. 2016.

MATTOS, A. M. A.; ARAÚJO, D. R. M.; MACHADO, E. D. **Pós-memória, Letramento Visual e a (re)criação de futuros possíveis**: uma reflexão sobre o ensino de acontecimentos históricos traumáticos por meio de romances gráficos. (no prelo).

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memória, Pós-memória e Formação Crítica de Professores de Línguas. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 20, n. 46, p. 167-186, 2019. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20190010>. Acesso em: 08 jun. 2019.

MATTOS, A. M. A.; CAETANO, E. A. Memory, Postmemory and Critical Language Teacher Education. **Analecta Política**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 235-254, 2018. Disponível em: DOI: 10.18566/apolit.v8n15.a04. Acesso em: 25 out. 2018.

MATTOS, A. M. A.; COURA, M. A. História, memória e pós-memória: presente, passado e futuro na formação crítica de professores de inglês. In: CAETANO, E. A. (org.). **Pós-memória e decolonialidade no ensino de línguas no Brasil: as origens do status quo**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 179-221.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: Lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-58, 2010. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000100008>. Acesso em: 19 jul. 2016.

NORA, P. Between memory and history: *Les lieux de mémoire*. **Representations**, v. 26, p. 7-24, 1989.

OLIVEIRA, A. Identidade, memória e a ecranização. O indivíduo e a experiência na era hipermoderna. **Vista**, [S.l.], n. 2, p. 264-283, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37690187/Identidade_mem%C3%B3ria_e_a_ecraniza%C3%A7%C3%A3o._O_indiv%C3%ADduo_e_a_experi%C3%Aancia_na_era_hipermoderna. Acesso em: 19 jan. 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a Critical introduction**. New Jersey/ London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

SPIEGELMAN, A. (1980). **Maus: a história de um sobrevivente**. Tradução de Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ZOTESSO, L. R. S.; BONNICI, T.; WIELEWICKI, V. H. G. A outremização em O Menino do Pijama Listrado. **Uniletras** Ponta Grossa, v. 32, p. 269-280, 2011. (Impresso). DOI: 10.5212/Uniletras.v.32i2.0005.

ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE LÍNGUAS EM TRILHAS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS

Roberta Varginha Ramos Caiado

Roseli Wanderley de Araújo Serra

Josemeire Caetano da Silva

Resumo: Docentes e discentes encontram-se, atualmente, inseridos em um contexto social que dialoga com os avanços tecnológicos e as inovações digitais imprescindíveis ao cenário do ensino-aprendizagem contemporâneo. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e as Tecnologias Digitais Móveis (TDM) são meios de ensino-aprendizagem que propiciam um processo mais ativo, colaborativo, autônomo e socializado e, ao mesmo tempo, coadunam com a multiplicidade de linguagens existentes contemporaneamente (CAIADO, 2011; CAIADO; LEFFA, 2017). Nesse sentido, as Trilhas de Aprendizagem Digitais (TAD) aparecem como uma possibilidade didática para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de Línguas, a partir de uma abordagem inovadora, interativa e autoexplicativa. As TAD são entendidas como um conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação (LOPES; LIMA, 2020). Nosso objetivo, neste capítulo, é propor estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação de Línguas a partir das TAD. Para tal fim, apoiamos-nos, teoricamente, na Arquitetônica bakhtiniana (BAKHTIN, 1993, 2010, 2013, 2016), na Teoria das Competências (PERRENOUD, 1999), e no *Gamification* (DETERDING *et al.*, 2011;

KAPP, 2012). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, orientada pelas seguintes estratégias de ação: (i) escolha e construção do modelo da trilha utilizada a partir das competências em Perrenoud (1999); (ii) inserção das atividades para a TAD, relacionando-as *ao Gamification*; (iii) construção da TAD a partir da arquitetura bakhtiniana: o conteúdo, o material e a forma. Nossos resultados parciais indicam a eficiência do uso das TAD para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação de Línguas.

Palavras-chave: Trilhas de aprendizagem digitais. TDM. Ensino de línguas. Arquitetônica bakhtiniana. *Gamification*.

Abstract: Teachers and students are currently inserted in a social context that dialogues with technological advances and digital innovations that are essential to the contemporary teaching-learning scenario. Digital Information and Communication Technologies (ICT) and Mobile Digital Technologies (MDT) are teaching-learning means that provide a more active, collaborative, autonomous and socialized process and, at the same time, are consistent with the multiplicity of contemporary languages. (CAIADO, 2011; CAIADO; LEFFA, 2017). In this sense, the Digital Learning Trails (DLT) appear as a didactic possibility for the teaching, learning and assessment of languages, based on an innovative, interactive and self-explanatory approach. TAD are understood as a systematic and multimodal set of learning units, containing different navigation schemes (LOPES; LIMA; 2020). Our objective, in this chapter, is to propose strategies for teaching, learning and evaluating languages based on DLT. To this end, we rely theoretically on Bakhtinian Architecture (BAKHTIN, 1993, 2010, 2013, 2016), on the Theory of Skills (PERRENOUD, 1999), and on Gamification (KAPP, 2012; DETERDING *et al.* 2011). Methodologically, the research is characterized as qualitative, guided by the following action strategies: (i) choice and construction of the trail model used from the competencies in Perrenoud (1999); (ii) insertion of activities for DLT relating them to Gamification; (iii) construction of the DLT based on Bakhtinian architecture: content,

material and form. Our partial results indicate the efficiency of using DLT. for teaching, learning and evaluating languages.

Keywords: digital learning trails. ict. language teaching. Bakhtinian architecture. gamification.

Introdução

Os avanços tecnológicos, na forma de computação ubíqua, alteraram o cenário de aprendizagem nas últimas décadas, principalmente, a partir do uso de Tecnologias Digitais Móveis (TDM). Os modos contemporâneos de ensino-aprendizagem propiciam inovações curriculares nas escolas, incluindo as formas de ensinar, aprender e avaliar no meio digital, como podemos observar no Novo Ensino Médio, com seus itinerários formativos e sua Trilha de Comunicação (Linguagens).

As jornadas de ensino-aprendizagem de hoje são facilitadas por ferramentas tecnológicas digitais, como dispositivos inteligentes e sistemas de posicionamento global. De acordo com Perrenoud (1999), os discentes¹, cada vez mais, estão deixando de ser meros consumidores de conteúdo por meio do diálogo facilitado pela tecnologia. Eles também podem criar conteúdos, interagir entre si e com o docente e se tornarem parte ativa no seu processo de aprendizagem.

Neste capítulo, propomos estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação de Línguas a partir de Trilhas de Aprendizagem Digitais (TAD). Entendemos por Trilhas de Aprendizagem o conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações destinadas ao desenvolvimento do discente. Elas têm sido de fundamental importância para o protagonismo do aluno, inclusive em questões avaliativas, principalmente, no contexto do ensino remoto e do híbrido. Salientamos que as TAD se fundamentam na Teoria das Competências de Perrenoud (1999).

1 No corpo da pesquisa, ora utilizamos a palavra discente, ora utilizamos a palavra aluno, porque acreditamos serem vocábulos intercambiáveis em determinados contextos.

Em nosso estudo, argumentamos que: (1) o processo pedagógico no contexto da educação e o escalonamento se baseia em apoiar as escolas a fazerem múltiplas recontextualizações no processo de ensino-aprendizagem; (2) o processo de enculturação de uma escola que adota e implementa uma determinada inovação é baseado em uma concepção rizomática² e não linear do desenvolvimento de competências; e (3) o processo de implementação das TAD é baseado no desenvolvimento da capacidade de fazer múltiplas recontextualizações.

Este capítulo está dividido em introdução, quatro seções—explicitadas a seguir—e as considerações finais. Na primeira seção, apresentamos as bases que alicerçam a Arquitetônica bakhtiniana, teoria fulcral para a elaboração da Trilha de Aprendizagem proposta, com ênfase para as categorias de análise: o conteúdo, o material e a forma.

Nossa segunda seção, aborda, precipuamente, os postulados das TIDC (CAIADO, 2001; CAIADO; LEFFA, 2017; DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016); TDM (CAIADO; FONTE; BARROS, 2021) e o *Gamification* (DETERDING *et al.*, 2011), com o intuito de situar a pesquisa em termos conceituais e para um aprofundamento em nossa proposta desses conceitos imprescindíveis para a construção e a aplicação das TDM em contextos de ensino-aprendizagem de Línguas.

Na terceira seção, trazemos a compreensão acerca das TAD, cujo arcabouço centra-se na Teoria das Competências de Perrenoud (1999), ao abordar, sobretudo, a ideia de trabalhar o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem, aplicado, neste capítulo, ao ensino, aprendizagem e avaliação de Línguas.

Em nossa seção destinada aos aspectos metodológicos, destacamos que se trata de uma pesquisa qualitativa, além de informar as estratégias de ação para alcançarmos nosso objetivo principal—a cons-

2 A concepção de rizoma convida para pensá-la como multiplicidade; a prática pedagógica, bem como suas proposições, torna-se, assim, centros de força que impulsionam para múltiplas conexões, desviando-se da hierarquização e categorização de uma educação maior (PEREIRA; REIS; CARNEIRO, 2020).

trução de nossa TAD em meio digital. Por fim, seguimos com a análise e discussão dos dados e nossas referências.

Iniciamos, a seguir, com o conceito e as explicações acerca das TAD.

Trilhas de aprendizagem digitais

Trilhas de Aprendizagem são um conjunto integrado, sistemático e contínuo de ações destinadas ao desenvolvimento do aluno. Elas têm sido de fundamental importância, no que concerne ao protagonismo do discente, inclusive em questões avaliativas, principalmente no contexto do ensino remoto e do híbrido. Além disso, são sequências de atividades que o discente pode realizar de maneira autônoma para construir conhecimento sobre um ou mais assuntos. Nas TAD, o protagonista do processo é o discente. Dessa forma, ele ganha autonomia para criar a sua própria trajetória em meio digital.

As Trilhas de Aprendizagem têm seu aporte teórico na Teoria das Competências de Perrenoud (1999). Segundo o autor, “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.), para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 1999, p. 30). O autor também postula que “[...] para enfrentar uma situação da melhor maneira possível deve-se, de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos”. A Teoria das Competências de Perrenoud (1999) traz a ideia de trabalhar o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. Sobre este assunto, postula o autor:

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Portanto, para o autor, o conhecimento teórico e o desenvolvimento prático unidos ajudam o discente a chegar ao seu objetivo final. Para além disso, as Trilhas de Aprendizagem consideram o tempo que cada estudante leva para a compreensão dos conteúdos. As TAD estão dentre as maneiras mais eficientes de oferecer ao discente uma aprendizagem continuada. A partir delas e com elas inseridas no processo ensino-aprendizagem, os discentes se tornam mais autônomos na construção do conhecimento.







Existem vários modelos de Trilhas de Aprendizagem. Elas podem vir em vários formatos, lineares ou não, e oferecem aos estudantes oportunidades de aprender algo todo dia. Nelas, o discente tem a possibilidade de seguir a sequência que desejar, ainda que haja uma sequência lógica ou numerada.

Algumas possibilidades de TAD podem ser observadas nas Figuras 1 e 2.

Figura 1—TAD em forma de Menu de Escolhas e Menu de Escolhas com pontos

Menu de escolhas

Menu de Escolhas para Projetos

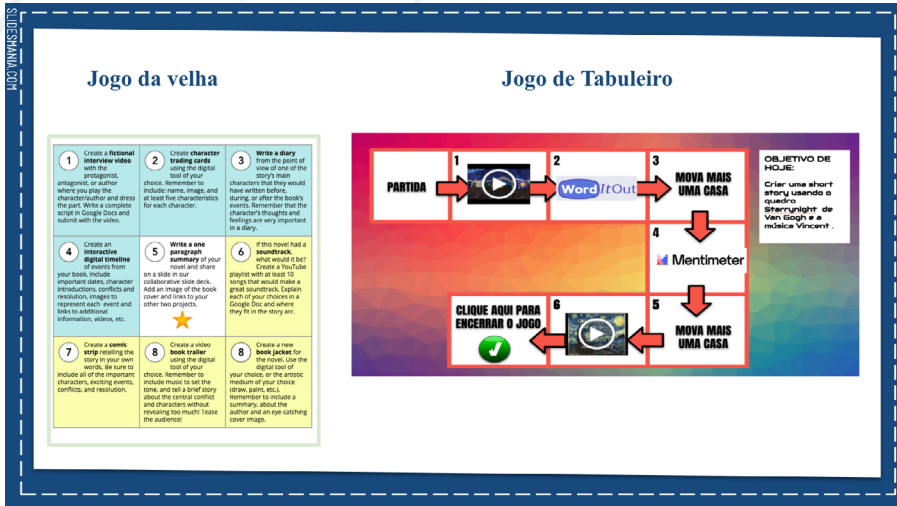
<p>Aprender sobre TED Talks, para inspirar os outros a tomarem ação em relação ao futuro do planeta.</p> 	<p>Criar um filme animado para informar as pessoas sobre o assunto.</p> 	<p>Criar um cartão explicando uma situação que possa criar um impacto positivo e inspirar as pessoas.</p> 
<p>Criar um podcast com temas atuais (imagens, vídeos, gráficos) para auxiliar as pessoas a compreenderem o problema e sua solução.</p> 	<p>Construir apresentação interativa para ensinar as pessoas sobre o problema e possíveis soluções.</p> 	<p>Recriar um livro infantil para conscientizar as pessoas sobre o assunto.</p> 

Menu de escolhas com pontos

<p>LINHA DO TEMPO</p> <p>Crie uma linha do tempo com pelo menos 5 datas/eventos importantes da Independência do Brasil.</p> <p>5 PONTOS</p>	<p>UMA CARTA PARA A FAMÍLIA</p> <p>Você é uma figura histórica envolvida com o movimento de Independência do Brasil. Escreva uma carta à sua família exprimindo os seus pensamentos e sentimentos em relação a esse período.</p> <p>10 PONTOS</p>	<p>CONEXÃO GEOGRÁFICA</p> <p>Desenhe um mapa com localizações importantes relacionadas com o movimento de Independência do Brasil. Descreva cada um desses lugares em relação a esse momento histórico.</p> <p>15 PONTOS</p>
<p>ERROS HISTÓRICOS</p> <p>Assista ao filme "Os Inconfidentes" e identifique 2 erros históricos. Explique o erro e a informação e cite as suas fontes.</p> <p>15 PONTOS</p>	<p>DIÁRIO EM VÍDEO (VLOG)</p> <p>Grave um vídeo de 1 minuto em que você é um dos inconfidentes, durante o dia 15 de julho pela Independência.</p> <p>10 PONTOS</p>	<p>CITAÇÃO IMPORTANTE</p> <p>Identifique uma citação importante pertencente a algum desses períodos e escreva um parágrafo explicando a importância dessa citação.</p> <p>10 PONTOS</p>
<p>ENTREVISTA HISTÓRICA</p> <p>Escreva uma breve entrevista com perguntas e respostas com um personagem histórico desse período.</p> <p>5 PONTOS</p>	<p>REVISÃO CRÍTICA DE VÍDEO</p> <p>Escolha um vídeo de YouTube sobre o período e escreva uma revisão crítica do vídeo. Traga e liste os pontos positivos e negativos no vídeo e sua crítica.</p> <p>10 PONTOS</p>	<p>PREPARAÇÃO DE TESTE</p> <p>Crie 3 questões abertas sobre o tópico que pode ser utilizada em nossa aula da unidade. (Pontos extras se eu utilizo a sua pergunta)</p> <p>5 PONTOS</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 2–TAD em formato de Jogo da Velha e Jogo de Tabuleiro



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na figura 1, temos dois tipos de menu de escolhas. No primeiro menu, fazemos uma conexão com outras disciplinas (Ex.: Geografia, Língua Portuguesa–carta) etc. A partir do assunto escolhido, a TAD traz atividades que servem como estímulo à criatividade e ao pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, ao solicitar, por exemplo, ao aluno uma escolha de projeto, a resolução de um problema, a reescrita de um texto ou até mesmo opinar acerca de algo, faz-se necessário recorrer a questões emotivo-volitivas e axiológicas no sentido de que o aluno irá acessar questões sociais, culturais e pessoais voltadas para sua produção.

Já no segundo menu, trazemos, como exemplo, atividades menores nas quais o aluno precisa completar vinte e cinco (25) pontos até o final da semana. O número de pontos varia de acordo com o grau de dificuldade da atividade. Ressaltando que este modelo de menu pode ser utilizado para a avaliação continuada, podendo ser aplicado a todas as áreas do conhecimento. Na figura 2, também, trazemos a TAD com nomes de jogos conhecidos: jogo da velha e jogo de tabu-

leiro, este último, utilizado por nós como modelo. Serra (2020) postula que jogar promove aos alunos a chance de explorar, experimentar coisas e falhar sem penalidade. Ao falar sobre jogos de tabuleiro, no contexto de aprendizagem e educação, pode-se dizer que ele é mais do que apenas um jogo de estratégia jogado por peças em movimento em um tabuleiro. Um jogo não apenas implica uma ação sobre um determinado desafio, mas abrange, também, a experiência de jogar, que é uma modalidade única da experiência humana.

Serra (2020) nos lembra que, “[...] para Gadamer (2007), o jogo (*Spiel*) significa tanto jogar como brincar. Em seu sentido mais amplo, ele apresenta um aspecto essencial no jogar: o ir e vir de um movimento” (SERRA, 2020, p. 99). Assim, está implícito, no significado figurado da palavra jogo, o vaivém de um movimento, que não se fixa em nenhum alvo onde termine, e que isso também corresponde ao significado da palavra jogo enquanto dança. O jogador experimenta o jogo como uma realidade que o supera.

As TAD são também uma ferramenta poderosa para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos. É como se fosse um *hub*, um centro de informações vivas. Após compartilhadas, irão apresentar trajetórias de aprendizado. Portanto, as TAD nos trazem uma variedade de atividades distintas, com diferentes níveis de dificuldades e distribuída nos trilhos através de *hiperlinks* / hipertextos.

Nas TAD, é possível construir e utilizar uma grande variedade de materiais digitais e aplicativos. Outrossim, as TAD oferecem suporte pedagógico aos discentes através de instruções claras e do uso de tutoriais. Por conseguinte, esclarecemos que a dinâmica da TAD permite que sigamos o mesmo formato do *Gamification*, uma vez que segue a lógica de desafios e premiações.

Poderíamos compará-las aos desafios a degraus de escadas que levam os usuários ao final de uma missão. Em outras palavras, os desafios, segundo Busarello *et al.* (2014), são minitarefa que as pessoas

precisam realizar para concluir uma tarefa importante. Por exemplo, os usuários têm o desafio de obter um novo nível para que possam ter acesso a recursos extras de um produto, no nosso caso, nas Trilhas de Aprendizagem para concluir as tarefas. Os desafios são elementos efetivos das TAD, motivando os discentes a tomar uma ação que pode ser uma ótima ferramenta no caminho para a melhoria do seu desempenho. Para melhorar seu efeito, resolvemos usar uma premiação ao final da trilha, um tipo de recompensa, como no *game*, para que os alunos pudessem se sentir ainda mais motivados.

No que se refere ao Currículo de Pernambuco formulado para o Novo Ensino Médio, a Trilha de Comunicação, inserida na área de Linguagens, traz o perfil do egresso em relação à comunicação que engloba as linguagens “[...] (verbal, não verbal, corporal, artística) diante dos desafios exigidos pelos multi e novos letramentos, para repensar as novas formas de agir e interagir em sociedade, produzindo conhecimentos de maneira ética e autônoma” (PERNAMBUCO, 2021, p. 327). É o que ocorre com as TAD, visto que os discentes têm a oportunidade de colocar em prática a utilização das várias linguagens, incluindo a digital.

Nesse sentido, tomaremos como exemplo a Unidade Temática “Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)” direcionada ao 3º Ano do Ensino Médio, como proposta de trabalho para o 1º semestre, cujo objetivo é:

Investigar, analisar, reconhecer e propor releituras, experimentos e produções de versões artesanais, analógicas e digitais dos diversos gêneros textuais, literários e outras expressões comunicativas próximas ao universo juvenil, refletindo sobre os impactos que a tecnologia e a convivência no ciberespaço tem no modo de viver, movimentar e intervir socialmente (PERNAMBUCO, 2021, p. 331).

Enquanto ementa, destacamos os trechos:

Identificação dos novos papéis assumidos por autores e leitores no universo da cibercultura e análise da construção hipertextual e multimodal; produção de ciberliteratura (*fanfic*, hiperconto, ciberpoema, dentre outros), como formas textuais contemporâneas, capazes de mediar e propor intervenções socioculturais e ambientais (PERNAMBUCO, 2021, p. 335).

Exemplo esse que contempla as exigências contemporâneas para uso das TDIC em contexto escolar, o que ratifica a utilização das TAD para alcançar as expectativas trazidas por documentos oficiais, a exemplo do Currículo de Pernambuco para o Novo Ensino Médio.

A partir da compreensão das TAD em contexto digital, incluindo modelos que podem ser aplicados em vários contextos educacionais, como o de Línguas, seguimos nossas discussões com a Teoria da Arquitetônica bakhtiniana, incluindo as categorias de análise por nós selecionadas para a análise da nossa TAD.

Arquitetônica Bakhtiniana

Arquitetônica é um dos temas mais complexos dentro da obra de Mikhail Bakhtin (1895–1975). A compreensão desse conceito demanda uma profunda reflexão, a fim de tentarmos compreender os postulados do autor, essencialmente filosóficos, visto que se trata de um filósofo da linguagem. Nesta pesquisa, como anunciamos anteriormente, utilizamos a Arquitetônica bakhtiniana como arcabouço teórico para a elaboração das Trilhas de Aprendizagem no meio digital.

Segundo Queiroz (2017), Aristóteles foi o primeiro filósofo a usar o termo Arquitetônica. Em sua obra intitulada *Metafísica*, Aristóteles usa a palavra arquiteto para descrever um mestre artesão. Cremos que Aristóteles escolheu integrar as palavras “arquitetos” e Arquitetônica (architektōn / αρχιτέκτων). Etimologicamente, Arquitetônica vem de arquitetura e significa a reunião das normas

técnicas, próprias da arte da construção, e assim sendo, os arquitetos seriam artistas da construção, aqueles que iniciam uma obra de arte, uma vez que pensam em um objeto estético, termo posteriormente usado por Bakhtin, a partir do conhecimento profundo do assunto.

O conceito de Arquetônica foi amplamente abordado na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA). É nessa obra que Bakhtin (2010) pensa filosoficamente a questão do agir humano, presente no grande mundo da vida e, portanto, realiza uma crítica a uma ciência afastada dele. Bakhtin pensa no ser humano em constante construção dialógica.

Um conceito muito abordado em Bakhtin (2002) é o do objeto estético, denominado por ele de objeto arquetônico, imprescindível para a compreensão da análise estética. Em relação ao objeto estético, esclarece-nos Bakhtin (2002) que:

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto arquetônico, é a primeira tarefa da atividade estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objetivo estético. [...] Finalmente, a terceira tarefa da atividade estética: compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato da realização estética (BAKHTIN, 2002, p. 22).

Ao realizar a correlação dessa concepção com a construção de nossa TAD, temos a singularidade artística advinda das arquitetas da TAD, professoras de Línguas, levando em consideração a visão do mundo cultural e das histórias de vida dos sujeitos, partícipes das interações humanas. Na pesquisa em tela, a Arquetônica bakhtiniana se constituiu das etapas que vão formar o “esqueleto” das TAD no ensino, na aprendizagem e na avaliação de Línguas. Salientamos a relevância

da tecnologia digital em nossa construção, fazendo com que as práticas inovadoras tragam ao discente um sentido mais concreto de aprendizagem e, conseqüentemente, produza senso de progresso. Assim, afirma Bakhtin: “Eu sou um inovador obcecado. Os inovadores obcecados são muito raramente compreendidos” (BAKHTIN, 2003)–em defesa de sua dissertação sobre Rabelais.

A metodologia proposta por Bakhtin, quanto ao ensino de língua, é que leve em conta as relações dialógicas, especialmente a interação verbal, a língua viva, e a língua falada no discurso cotidiano. Nessa interação, estão envolvidos, portanto, o docente–avaliador, autor, e os discentes, coautores.

Estabelecemos uma ligação dessa teoria com a nossa pesquisa a partir dos conceitos das categorias da Arquitetônica (Bakhtin, 2003): o conteúdo, o material e a forma apresentados no texto *Problema do Conteúdo, do Material e da Forma* na Criação Literária, (doravante PCMF).

Sendo assim, na forma do material é possível relacionar conteúdos gramaticais e textuais às significações culturais, sejam elas cognitivas, éticas ou estéticas. A cultura, portanto, relaciona-se inexoravelmente com a palavra. Por conseguinte, ao pôr em prática a sua metodologia, para o ensino de línguas, Bakhtin acompanha o progresso dos seus alunos e observa se ela produz neles os efeitos desejados, entre eles, a autonomia do discente enquanto autor.

Por sua vez, a forma na TAD consiste no processo de autoria das arquitetas da TAD, a saber, as professoras de línguas, das quais é esperada a arte de criar enquanto ato responsável pelo ensino-aprendizagem. Sendo assim, acreditamos que o *Gamification* pode ser aplicado ao *design* de tarefas inovadoras relacionadas às TAD, pois a inclusão de alguns aspectos do *Gamification*, aliados à tecnologia digital, podem ter um efeito positivo no desenvolvimento de sistemas inovadores de avaliação.

Sendo assim, corroboramos com as ideias trazida por Rapti (2013) de que o *Gamification* compreende a mecânica do jogo, que constitui os processos básicos e regras que gamificam uma atividade, tais como pontos, desafios, tabelas de classificação, níveis, riscos, capitais virtuais e recompensas que, por sua vez, levam à motivação da experiência, ou seja, à dinâmica do jogo, como recompensas, conquistas, competição, *status*, autoexpressão e altruísmo.

Temos a consciência de que, ao criarmos a TAD e montarmos os desafios, nossas escolhas foram pautadas em elementos axiológicos, emotivos e volitivos nos moldes da teoria bakhtiniana, no plano estético da vida, que opera um determinado sistema de valores, com os discentes interagindo com o ambiente digital. Isto significa dizer que, nesse contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e um produto da cultura na qual estamos inseridos.

A arquitetura da TAD embasou-se no *conteúdo*—as atividades em LP e em LI de acordo com o currículo do EM, em plataformas digitais e aplicativos de TDM; na *forma axiológica*—o modo como os assuntos foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais e o *material*—as atividades propostas pelas professoras de Línguas e inseridas na TAD.

Outrossim, a dimensão axiológica da nossa Trilha de Aprendizagem, envolvendo as atividades relacionadas ao ensino de Línguas, implica a noção das nossas escolhas no plano da vida, escolha de uma gama de valores de diferentes sortes, na qual estão imbricados valores estéticos, culturais e emocionais.

Como postulado por Bakhtin em sua obra PFA, cada pensamento individual nosso corresponde a uma experiência vivida, representada por cada ato realizado de inteira responsabilidade nossa. Nesse sentido, nosso ato responsável foi arquitetar uma TAD, partindo da vida vivida e inserida em uma cultura, na qual perpassam a nossa história,

crenças e valores e gostos estéticos, em uma relação dialógica permanente e sendo nós responsáveis pelos nossos atos.

Na condição de arquitetas da TAD, recorremos: a Aristóteles (2009), o qual postulou que a Arquitetônica é um saber organizador; a Kant (1989), que definiu a Arquitetônica como a arte de construir um sistema; assim como a Bakhtin, não somente quando o autor discorreu sobre a Arquitetônica, mas também quando em sua obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, doravante PPD, versou sobre as relações dialógicas, as quais são irreduzíveis a questões lógicas e semânticas, uma vez que extrapolam questões linguísticas e extralinguísticas. Este último, deixa-nos ainda mais em sintonia com a proposta da TAD aplicada ao ensino-aprendizagem e avaliação de Línguas, visto que, cada desafio é uma possibilidade para cada discente colocar em prática as relações dialógicas no momento em que ele está interagindo com o aplicativo ou consigo mesmo.

A título de exemplificação, para a criação de trilhas, Peterson (2009) sugere o planejamento de atividades para quatro (4) propósitos: (i) Engajar os alunos com o tópico (ex: um vídeo, uma discussão, um formulário para saber o que já sabem sobre o assunto); (ii) Apresentar as informações importantes (ex: um vídeo, um áudio, um infográfico, um texto); (iii) Aprofundar o conhecimento com atividades (ex: um formulário com perguntas, uma atividade colaborativa de escrita) e (iv) Criar–propor que os alunos criem algo individualmente ou em grupo utilizando o conhecimento que construíram sobre o assunto (ex: criar um mapa mental, um texto, um *podcast*, uma história em quadrinhos).

Uma vez planejadas as atividades para atender a esses propósitos, podemos passar para a montagem da trilha interativa, encontrando imagens que vão representar cada etapa e *linká-las* aos recursos/atividades.

Na sequência, seguimos com a contextualização dos postulados acerca das TDIC, TMD e *Gamification*, os quais subjazem à construção

e à aplicação de nossa proposta de utilização da TAD aplicada à conjuntura do ensino-aprendizagem de Línguas em meio digital.

TDIC, TDM e *Gamification*

Com o advento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), houve diversas mudanças no âmbito social e cultural, em virtude, sobretudo, da interconexão comunicacional e interativa entre seus usuários. É imprescindível que os docentes coadunem com estes avanços e encontrem novas estratégias para os processos de ensino-aprendizagem de Línguas, levando em consideração a utilização das TDIC como mais um meio de ensino-aprendizagem (CAIADO, 2011) e mecanismos facilitadores em contextos educacionais.

As TDIC são uma realidade do nosso cotidiano: “Assim como todas as tecnologias de comunicação do passado, novas ferramentas digitais serão associadas a mudanças na língua, no letramento, na educação, na sociedade” (DUDENEY; HOLCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17; CAIADO, 2011). Ou seja, essas mudanças implicam em impactos na forma de ensinar e aprender, visto que a sociedade acompanha as constantes inovações tecnológicas.

Corroboramos com o pensamento de Silva (2020) ao esclarecer que:

A escola deve acompanhar todos os avanços tecnológicos pelos quais a sociedade vem passando, visto que o mundo digital disponibiliza cada vez mais novos aparatos tecnológicos, com o intuito de facilitar a vida de seus usuários. Ou seja, vivemos em uma sociedade multicultural e multilíngue, que necessita de facilidades para atender suas necessidades específicas, como armazenamento e veiculação de informações, de maneira célere e atrativa, para atender a consumidores que aumentam suas exigências, à medida

em que os avanços tecnológicos vêm surgindo, e na escola não é diferente (SILVA, 2020, p. 74).

Gómez (2015), por seu turno, esclarece que a sociedade a que ele denomina “sociedade da informação” requer a utilização de uma gama de ferramentas e instrumentos simbólicos, que englobam desde as próprias línguas a “conhecimentos (códigos, símbolos, textos, informação, plataformas tecnológicas etc.)” para que seu usuário possa entender e situar-se de forma social, econômica, cultural, artisticamente, até outros contextos permitidos pela vida em sociedade mediada pelas tecnologias contemporâneas e emergentes.

É indiscutível que os jovens se apropriam e utilizam as tecnologias dentro e fora do seu ambiente escolar, como postula Xavier (2011) ao afirmar que o sujeito acompanha a evolução dos dispositivos tecnológicos, cotidianamente, ou seja, seu grau de letramento digital acompanha a evolução tecnológica.

A interação e a interatividade passaram a ser marcas do nosso tempo e do nosso cotidiano, com ganhos a partir das novas tecnologias digitais como as redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na “inteligência coletiva”, isto é, oportunidades de aprendizagem tendo por base a própria realidade a que os estudantes encontram-se imersos (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

Ademais, ressaltamos que o hipertexto e a hipermídia possibilitam não apenas a leitura em ambiente digital, mas facilitam a construção de textos nesse ambiente, visto que a variedade de informações permite aos atores sociais consultas aos *links* que se referem a diferentes gêneros emergentes na internet. Ribeiro e Coscarelli (2017) esclarecem que: “Navegar na internet, por sua vez, nos possibilita acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio dos *links* que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos [...]” (RIBEIRO; COSCARELLI, 2017, p. 54). Dessa forma, podemos ratificar que a nossa TAD traduz uma possibilidade de inovação no processo de ensino-

-aprendizagem de Línguas, que acompanha a evolução das práticas sociais que mudaram e se direcionaram para o âmbito *on-line*.

Com o avanço das TDIC e a necessidade que a sociedade possui de acompanhar a evolução tecnológica, com suas facilidades e seus desafios, compreendemos que o ensino deixa de ser transmissivo para ser ativo, colaborativo, mais autônomo e socializado, acompanhando as múltiplas linguagens existentes atualmente. Nessa perspectiva, em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de letramento digital como “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Contemporaneamente, muitas pessoas não se veem separadas de toda aparelhagem tecnológica que se encontra disponível no mercado e que, para elas, facilita a vida. Observamos os diferentes ambientes por onde circulamos: restaurantes, paradas de ônibus, filas de espera; os próprios ambientes familiares e até mesmo os escolares, nos quais pessoas utilizam o *smartphone* com diferentes objetivos, entre eles acessar as redes sociais, trocar mensagens instantâneas, pesquisar.

Segundo Silva (2020, p. 100-101): “Trata-se de uma prática que se tornou corriqueira e que muitas vezes causa problemas, ora de relacionamentos, visto que a dialogicidade afetiva presencial muitas vezes não existe, por causa da atenção demasiada para o mundo virtual; como também em situações de ensino-aprendizagem”.

Sob essa ótica, destacamos a relevância das TDM para nossa pesquisa, uma vez que qualquer atividade do *Gamification* em TDM, ou seja, em *notebook*, *smartphone*, *i-Pad*, ou outra tecnologia digital móvel, pode ser aplicada à TAD. Sob essa perspectiva, salientamos as principais competências e habilidades no meio digital, no que se referem às Tecnologias Digitais Móveis (TDM), postuladas por Caiado, Fonte e Barros (2021):

Entendemos que novos cenários educativos podem surgir a partir do uso pedagógico das TDM, mais colaborativo e caracterizados: pela mobilidade do estudante e pela aprendizagem; pela portabilidade; pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento das competências necessárias aos letrados do séc. XXI. Dentre elas destacamos: a autonomia do docente/discente que o leva a ressignificações, a reelaborações e a transgressões intencionais auto-organização entendida aqui como construção do conhecimento personalizado, individual e coletivo; e o gerenciamento do tempo-espço no sentido da ubiquidade propiciada pelas TDM (CAIADO; FONTE; BARROS, 2021, p. 6).

Coadunamos com as autoras e acrescentamos a possibilidade de utilização da TAD por meio das TDM, visto que os discentes dispõem muito mais de *smartphones* para a realização de atividades escolares em ambiente digital, síncronas ou assíncronas, do que dispõem de *notebook*.

Outrossim, não podemos deixar de contemplar o *Gamification* em nossa pesquisa, uma vez que as atividades da TAD são inexoravelmente gamificadas. Em relação ao *Gamification*, existem várias definições entre os pesquisadores sobre o seu conceito. Importante salientar que *Gamification* tem sua origem nos games (jogos). Assim sendo, Kapp (2012), antes de definir o *Gamification*, define, primeiramente, o conceito de *game* e postula que: “Um jogo é um sistema no qual os jogadores se envolvem em um desafio abstrato, definido por regras, interatividade e *feedback*, que culmina em um resultado quantificável, muitas vezes provocando uma reação emocional” (KAPP, 2012, p. 9, tradução nossa).

De acordo com Deterding *et al.* (2011), *Gamification* significa usar elementos do jogo em contextos não-jogo. Posteriormente, Kapp (2012) aprofunda o conceito de *Gamification*, incluindo outros aspectos que vão além da mecânica de *games* em contextos *no-game*. Diz o autor

sobre o *Gamification*: “É o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 10, tradução nossa).

Mais adiante, o mesmo autor, contempla-nos com uma outra definição do *Gamification*, que nos parece ser mais definitiva e clara, segundo os seus postulados sobre o assunto: “[...] uma aplicação cuidadosa e considerada do pensamento dos *games* para resolver problemas e encorajar a aprendizagem usando todos os elementos dos *games* que forem apropriados.” (KAPP, 2012, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, Serra (2020) postula que:

Em certo sentido, o *Gamification* explora o âmago da natureza humana. Ajudar as pessoas em sua busca ao longo da vida por reconhecimento, incentivo ou aventura[...]. O *Gamification* é um termo relativamente novo e que reflete um fenômeno social surgido com uma geração de pessoas digitalmente letradas e multiletradas. Ou seja, o uso da mecânica baseada em jogos, estética e pensamento de jogo, para envolver as pessoas, motivar ações, promover, aprender e resolver problemas (SERRA, 2020, p. 114).

Quando falamos em TAD, observamos que o seu *design* e princípios coadunam com os do *Gamification*. As TAD são um espaço lúdico que propicia aos discentes mais controle sobre seu aprendizado e permite que eles tomem decisões sobre quais caminhos seguir, por onde começar e, eventualmente, fazer escolhas, a depender do *design* instrucional da TAD.

Escolhemos a receita de Nicholson (2015) para gamificação significativa da nossa TAD, que sintetiza algumas teorias de aprendizagem e *design* instrucional, bem como conceitos de outros estudiosos da gamificação em seis elementos: jogo, exposição, escolha, informação, engajamento e reflexão. No que tange às instruções, elementos cruciais para a compreensão das TAD, é preciso que elas sejam objetivas, signi-

ficativas e eficientes a fim de que sejam facilmente compreendidas para a realização das tarefas, minimizando, assim, a frustração e a desmotivação dos alunos.

Procuramos, antes de cada desafio proposto na TAD, prover os participantes com instruções distintas tendo em vista a variedade de materiais digitais. Essas instruções dão ao discente um suporte pedagógico que pode ser facilmente acessado pelos *hiperlinks* das atividades que se encontram dentro da TAD. Também tivemos o cuidado de trazer instruções variadas, flexíveis e comunicativas, que levem os discentes a se envolverem e se sentirem mais motivados quando submetidos às tarefas.

Serra (2020) elucida que a ideia é fugir da previsibilidade e despertar a curiosidade e o desejo dos alunos a seguirem em frente, além de encorajá-los a se tornarem mais conscientes do que estão realizando quando aprendem a usar cada um dos aplicativos. Isso se opõe a simplesmente realizar atividades mecânicas e previsíveis como ocorre, normalmente, nas atividades e na avaliação³ que contemplam a educação tradicional.⁴

A TAD é um tipo de Avaliação Formativa Gamificada, que muitas vezes é usada síncrona ou assincronamente durante ou depois das aulas (SERRA 2020). Para este fim, abraçamos o conceito de Avaliação Formativa. Segundo Perrenoud: “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 78). A tecnologia pode permitir que os dados sobre a compreensão do aluno sejam coletados, organizados e compartilhados de novas e diferentes maneiras. Também conhecida como avaliação processual ou continuada, trata-se de uma

3 O ensino tradicional contempla o modelo centrado no professor que é detentor único do conhecimento e que transmite conceitos para os alunos que, por sua vez, agem passivamente (KRÜGER; ENSSLIN, 2013, p. 221).

4 Por Avaliação Tradicional, abraçamos o conceito de Luckesi (2011) que se refere a uma avaliação somativa, normalmente individual, que classifica o estudante por seu desempenho através de uma nota escolar e cuja nota assume um caráter definitivo.

avaliação frequentemente centrada em pequenos segmentos de matéria estudada. Uma das suas características é o *feedback* contínuo e a coparticipação do aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Assim posto, daremos início à nossa seção metodológica, com o intuito de elucidar o caminho proposto para a construção de nossa TAD.

Metodologia

Sobre os aspectos metodológicos, fizemos um estudo qualitativo com a finalidade de fundamentar os nossos argumentos. Segundo Silva e Fossá (2015), a pesquisa qualitativa objetiva entender o significado e a compreensão dos acontecimentos e interações para os indivíduos, em situações particulares. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa estuda amplamente os aspectos subjetivos do comportamento humano diante de um determinado fenômeno. Ela exige um estudo aprofundado do objeto de pesquisa e considera o contexto em que esse objeto está inserido, ou seja, o tempo, o local e a cultura.

De acordo com Paiva (2019):

A pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas. Tais formas incluem análise de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes ou música), etc. (PAIVA, 2019, p. 13).

Uma das estratégias usadas por nós, quando construímos a TAD, foi disponibilizar um modelo que pode perfeitamente ser aplicado em contexto de ensino-aprendizagem de Línguas no EM ao fornecer desafios diferentes aos discentes. Reiteramos que os desafios são tarefas que os alunos precisam concluir.

Na TAD, os discentes seguem os trilhos lidando com diferentes desafios à sua frente. Cumprir com cada um desses desafios e atingir

os diferentes níveis faz com que eles percebam o seu próprio progresso desde a fase inicial à conclusão da trilha por nós proposta. Esse processo ocorre de forma autônoma e ajuda os discentes a se sentirem mais confiantes na execução de tarefas dentro e fora da sala de aula.

Assim, nosso objetivo é propor estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação de Línguas a partir das TAD. Nosso *corpus* está organizado e consiste na seguinte ordem: (i) escolha e construção do modelo da trilha utilizada a partir das competências em Perrenoud (1999); (ii) inserção das atividades para a TAD relacionando-as *ao Gamification* e (iii) construção da TAD a partir da arquitetura bakhtiniana: o conteúdo, o material e a forma.

Dessa forma, consideramos ter a seguinte arquitetura para a TAD produzida: 1. Trilhos numerados 2. Instruções no primeiro trilho 3. Tarefas separadas por Línguas com níveis de dificuldade crescentes; 4. Pontuação para cada desafio inserido na TAD; 5. Desafio; 6. *hiperlink* para acessar cada desafio; 7. Troféu de premiação no último trilho.

Quanto à arquitetura da TAD, optamos por um modelo de jogo de tabuleiro. Nela, o fornecimento de uma variedade de tarefas, em diferentes níveis de dificuldade, pode permitir que os participantes selecionem atividades que os desafiarão. Nas TAD, não necessariamente é obrigatório obedecer a uma ordem. No nosso caso, optamos por estabelecer uma sequência numérica ordenada, mas o aluno, após passar pelo primeiro trilho, poderá iniciar a resolução das atividades a partir do trilho número 2 indo até o 5, ou optar por iniciar a partir do trilho 6 e seguir até o trilho 9 (Figura 3). Também, na construção da TAD, decidimos: (i) colocar um ícone que se relacione com LP (Figura 3, trilho 2) e com LI (Figura 3, trilho 5); (ii) colocar instruções e tutoriais no primeiro trilho; (iii) no último trilho, ao clicar no *hiperlink*, o estudante receberá um troféu por ter concluído a trilha.

Assim compreendido, seguiremos com nossa proposta de construção da TAD e a discussão de nosso *corpus*.

Proposta de construção e discussão do *corpus*

Para a nossa proposta de construção da TAD, aplicada ao ensino-aprendizagem de Línguas em meio digital, fizemos uso de vários ambientes digitais, tais como: **YouTube**; **Vimeo**; **jogos digitais**; **leitura e escrita** em meio digital; ferramentas do *Google*, a saber: **Google doc.** e **Google slides** e, finalmente, um **storyboard digital** para a criação do *storytelling*.

Todas as atividades, contempladas nesta TAD (Figura 3), podem ser feitas de modo assíncrono e ubíquo, além do que, podem ser utilizadas como avaliação formativa. Cada imagem no tabuleiro está hiperlinkada à outra atividade externa, como um vídeo, um jogo, um documento *Google* colaborativo, um texto ou um *site*. O leitor pode acessar a TAD com *hiperlinks* através do *QR Code* que se encontra na parte central ou através do *hiperlink* que se encontra no canto esquerdo inferior da imagem (Figura 3).

Figura 3–Trilha de Aprendizagem Digital Fonte: Elaborado pelas autoras.

A nossa ideia foi construir uma TAD que contemplasse uma série de aspectos multissemióticos assim como de gamificação, a fim de tornar a Trilha mais atrativa e mais autoexplicativa (*user friendly*). Elaborada a partir de ideias de um jogo de tabuleiro, a TAD por nós construída, traz, além das múltiplas semioses, instruções distintas através de hipertextos dentro de um único ambiente digital.

A TAD, portanto, funciona como um *hub*, um centro de informações vivas. Portanto, demanda um conjunto de instruções diferenciadas, pressupondo o letramento digital do aluno, a fim de orientá-lo a seguir a trilha de aprendizagem, adequadamente, uma vez que a proposta de uma TAD é organizar diferentes situações de aprendizagem para a realização das tarefas propostas.

Vale salientar que optamos por colocar as instruções no primeiro trilho para que o discente: (i) tenha uma ideia geral da TAD; (ii) obtenha instruções antecipadas sobre as atividades e experimente os *links* de acesso; (iii) fique mais confortável antes de seguir em frente e (iv) retorne às instruções quantas vezes achar necessário.

O objetivo principal da instrução diferenciada é apoiar a aprendizagem construtiva, com maior foco na educação de qualidade, mais do que de quantidade (TAHIRI; BENNANI; IDRISSE, 2017). Além disso, sua intenção é focada em percursos individuais de aprendizagem colaborativa e interativa que garantem uma melhor compreensão e aquisição do conhecimento, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Línguas em contexto digital.

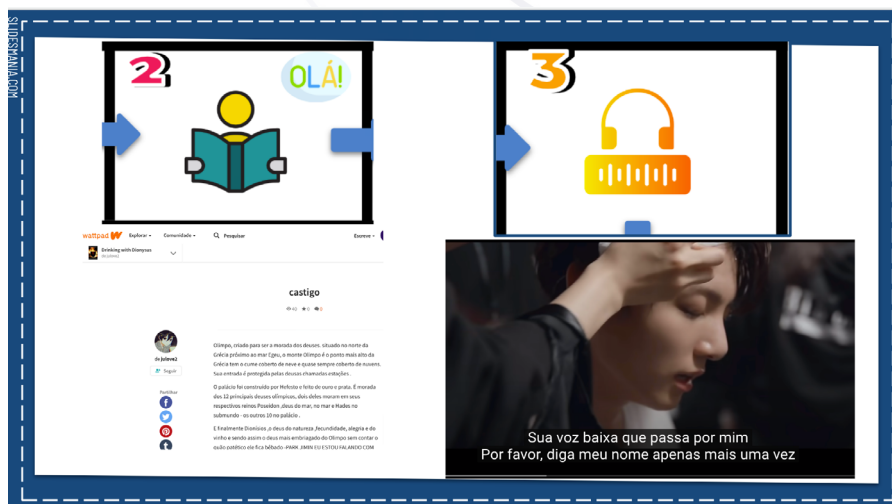
Assim compreendido, daremos sequência com uma proposta de atividade a ser aplicada. Para tanto, tomaremos como possibilidade de execução as categorias de análise da Arquitetônica bakhtiniana, o conteúdo, o material e a forma.

Para tanto, a arquitetura de nossa TAD embasou-se, como dito anteriormente, no *conteúdo*—as atividades direcionadas para o ensino de Línguas, de acordo com o currículo do EM (Ensino Médio), a partir de *hiperlinks* que levarão o discente a aplicativos e plataformas digitais, nas quais se encontram propostas as atividades na TAD, por nós construída, em formato de Jogo de Tabuleiro; na *forma axiológica*—o modo como os conteúdos de LP e LI, selecionados para o ensino de Línguas, foram gamificados através dos diferentes aplicativos e plataformas digitais; e, por fim, o *material*—as atividades específicas selecionadas para o ensino de Línguas, cujo objetivo precípua é desenvolver, nos alunos, habilidades e competências nos eixos, leitura, interpretação e produção textual em línguas distintas.

Em seguida, traremos imagens de algumas das atividades propostas na TAD por nós construída. O trilho 2 (Figura 4) traz uma atividade de leitura em meio digital a fim de motivar os discentes para a atividade

de escrita, a partir da leitura de uma *Fic* e sua relação com os artistas que a inspiraram por meio de um *FMV*⁵.

Figura 4—Atividade para leitura em LP e (*FMV*) em meio digital



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observamos, na Figura 4, uma proposta de atividade de leitura em meio digital, a partir de uma *Fic* retirada do site <www.wattpad.com>, intitulada *Castigo*; assim como a proposta de assistir ao *FMV* da banda BTS da Cultura *k-pop*, cujos artistas serviram de inspiração para a criação da *Fic*. A partir dessa orientação inicial, é solicitada a produção de um texto no qual apareça a relação das personagens da *Fic* com os artistas da banda, implicando em ações emotivo-volitivas e axiológicas dos alunos envolvidos na atividade, seguindo uma abordagem bakhtiniana.

As Figura 5 e 6, que comportam os trilhos 5, 6, 7 e 8 da TAD, correspondem às atividades de LI.

5 *FMV* (*music video*), ou seja, vídeo clipe produzido por fãs.

Figura 5–Atividades de LI: Leitura em meio digital e videogame em labirinto

The diagram illustrates two digital language activities. Path 6, at the top, features a game controller icon and a book icon with a play button, connected by a blue arrow. Path 5, at the bottom, includes a screenshot of a maze game titled "Past Simple X Past Continuous" and a screenshot of a video titled "The Mysterious Stalker" with a text excerpt. The text excerpt reads: "On a cold, dark night, Elina was working late at the office. It was already midnight when she finally finished her work. As she was leaving her office, she realized the streets were very empty. She was all alone. While she was walking back home, she heard some footsteps behind her. She turned around to look, but no one was there. So, she continued walking, but she could still hear footsteps behind her. Elina is really scared now, and she wants to run but the footsteps behind her got louder and faster. Someone was chasing her! As she was running, she saw a cemetery. She quickly ran into the cemetery and hid there. When Elina was hiding, the footsteps stopped. Maybe she lost him. Just then, Elina remembered, there is a 24 hour convenience store nearby. She can go there for help. She quickly ran to the store. She went inside and begged a man for help. 'Please help me. I was walking home and someone was following me. I can hear his footsteps'. But the man said to her: 'Lady. The footsteps are yours. The soles of your shoes came off!'"

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Figura 6–Atividades de LI: Vídeo interativo e escrita de *storytelling* digital

The diagram illustrates two digital language activities. Path 8, at the top, features a video player icon and a document icon with a play button, connected by a blue arrow. Path 7, at the bottom, includes a screenshot of a digital storytelling template and a screenshot of an interactive video titled "A Single Life (Past Simple vs Past Continuous Practice)". The template shows a grid of boxes for writing scenes. The interactive video shows a scene with a man and a woman, and a text box with the sentence "I. She ... the first slice when somebody ... on the door. Select the right answer(s)." with options: "took out, was knocking", "took out, knocked", "was taking out, was knocking", and "was taking out, knocked".

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na figura 5, trilho 5, temos uma atividade de leitura em meio digital adaptada do vídeo do Youtube *A Mysterious Stalker*. Nessa atividade, os discentes são convidados a lerem o texto, identificar as sentenças

no *past simple* e no *past continuous*, e destacá-las com cores distintas, identificando o seu tempo verbal. Em seguida, os alunos são direcionados a um *video game* em plataforma digital. O jogo consta de uma perseguição de um “monstro” em um labirinto, cujo papel é impedir o jogador de entrar nos espaços destinados ao *past simple* e ao *past continuous*.

Já na figura 6, trazemos uma atividade de vídeo interativo no trilho 7. A gamificação da atividade ocorre na medida em que os discentes, ao assistirem ao vídeo, têm a chance de responder a dez (10) perguntas de múltipla escolha sobre os tempos verbais *past simple x past continuous*, tendo em mente que os alunos: 1. Usem o passado simples + o passado para falar sobre uma sequência de eventos; 2. Usem o combo passado contínuo + passado simples para falar sobre uma ação em andamento que foi interrompida por outro evento; 3. Usem o passado contínuo + passado contínuo para descrever dois eventos simultâneos (dois eventos que estavam acontecendo ao mesmo tempo).

Finalmente, no trilho 7 (figura 6), é esperado que os discentes construam um *storytelling* digital usando o *storyboard* sugerido, sabendo que eles têm a opção de escolher qualquer outro *storyboard* disponível na rede.

Após a descrição da TAD proposta, passamos às considerações finais do capítulo.

Considerações finais

Enquanto pesquisadoras e arquitetas desta Trilha de Aprendizagem Digital, fica em nós o sentimento de que há muito espaço para pesquisas na área que envolvam o ensino, a aprendizagem e a avaliação mediadas pelas Tecnologias Digitais.

Vale ressaltar que, ao provermos os discentes com regras, tutoriais e arquitetura gamificada, em TDM, provocamos neles emoções,

curiosidade, capacidade de decisão, autonomia, e proporcionamos, também, a eles a chance de retroceder, vencer desafios e cumprir missões como heróis inseridos na vida vivida, à semelhança dos heróis escolhidos pela humanidade.

Aliadas a essas competências, as ressignificações, as reelaborações e as transgressões intencionais visualizadas na TAD geram, nos discentes/aprendizes, a auto-organização do conhecimento, o que o torna personalizado, individual e coletivo ao mesmo tempo; e o gerenciamento do tempo-espço no sentido da ubiquidade propiciada pelas TDM para o ensino-aprendizagem-avaliação, como um processo cíclico contínuo.

As escolhas emotivo-volitivas, a partir das escolhas axiológicas das arquitetas da TAD, desempenham um papel interessante neste processo cíclico de construção e no modo como os discentes resolverão os desafios propostos.

A nossa intenção, ao pensar em cada desafio da TAD, foi introduzir elementos desafiadores para o discente. Acreditamos que as características que tornam as TAD mais um meio de ensino-aprendizagem-avaliação, em processo cíclico contínuo, são: a criatividade, o humor, a surpresa, os elementos de fantasia que as colocam acima da realidade, uma ideia que agrada a um público—os discentes; seu uso pedagógico suportado pelas TDM, que enseja mais colaboração e se caracteriza pela mobilidade, pela portabilidade, e pela possibilidade de interação em diferentes contextos, promovendo o desenvolvimento de diversas competências necessárias aos letrados deste século. Essa ideia deixa os espectadores pensando sobre a vida e sobre os seus atos responsáveis na sua existência.

Referências

- ARISTÓTELES, M. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Atlas: 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do Discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética—A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1993.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética – A Teoria do Romance**. São Paulo: HUCITEC ANNABLUME, 2002.
- BUSARELLO, R. I. *et al.* Gamificação e a Sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In: FADEL, L. M. et al. (org.). Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação eo ensinoaprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- CAIADO, R.; FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R. Metodologias ativas e novas competências docentes: uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2697-2715, out./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14043>. Acesso em: 05 mai. 2023.
- CAIADO, R.; LEFFA, V. J. A oralidade em tecnologia digital móvel: debate regrado via whatsapp. **Hipertextos Revista digital**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 109-133, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247924>. Acesso em: 05 mai. 2023.
- DETERDING, S. *et al.* **Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts**. Vancouver: ACM Press, 2011.

DUDNEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II: complementos e índice**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KAPP, K. M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. [S.l.]: Pfeiffer & Company, 2012.

KRÜGER, L. M.; ENSSLIN, S. R. Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 18, p. 219-270, jul./dez. 2013. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8756/roc>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LOPES, P. L.; LIMA, G. A. Interfaces de visualização de trilhas de aprendizagem: uma análise a partir dos princípios dos sistemas de hipertexto. **PontodeAcesso**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 40-56, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/35952>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LUCKESI, C. P. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

NICHOLSON, S. A recipe for Meaningful Gamification. *In*: WOOD, L.; REINERS, T. (eds.). **Gamification in Education and Business**. New York: Springer, 2015. p. 1-20.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Á. S.; REIS, F. P. G.; CARNEIRO, K. T. Do ambiente de jogo à perspectiva rizomática: conjecturas para o ensino das lutas/artes marciais na educação física escolar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 2, p. 208-225, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10777>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/copy_of_RCSEEPE.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERSON, J. The Teaching-Learning Paths for Geometry, Spatial Thinking and Measurement. *In: National Research Council (org.). Mathematics learning in early childhood: Paths toward excellence and equity*. Canadá: National Research Council, 2009. p. 175-216.

QUEIROZ, I. A. O conceito de arquitetura na teoria bakhtiniana: uma abordagem historiográfica, filosófica e dialógica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 625-640, 2017. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1506>. Acesso em: 05 mai. 2023.

RAPTI, K. Aumentando a motivação por meio da gamificação no e-learning. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ENSINO ABERTO E A DISTÂNCIA, 7., 2013, Atenas*. Disponível em: <<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/640>>. Acesso em 5 de maio de 2023.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SERRA, Roseli Wanderley de Araújo. **Os efeitos do gamification na avaliação de linguagem inglesa no ensino superior**. 2020. 271 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, maio, 2015. Disponível em: <http://www.fei.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, J. C. **Produção textual em meio digital: reescrita de fics a partir das interações em um grupo de Whatsapp**. 2020. 283 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)–Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

TAHIRI, J. S.; BENNANI, S.; IDRISSE, M. K. diffMOOC: Differentiated Learning Paths Through the Use of Differentiated Instruction within MOOC. **Int. J.**

Emerg. Technol. Learn., [S.l.], v. 12, n. 3, p. 197-218, 2017. Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/6527>. Acesso em: 05 mai. 2023.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 3-14, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/about/contact>. Acesso em: 05 mai. 2023.

A OPERAÇÃO LAVA JATO NO JORNAL NACIONAL: DISCURSO DE, DISCURSO SOBRE E DISCURSO DE/SOBRE

Aline Reinhardt da Silveira

Luciana Iost Vinhas

Resumo: Como parte de nosso empreendimento em curso para compreender o funcionamento do discurso do Jornal Nacional sobre a Lava Jato, buscamos, neste trabalho, discutir o *status* de “discurso sobre”, “discurso de” e “discurso de/sobre” na institucionalização dos sentidos sobre a referida Operação. Partimos do entendimento de o discurso jornalístico poder ser caracterizado como um “discurso sobre”, em seu papel de reportar ou fazer circular discursos outros produzidos em outras instâncias, por outros sujeitos, e avançamos até o entendimento do discurso jornalístico sob a modalidade de “discurso de/sobre”, conforme proposto por Indursky (1999; 2021). Para tanto, desenvolvemos uma análise a partir de trecho do JN, observando que não há, nesse discurso, espaço para a divergência: o JN reverbera o discurso da LJ e não apenas o intermedeia. Em verdade, mobiliza-o sem instaurar a dúvida, a crítica, o contraditório ou a ponderação, os quais poderiam ser esperados no fazer jornalístico. Dessa forma, podemos alcançar a compreensão de que tanto JN quanto LJ produzem sentidos a partir de posições-sujeitos coincidentes, tratando-se, assim, do discurso do JN um discurso de modalidade “de/sobre”.

Palavras-Chave: Análise de Discurso. Operação Lava Jato. Discurso de/sobre.

Abstract: As part of our ongoing endeavor to understand the functioning of the Jornal Nacional’s discourse on Lava Jato, we seek, in this work, to discuss the status of the “discourse about”, “discourse of” and “discourse of/about” in the institutionalization of meanings about the Operation. We start from the understanding that the journalistic discourse can be characterized as a “discourse about”, in its role of reporting or circulating other discourses produced in other instances, by other subjects, and we advance to the understanding of journalistic discourse under the modality of “discourse of/about”, as proposed by Indursky (1999; 2021). To do so, we developed an analysis based on an excerpt from JN, noting that there is no room for divergence in this discourse: JN reverberates LJ’s discourse and not just mediates it. In fact, it mobilizes this discourse without introducing doubt, criticism or contradictory, which would be expected in the journalistic work. In this way, we can reach the understanding that both JN and LJ produce meanings from coincident subject-positions, thus, JN’s discourse is a discourse of “of/about” modality.

Keywords: Discourse Analysis. Lava Jato Operation. Discourse of/about.

Introdução

Passados mais de oito anos da primeira vez em que o Brasil ouviu falar em Operação Lava Jato, em março de 2014, os impactos dessa que se propôs ser a maior força-tarefa de combate à corrupção e à lavagem de dinheiro na história do país são muitíssimos e ainda hoje vivenciados ou em curso. Na esteira da operação ocorreram acontecimentos como a deposição de uma presidente democraticamente eleita, a prisão de um ex-presidente enquanto pré-candidato a retorno ao cargo, a eleição de seu principal opositor, a soltura desse ex-presidente

bem como a anulação das suas sentenças por declaração de suspeição do principal juiz do caso, para citar alguns dos episódios transcorridos.

Diante dos impactos e desdobramentos no cenário político e nas condições materiais de existência no e do Brasil ocorridos a partir da Lava Jato, entendemos poder afirmar que se trata de um acontecimento histórico, o qual merece nossa dedicação como objeto de pesquisa. Dentre as instâncias mobilizadas pela Lava Jato, destacamos a imprensa como importante aparato para a produção e circulação de sentidos sobre a referida força-tarefa. É o discurso da imprensa sobre a Lava Jato que nos interessa aqui, mais especificamente o produzido pelo Jornal Nacional (JN), principal noticiário televisivo do país, o qual tem exibição diária, com exceção dos domingos, no horário considerado nobre na emissora de maior audiência e influência política do Brasil.

Ao trabalharmos com o discurso do JN acerca da Lava Jato, compreendemos ser necessário mobilizar a noção de discurso jornalístico-político conforme introduzida por Mariani (1998). A autora afirma que essa intersecção do jornalístico com o político demarca toda cobertura midiática brasileira, e compreende o discurso jornalístico como uma modalidade do discurso *sobre*, a qual diz respeito aos discursos tidos como intermediários, pois falam sobre um discurso de, um 'discurso-origem', situando-se entre este discurso-fonte e o seu interlocutor ou receptor.

Entretanto, ao focarmos na temática de nossa pesquisa, a saber, a cobertura da mídia brasileira sobre a Operação Lava Jato, a partir de sua deflagração em 2014, interrogamo-nos quanto à possibilidade de manutenção ou não deste estatuto de mídia como intermediária de um discurso-fonte, ou seja, como veiculadora de um discurso *sobre* a Lava Jato, e não como parte do discurso *da* Lava Jato. Neste trabalho, buscamos discutir o estatuto dos discursos *sobre*, de forma a começar a compreender se de fato estamos diante de um discurso jornalístico-

-político *sobre, de* ou *de/sobre* a Lava Jato, e os desdobramentos disso na constituição, formulação e circulação dos sentidos.

1. **Considerações sobre o discurso jornalístico-político**

Tomamos emprestado à Mariani (1998) a formulação de discurso jornalístico-político para denominar a tipologia de discurso que será aqui trabalhada. Como afirma Freda Indursky em entrevista concedida a Mariani e Dela-Silva (2019),

O discurso jornalístico político é construído por tramas narrativas que relatam acontecimentos políticos feitas por jornalistas que são sempre já-sujeitos, por um lado e, por outro, as mídias que fazem circular essas narrativas têm uma linha editorial, o que implica dizer que tanto o jornal quanto o sujeito-jornalista são incontornavelmente afetados pela ideologia e suas práticas ocorrem no interior do Aparelho Ideológico da Informação. Ou seja, suas práticas são produzidas a partir de seu lugar discursivo que determina o que suas narrativas podem ou não dizer (MARIANI; DELA-SILVA < 2019, p. 20, grifo nosso).

Logo antes do começo do século atual, Mariani (1998) nos falava sobre como estava cada vez mais evidente o entrelaçamento entre o político e jornalístico, tendo a mídia não só o papel de fazer circular e reverberar os fatos políticos a partir dos relatos que escolhe fazer, como também ampliar e tornar em fato político inclinações de opinião ainda tênues na sociedade antes de sua ação. Essa tendência não só permaneceu como se agudizou com o passar das décadas e com o surgimento de novas mídias e formas de consumo de informação e opinião.

Para pensarmos sobre esse entrelaçamento, devemos primeiramente refletir sobre as práticas jornalísticas e sua relação com o discursivo. Em um olhar desatento, poderíamos associar o jornalismo ao relato de fatos novos, novidades, quando o associamos a um de seus

principais produtos, a notícia. Como senso comum, noticia-se algo que até então não era sabido por quem recebe a notícia. Outro termo bastante associado ao jornalismo é a reportagem; em uma compreensão simples da superfície da palavra, trata-se do ato de reportar, relatar algo a alguém; no léxico do jornalismo, diz respeito ao produto de uma investigação jornalística acerca de uma temática, buscando apurar um fato em diferentes ângulos, contrapondo-os. O jornalismo proporia-se, então, a relatar os fatos do cotidiano, segmentando-o nas diversas esferas que o compõem, buscando enaltecer o caráter de novidade ou de retomar regularidades que se sabem ser pautas tidas como de interesse do público dito “receptor”. A mídia, assim, lida com a ausência de memória sobre algo ou com a mobilização de memórias por semelhança entre o fato atual e fatos passados.

Como explica Mariani (1998):

Os jornais lidam com o relato de eventos inesperados, possíveis e/ou previsíveis. Em seu funcionamento, o discurso jornalístico insere o inesperado (aquilo para o que ainda não há memória) ou possível/previsível (ou seja, fatos para os quais se pode dizer algo porque guardam semelhanças com eventos ocorridos anteriormente) em uma ordem, ou seja, organizando filiações de sentidos possíveis para o acontecimento não apenas em termos de uma memória, mas também no que diz respeito aos desdobramentos futuros (MARIANI, 1998, p. 59-60).

A autora afirma compreender o discurso jornalístico como uma modalidade do discurso *sobre*, que diz respeito aos discursos tidos como intermediários, pois falam sobre um discurso *de*, um ‘discurso-origem’, situando-se entre este discurso-fonte e o seu interlocutor ou receptor. Têm, segundo a autora, como efeito imediato tornar objeto aquilo sobre o que se fala. Mariani (1998, p. 60) afirma que, “por esse viés, o sujeito enunciador produz um efeito de distanciamento”. Ainda

conforme a autora, o jornalista acaba por produzir uma imagem de observador imparcial, “e marca uma diferença com relação ao que é falado, podendo, desta forma, formular juízos de valor, emitir opiniões etc.”, o que, em nosso entendimento, lhe permite criar uma projeção de afastamento do que ele mesmo diz, resguardando-se em um imaginário de imparcialidade.

Dessarte, o jornalismo não é o mundo (das coisas a saber e das coisas a ver), mas tem a pretensão de retratá-lo, apresentá-lo de forma mediada e selecionada ao seu público, entrelaçando cotidiano e história em sua dança em direção à regulação/regularização dos sentidos. Atua na institucionalização social dos sentidos (MARIANI, 1998; INDURSKY, 2017) de forma semelhante a um discurso pedagógico (MARIANI, 1998), ao qual se reserva o privilégio de apresentar sua interpretação do que há a saber como sendo a verdade a se saber, apagando essa interpretação em nome de fatos que fariam por si por meio dos bem explicados textos a serem lidos ou escutados. O que se dá é a construção de um efeito de literalidade de um mundo meramente mediado por um dispositivo tecnológico e uma prática social.

Mesmo concordando que o efeito de sentido de neutralidade produzido pelo discurso jornalístico nos permite, em geral, configurá-lo como modalidade de *discurso sobre*, em nossa pesquisa, que faz parte de nosso percurso de doutoramento, colocamo-nos o questionamento se o discurso jornalístico sobre a Lava Jato realmente configura-se apenas como discurso *sobre*, ou se, da forma como se desenrolou, pode ser considerado uma forma de discurso *da* Lava Jato, apresentando, assim, um entrelaçamento discursivo, de discurso *de/sobre* (INDURSKY, 1999; 2021).

É Indursky em entrevista a Mariani e Dela-Silva (2019) quem nos instiga a tal questionamento, ao observar as torções discursivas que, segundo a autora, produzem um entrelaçamento entre o discurso *do* e o discurso *sobre*, ao observar como o discurso do Movimento

Sem-Terra emerge como voz heterogênea que irrompe no discurso jornalístico, rompendo com o efeito de homogeneidade produzido pelo discurso jornalístico-político sobre o MST. A autora apresenta a noção de discurso *de/sobre* em um imbricamento entre o discurso *de* e o discurso *sobre* que aparecem na imprensa, não sendo possível separar em partes a heterogeneidade de discursos que constituem o discurso jornalístico-político.

2. Discurso *de* e discurso *sobre*

É a partir de Indursky (2021) que passamos a observar a noção de discurso *de/sobre*, conforme citado anteriormente. Introduzida metodologicamente pela autora (INDURSKY, 1999, 2021) como uma noção a ser trabalhada em AD, os discursos *de/sobre* permitem abordar analiticamente a imbricação das diferentes posições-sujeito que aparecem no discurso heterogêneo da imprensa. Para a autora, o discurso *de/sobre* deve ser entendido como um bloco indissolúvel formado a partir da análise de que há duas ou mais posições-sujeito presentes na narrativa da imprensa, posições-sujeito essas que estão em conflito no caso do discurso *do/sobre* o MST na imprensa, estudado por Indursky.

Ao nos depararmos com o discurso do JN acerca da Lava Jato, deparamo-nos também com a dificuldade de estabelecer se diz respeito apenas de um discurso *sobre* ou se podemos compreendê-lo como um discurso *de/sobre*, e, para tanto, procuraremos produzir uma análise que nos permita adentrar nessa discussão. Entretanto, antes de disso, necessitamos fazer trabalhar a noção de discurso *sobre* um tema e a noção de discurso *de* um sujeito. É Orlandi (2008) quem destaca a importância dos discursos *sobre* como parte integrante da interpretação dos sentidos dos discursos de algo. Usando dos exemplos da autora, o discurso *sobre* o samba não é o discurso *do* samba, mas certamente afeta a interpretação desse discurso *do* samba. É um discurso que organiza, disciplina a memória e a reduz. Nesse viés, Orlandi (2008) afirma:

Os “discursos sobre” são uma das formas cruciais de institucionalização dos sentidos. É no “discurso sobre” que se trabalha o conceito de polifonia. Ou seja, o “discurso sobre” é um lugar importante para organizar as diferentes vozes (dos discursos *de*) (ORLANDI, 2008, p. 44).

O discurso da imprensa atua tanto na interpretação daquilo sobre o que fala/reporta, bem como contribui para a institucionalização dos sentidos a respeito do tema que aborda. Contudo, o discurso do JN sobre a Lava Jato nos instiga a pensar se esse discurso *sobre* pode ser visto também como uma forma de discurso *da* Lava Jato. Para tanto, debruçar-nos-emos sobre uma materialidade emblemática de todo o processo que a Lava Jato envolve: o vazamento do telefonema entre os então presidente Dilma Rousseff e ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Selecionamos de nosso *corpus* empírico, para esse fim, a chamada para a edição do Jornal Nacional daquela noite de meados de março de 2016, apresentada, como de costume, pela jornalista Renata Vasconcellos. Essa chamada tem a função de, diariamente, apresentar, durante o intervalo de outro programa do mesmo canal, os principais pontos de pauta que serão abordados na cobertura jornalística que compõe o noticiário noturno da emissora. Dessa seleção, recortamos como sequência discursiva o trecho transcrito em 01:

- (01) Imagem da apresentadora Renata Vasconcellos e transcrição de sua fala durante a referida chamada (sequência discursiva 1 – SD1).

Figura 1: expressão facial da jornalista ao iniciar a transmissão ao vivo, em 16 mar. de 2016



Fonte: Reprodução Jornal Nacional edição de 16 de março de 2016.

Renata Vasconcellos: Olá, boa tarde, o Jornal Nacional vai trazer hoje todos os detalhes da nomeação do ex-presidente Lula para o ministério da Casa Civil. O juiz Sérgio Moro acabou com o sigilo de gravações de conversas telefônicas do ex-presidente Lula. A análise preliminar da Polícia Federal identificou indícios de ação pra atrapalhar investigações da operação Lava Jato. Um dos telefonemas^{1*} é de hoje à tarde da presidente Dilma Rousseff pro ex-presidente Lula. Vamos ver o áudio-vamos ouvir o áudio. [é apresentado, então, o áudio da conversa grampeada].

Buscando compreender a materialidade da SD a partir dos elementos materiais que a compõem, trazemos a imagem da jornalista, que abre a chamada veiculada num dos intervalos que antecedem à exibição da edição do JN. Com o rosto sério e pesaroso, tom que se reverbera também em sua voz, a jornalista inicia tratando da nomeação de Lula como ministro. Sem o uso de qualquer conector que detalhe qual o tipo de encadeamento ou relação os períodos guardam entre si, linguisticamente, o próximo período vem, na horizontalidade da formulação,

1 Escuta-se um leve desvio na pronúncia de “telefonemas” para “tolefonemas”.

tratar da quebra de sigilo telefônico do ex-presidente já citado. É a esse assunto, ou a essa pauta, no jargão jornalístico, que o restante da chamada irá se dedicar. Sem problematizar o fato de ter sido tornada pública uma conversa mantida por uma presidente em exercício com um ex-presidente, a chamada reproduz o vazamento da conversa.

De início, a chamada nos causa estranhamento (ERNST, 2009) com um “boa tarde” dito às 19h, horário considerado noite em geral no Brasil, o que nos faz crer que há um truncamento nesse início de chamada. Excede em nossos ouvidos as menções ao ex-presidente Lula, citado dessa forma três vezes em cinco períodos. E chama-nos a atenção, como analistas, a falta de um elemento de ligação entre ambos os temas, podendo ser entendidos como duas pautas sobre a mesma pessoa, ou como apenas uma pauta, em que “nomeação como ministro” e “acabar com o sigilo” mesclam-se como um assunto só.

Abordamos a análise por esses três pontos remetendo a Ernst (2009) quando nos fala em observarmos a falta, o excesso e o estranhamento que as formulações produzem para, a partir desses pontos materialmente observáveis no *corpus*, adentrarmos o discursivo. No fio da formulação, a relação entre *Lula ser nomeado como ministro* e *Lula ter o fim de seu sigilo telefônico determinado* não está explícita por elementos linguísticos intradiscursivos, que não dependam da exterioridade para produzir sentido. Só há possibilidade de conexão entre os dois períodos (“o Jornal Nacional vai trazer hoje todos os detalhes da nomeação do ex-presidente Lula para o ministério da Casa Civil” e “O juiz Sérgio Moro acabou com o sigilo de gravações de conversas telefônicas do ex-presidente Lula”), pois há uma exterioridade determinando esse funcionamento. Há algo que fala antes, em outro lugar, e o vazamento da chamada telefônica é um recorte em um processo discursivo mais amplo que envolve a Lava Jato, Lula e o histórico do alçamento de trabalhadores ao cargo de mandatários do Brasil.

Se é possível depreender que a justaposição entre *Lula nomeado ministro* e *Moro acaba com sigilo de Lula* encaminham para a produção de sentido de que *Lula e seu partido buscam atrapalhar a Lava Jato*, isso só é possível sob determinadas condições de produção do discurso jornalístico, e sob domínio de uma formação discursiva (FD) determinada, conforme nos afirma Pêcheux ([1975] 2014). Para que Lula e seu partido sejam responsabilizados por *atrapalhar* a Operação, o JN produz o imaginário de que a Operação é benéfica, alheia tanto a determinações ideológicas quanto aos interesses de uma determinada classe política. Se Lula e o seu partido *atrapalham* a Operação, conforme o direcionamento dos sentidos sobre Lula e a Lava Jato aqui identificados, colocados em circulação pelo JN, isso aponta para um funcionamento de oposição entre Lula, de um lado, e Moro, de outro: o réu e a Justiça. O efeito de oposição, relacionado a Lula como negativo e a Moro como positivo (como representante da justiça) se instala a partir da formulação sintagmaticamente construída na chamada do JN.

Assim, enquanto Lula atrapalha, Moro ordena, julga e pune. Assim como “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (PÊCHEUX, ([1975] 2014, p. 147), também o encadeamento de ideias dispostas em diferentes períodos ou enunciados não é evidente a partir de sua base linguística. É necessário existir um processo discursivo-ideológico (que sempre há) para que os sentidos possam se constituir. Conforme Pêcheux ([1975] 2014), ao contrário de um sentido que seja *próprio* (da palavra, em sua explicação; da pauta do jornal apresentada na chamada, em nossa extrapolação proposta), “seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva” (PÊCHEUX, ([1975] 2014, p. 147-148).

Se a proposição “Lula é nomeado ministro” pode ser entendida negativamente – pela expressão facial da jornalista, o tom de voz de gra-

vidade, a postura corporal, bem como sua relação com o que se segue na chamada –, isso se dá pois há uma formação discursiva que regula o discurso do JN e determina o que pode e deve ser dito, e o que não pode ou não deve ser dito (PÊCHEUX, ([1975] 2014). Essa formação discursiva encaminha o sentido para certa direção, constituindo o efeito de sentido referido a Lula como negativo, conforme já mencionado. Comemorar a nomeação de Lula como ministro estava interdito naquela FD naquele momento. Como a Presidência da República poderia nomear alguém que atrapalha a Lava Jato/o juiz Sérgio Moro como ministro de Estado? Assim, *Lava Jato* e *Moro* passam a significar metaforicamente, sendo intercambiáveis. O ato da nomeação representava (ou pelo menos foi assim interpretado) como uma grave tentativa de impedir o andamento das investigações da Lava Jato. A resposta veio na forma de vazamento de uma conversa entre a presidente e o ex-presidente, tomada, inclusive, após o encerramento do período permitido para escuta telefônica pela justiça.

Observando todos esses elementos, perguntamo-nos: o discurso do JN limitou-se a relatar um comunicado oficial da Lava Jato, uma declaração, uma entrevista de seus atores, caracterizando-se como discurso sobre a Lava Jato enquanto discurso jornalístico, ou o discurso jornalístico-político do JN reproduz o discurso da Lava Jato, tornando-se o próprio discurso da Lava Jato?

Antes de podermos responder a esta questão, é necessário fazermos uma breve incursão às noções de sujeito e de posição-sujeito em AD. A partir da compreensão de sua relação com a noção de formação discursiva, poderemos produzir um efeito de fechamento, mesmo que provisório, para a questão da modalidade de discurso em que o discurso do JN acerca da Lava Jato pode ser compreendido. É isso que intentamos fazer na próxima seção.

3. **Sujeito, sentido, formação discursiva**

Michel Pêcheux propôs, com a AD, o desenvolvimento de uma teoria não subjetiva do sujeito, a qual sustenta suas análises no batimento entre o real da língua e o real da história. Quando, em AD, falamos em sujeito, não nos referimos ao indivíduo, ao sujeito empírico ou psicossocial, mas sim tratamos de um sujeito linguístico-histórico (ORLANDI, [1999] 2015), que é interpelado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente. O sujeito, portanto, não é fonte do sentido, pois é constituído em sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. O assujeitamento, como trabalhado primeiramente por Althusser ([1970] 2022) e reinterpretado pela teoria de Pêcheux, produz um efeito (ilusório) de liberdade e de vontade do sujeito; acredita-se livre, dono e fonte de seu dizer. Tal efeito é precisamente a ideologia em funcionamento.

Se é possível “encontrar” sentido em palavras e enunciados, é porque esse sentido já foi produzido anteriormente em outro lugar; “faz sentido” em uma região de saber (ideologicamente constituída) que regula, mesmo que de forma não homogênea ou estanque, os dizeres. Esse construto teórico que ajuda a compreender o funcionamento de uma região de saber é chamado formação discursiva, termo utilizado primeiramente por Michel Foucault em “A Arqueologia do Saber” ([1969] 2016), e (re)significado por Pêcheux no campo teórico da AD:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, [1975] 2014, p.147).

Ao analisar o funcionamento das formações discursivas na constituição dos sentidos, podemos compreender a não evidência dos mesmos, a opacidade da língua. Consideramos, assim, que é no interior

da FD que os elementos lógico-linguísticos de um enunciado se imbuem de sentido, “de modo que, em última instância, será a configuração das formações discursivas no interior das quais se inscreve uma subjetividade dada que determinará o sentido que esse enunciado tomará” (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 207). Ainda segundo Pêcheux,

[...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma [...] que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológica (PÊCHEUX, [1975] 2014, p. 147).

Se Althusser traçou a noção de um sujeito assujeitado pela ideologia, “sempre-já dado” por seu assujeitamento ideológico, Pêcheux reconstituiu a noção ao considerar que o sujeito é, também, afetado pela ordem do inconsciente. Assujeitamento ideológico e recalque inconsciente trabalham juntos na constituição do sujeito. O sujeito é interpelado como tal pela ideologia, mas ignora que o é ao recalcar essa “informação”, ao “relegá-la” ao inconsciente, inacessível como um trauma que se torna indisponível ao consciente (PÊCHEUX, [1975] 2014). Pêcheux nomeou pela noção de Esquecimentos o funcionamento que permite ao sujeito crer ser origem do seu dizer, e de que está no comando da origem ideológica deste dizer.

O Esquecimento nº 2, da ordem do pré-consciente/consciente e dito enunciativo, diz respeito àquele que afeta a zona do dizível, que produz no sujeito a ilusão de tipo “eu sei o que digo” e, também, o efeito de liberdade do sujeito falante. Esse sujeito falante mobiliza um enunciado dizível a partir de uma formação discursiva (um sistema de regularidades de enunciados) pela qual é/está afetado. Em contrapartida, o Esquecimento nº 1 é da ordem do inconsciente, e dito ideológico; o sujeito falante recalca o fato de que apenas se constitui como sujeito no âmbito das formações discursivas, e ignora que jamais poderá produzir efeito de sentido que seja exterior ao âmbito de alguma FD.

Por esse motivo, afirmamos, juntamente com Cazarin (2004):

o fato de o sujeito enunciador não ter consciência desse assujeitamento, faz com que o mesmo esqueça que a FD com a qual se identifica é fortemente marcada por relações de poder que afetam a forma como ele enuncia – não há como esse sujeito enunciar fora dessas relações, a não ser na ilusão da plenitude do sujeito (CAZARIN, 2004, p. 24).

Compreendemos, assim, que os processos discursivos têm sua origem na formação discursiva com a qual o sujeito se identifica, e não no sujeito em si. Ao considerarmos a FD e seus desdobramentos – forma-sujeito e posição sujeito –, compreendemos a perspectiva descentralizada do sujeito: o sujeito é tomado como posição (em relação à forma-sujeito, historicamente constituído). Ideologia e inconsciente têm, em comum, “o fato de eles operarem ocultando sua própria existência, produzindo uma rede de verdades ‘subjéticas’ evidentes; ‘subjéticas’ significa não ‘que afetam o sujeito’, mas ‘em que o sujeito se constitui’” (CAZARIN, 2004, p. 25).

A constituição do sujeito perpassa os processos de identificação, contra-identificação, desidentificação com a forma-sujeito que estrutura a formação discursiva. A primeira modalidade de relação do sujeito com a FD acontece, conforme Pêcheux ([1975] 2014), por meio de um processo de identificação, em que o sujeito, tido aqui como bom-sujeito, coincide o mais aproximado possível ao constructo idealizado da forma-sujeito–e damos ênfase ao conceito de “o mais aproximado possível”, pois não há identificação plena, totalmente hermética, sem falhas. O processo de contra-identificação do sujeito com a forma-sujeito da FD se dá sob a figura de um mau-sujeito. Entretanto, este sujeito ainda assim pertence a essa família parafrástica que é a FD; a relação de contra-identificação é uma das noções que nos ajuda a compreender como a heterogeneidade é aceita, tolerada dentro de uma FD, como

os sentidos podem deslizar para tornarem-se outros sem necessariamente deslocarem-se para outras regiões do saber.

A contra-identificação permite uma não-coincidência “plena” com a forma-sujeito; contudo, mesmo que numa região mais afastada do cerne dos saberes da FD, influenciado por saberes de outras FD (as quais, estando em relação e sendo porosas, estão em constante troca/arranjo/rearranjo de saberes), o sujeito contra-identificado ainda se inscreve na mesma FD dominante. Já a modalidade de desidentificação nos traz o deslocamento do sujeito – e, concomitantemente, dos sentidos – para outra família parafrástica, ou seja, o rompimento com a forma-sujeito de um FD e a imediata identificação com outra FD. É, mal comparando, um retrato do momento exato em que sujeito e sentido migram de um domínio do saber para outro.

Como afirmamos acima, sujeito e sentido constituem-se concomitantemente. Se o sujeito é instado constantemente a interpretar, o sentido é compreendido como um efeito, possível a partir de sua relação com a ideologia e com a história, e “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, [1999] 2015, p. 15). Como afirmamos anteriormente, o sentido não existe ou está determinado pelas propriedades linguísticas.

Pêcheux, já em 1975, afirmava que o sentido é indissociável da família parafrástica. Ou seja, uma sequência só tem um sentido quando inscrita em uma formação discursiva – essa, por sua vez, imbricada com o interdiscurso enquanto complexo de formações discursivas. Dito de outra forma, o sentido só “faz sentido” porque está administrado por uma formação discursiva dada, sob determinadas condições de produção que permitem essa produção de sentido. O sentido não está dado sempre-já-lá, não está colado às palavras por suas propriedades linguísticas – é produzido enquanto um efeito, determinado por e possível no âmbito de determinada formação discursiva.

O discursivo, ou o discurso, realiza-se, portanto, no encontro entre uma atualidade e uma memória, diante de determinadas condições de produção, e, assim, produz sentido. Constituem-se a um mesmo tempo sentidos e sujeitos do discurso, “no movimento constante entre repetições e rupturas” (DELA-SILVA, 2008, p. 21). É com o olhar atento aos processos de reprodução/transformação que nos debruçamos sobre o funcionamento discursivo específico do discurso jornalístico-político

Se sujeito e sentido se constituem concomitantemente, a partir da análise desenvolvida, podemos dizer que a tomada de posição do JN e da Lava Jato coincidem. O vazamento da ligação de Lula e Dilma só produz efeito de sentido em determinadas condições de produção e circulação, neste caso somente se divulgado pela mídia.

O JN não enuncia a partir de um lugar diferente da Lava Jato, uma vez que o vazamento feito ao JN é a própria ação da Lava Jato e, dessa forma, o JN extrapola seu status de discurso *sobre* algo que é dito ou feito em outro lugar, e há uma tomada de posição pela qual se materializa o vazamento da LJ. Essa tomada de posição faz com que compreendamos o discurso do JN como um discurso *de/sobre*, pois, ao mesmo tempo em que intermedeia o discurso da operação como discurso jornalístico, torna-se o discurso *da* operação, reverbera tal qual o discurso *da* operação, aliando-se, portanto, ao político.

Efeito de fechamento

Se considerarmos que o discurso do JN e o discurso da Lava Jato reproduzem uma mesma posição, como afirmamos anteriormente neste trabalho, podemos considerar que há uma coincidência de tomada de posição. Cremos poder observar, a partir de nossa análise, que a heterogeneidade característica dos discursos sobre, nesse caso do JN, aponta para uma mesma posição-sujeito. As diferentes posições enunciam juntas, sem instaurar a divergência ou uma tomada de posição diferente no âmbito da FD em análise, mas sim apontando para

uma mesma posição. Por esse motivo, estamos compreendendo, neste trabalho, ser possível entender o discurso do JN em tela como parte do discurso da Lava Jato, em uma modalidade de *discurso de*.

Indursky (2021) aponta como seu ponto de partida a hipótese de ser possível ter acesso ao discurso do MST por meio do discurso da mídia, e, ao deparar-se com a heterogeneidade de posições-sujeito instauradas por esse discurso, pode apontar a presença de um *discurso sobre* imbricado no *discurso de*, propondo a noção de *discurso de/sobre*. Nós, aqui, percorremos um caminho um pouco diverso. Cientes do estatuto de *discurso sobre* do discurso da imprensa, ou seja, esperando encontrar uma cena discursiva de heterogeneidade, deparamo-nos com a homogeneidade do eco, do uníssono, da tomada de voz do outro como sua, alcançando, dessa forma, não só um discurso sobre, mas também um discurso da Lava Jato, com ambas as modalidades aqui também imbricadas em um discurso de/sobre a Lava jato. Ou ainda, podemos dizer que pudemos observar metodológica-analiticamente um discurso sobre/da Lava Jato, invertendo aqui a ordem conforme pede nosso objeto de estudo.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978 – 1989)**. 2004. Tese (Doutorado em Letras)–Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, p. 270. 2004.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia**. 2008. 237f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

ERNST-PEREIRA, A. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/ interpretação do corpus discursivo. *In*: Seminário de Estudos em Análise do Discurso, 4., 2009, Porto Alegre. **Anais do IV SEAD–Seminário de Estudos em Análise do Discurso** – Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em : <http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/4SEAD/SIMPOSIOS/AracyErnstPereira.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

FOUCAULT, M. (1969). *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

INDURSKY, F. De ocupação a invasão: efeitos de sentido no discurso do/sobre o MST. *In*: Indursky, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: SagraLuzzatto, 1999. p. 173 – 186.

INDURSKY F. O momento político brasileiro e sua discursivização em diferentes espaços midiáticos. *In*: FLORES, Giovanna G.B.; GALLO, Solange M.L.; LAGAZZI, Suzy; NECKEL, Nádia. R.M.; PFEIFFER, Cláudia C.; ZOPPI-FONTANA, Mônica G. (Orgs). **Análise de discurso em rede: cultura e mídia**. Vol. 3. Campinas: Pontes Editores, 2017.

INDURSKY, F. **O discurso do/sobre o MST**: movimento social, sujeito, mídia. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922–1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

MARIANI, B. DELA-SILVA, S. Discurso político: processos de significação em tempos de *Fake News* – uma entrevista com Freda Indursky. *Cad. Letras UFF, Niterói*, v. 30, n. 59, p. 13-31, 2. sem. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/issue/view/2206>. Acesso em: 10 set. 2022.

ORLANDI, E. P. (1999). **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista** – discurso de confronto: velho e novo mundo. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PÊCHEUX, M. (1975). **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 5.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

O DISCURSO DA (IN)VISIBILIDADE DOS POVOS INDÍGENAS NO CONTEXTO BRASILEIRO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Záira Bomfante dos Santos

Resumo: Neste trabalho, investiga-se a representação discursiva no contexto político brasileiro sobre os povos indígenas e como ela contribui para agravar a desigualdade e acentuar a (in)visibilidade da situação que as populações indígenas da Amazônia têm enfrentado na pandemia da COVID-19. O nosso material de análise é constituído por eventos textuais como lives e o discurso de cerimônia de lançamento oficial do Conselho da Amazônia Legal. Para as análises, utilizamos as contribuições do pensamento decolonial (Mignolo, 2008; 2017; Quijano, 2010) e o arcabouço da Análise de Discurso Crítica (ADC) (Chouliaraki e Fairclough 1999; Fairclough 2003). Nessa perspectiva, as práticas sociais tomadas como discursivas revelam como os povos indígenas são semiotizados, acentuando uma visão hegemônica de dominação, opressão e inferiorização. Nessa esteira, engendram-se discursos num movimento contra-hegemônico que dão visibilidade a esses aspectos opressivos dentro das estruturas sociopolíticas do poder e da dominação.

Palavras-chave: Prática Social Discursiva, Povos Indígenas, Pandemia da COVID-19.

Abstract: In this work, we investigate the discursive representation in the Brazilian political context about indigenous peoples and how

it contributes to aggravate inequality and accentuate the (in)visibility of the situation that indigenous peoples in the Amazon region have faced in the COVID-19 pandemic. Our analysis material consists of textual events such as lives and the official launching ceremony of the Amazônia Legal. For the analysis, we used the contributions of Decolonial thinking (Mignolo, 2008; 2017; Quijano, 2010) and the framework of Critical Discourse Analysis (ADC) (Chouliaraki and Fairclough 1999; Fairclough 2003). In this perspective, social practices taken as discursive reveal how indigenous peoples are semiotized, emphasizing a hegemonic view of domination, oppression and inferiority. In this context, discourses are generated that seek in a counter-hegemony movement to give visibility to these oppressive aspects within the socio-political structures of power and domination.

Keywords: Discursive Social Practice, Indigenous People, COVID-19 Pandemic.

Queixamo-nos de que as pessoas não leem livros. Mas o déficit de leitura é muito mais geral. Não sabemos ler o mundo, não lemos os outros (COUTO, 2009, p. 55).

Introdução

O texto em epígrafe aponta para um dos aspectos mais essenciais na vida humana: a nossa capacidade de lermos os 'outros' em todos os aspectos, considerando as dimensões históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas etc. Nesse sentido, a leitura do outro, nas palavras de Freire (1994), deve ser um ato que leve a uma sociedade justa e que alavanque mudanças sociais além de nos levar, enquanto sujeitos históricos, a superar situações limites que desumanizam a todos.

Vivemos tempos anormais causados por uma pandemia¹. Nos termos de Santos, B. (2020), nessa tragédia, a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é o isolamento, sem a mínima condição de nos tocarmos. A rigor, os povos indígenas do Brasil vivem uma situação dramática, marcada pela naturalização da violência e subjugados quanto à legitimidade de sua luta em defesa de seu território, seu modo viver etc., que são inviabilizados dentro de uma conjuntura cuja prioridade é, escancaradamente, legitimar a concentração de riqueza e boicotar medidas que impeçam catástrofes ecológicas e sanitárias. A pandemia acentua, assim, a crise que as populações indígenas têm enfrentado no Brasil desde tempos remotos.

Colocamo-nos na condição de sujeitos, cidadãos brasileiros, latinos, com um olhar atento ao percurso histórico dos povos indígenas que têm sido alvo de uma visão colonialista brutal e, mais precisamente, ao tratamento dispensado a esses povos, especialmente da região da Amazônia, no contexto da pandemia da Covid-19. Esse contexto requer uma quarentena, que, nas palavras de Santos, G. (2019), “é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros [...]” (SANTOS, G., 2019, p. 15). Muitos grupos padecem diante de condições de vulnerabilidade com precedência da quarentena e se acentua com ela. Tais grupos são tratados pelo intelectual português como de “Sul”, que não designa um espaço geográfico, mas um espaço-tempo, político, social e cultural, desdobrando-se em sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e sexual. É nesse cenário que buscamos refletir sobre o tratamento dado às comunidades indígenas no Brasil.

Em tempos de pandemia, o governo do presidente Jair Bolsonaro fomentou violações como: (a) revisão das Unidades de Conservação do país; (b) a interrupção do bilionário Fundo Amazônia, que financia-

1 Em fevereiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou o nome da nova doença que vinha assolando alguns países desde dezembro de 2019: Covid-19, causada pelo Sars-CoV-2, coronavírus. Desde então, a pandemia da Covid-19 se alastrou, ocasionando milhares de mortes mundo afora.

va mais de uma centena de projetos de proteção da Amazônia e seus povos e que teve os recursos suspensos pelas fontes doadoras (Noruega e Alemanha); (c) propostas para redução de terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos; (d) proposta de regularização fundiária via autodeclaração, que permitiria a grileiros a legalização de terras apropriadas ilegalmente; (e) a visão governamental de que o indígena deve viver da mesma forma que a população não indígena urbana; (f) a recriminação de fiscais ambientais; (g) o aumento da violência no campo e aos indígenas. As violações elencadas são apenas algumas que podemos destacar que comprometem a sobrevivência dos povos indígenas.

Nesse panorama, a pandemia não só revelou a vulnerabilidade desses povos expostos a catástrofes ecológicas como acentuou as dificuldades de isolamento, sendo cada vez mais ameaçados por violações que se justificam sob um discurso em torno do progresso, modernização da economia, do modo de viver, marcando um estereótipo do índio no território nacional como uma figura folclórica do passado, do atraso, do primitivismo e da selvageria.

No presente trabalho, pretende-se analisar a constituição do discurso do representante do executivo brasileiro (Jair Messias Bolsonaro) e a representação dos povos indígenas em uma de suas *lives*², oportunidade em que ele anuncia a criação do Conselho da Amazônia Legal; ademais, discute-se posteriormente o discurso proferido no lançamento oficial do referido Conselho. Essa discussão se articula a partir das contribuições do pensamento decolonial e da Análise de Discurso Crítica (ADC). Nas palavras de Mignolo (2008), o pensamento decolonial se coloca, entre outras coisas, como “aprender e desaprender”, já que nossos cérebros foram programados pela razão imperial/colo-

2 *Live* é um termo originalmente da língua inglesa e refere-se ao conceito de “ao vivo”, remetendo a transmissões realizadas pela internet, em tempo real (podendo ser gravadas e disponibilizadas posteriormente), por meio de plataformas ou aplicativos digitais, com finalidades como socialização, consumo de conteúdo artístico, motivações políticas (no caso das *lives* de pronunciamento) e outros (LUPINACCI, 2020).

nial. Nesse ínterim, a ADC nos permite analisar como a linguagem, numa relação dialética com a vida social, trabalha ideologicamente no estabelecimento, na (re)produção e na mudança das relações desiguais de poder.

Algumas reflexões sobre a perspectiva decolonial

Segundo Quijano (2010, p. 84), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista”. Ela se ancora na imposição de uma classificação racial/étnica como “uma pedra angular” desse padrão, sendo a América Latina a mais influente das tentativas de mostrar de novo a mundialidade do capitalismo. Trazer algumas reflexões ancoradas nas contribuições do pensamento decolonial³ constitui-se um esforço teórico capaz de gerar novas interpretações conceituais de signos e significados dados como finalizados e oriundos do canonismo europeu.

Com a expansão colonial, a visão de mundo europeia causou transformações e legitimou a concepção eurocêntrica que classifica o mundo de forma hierárquica entre raças, dado que a ascensão da modernidade omitiu conhecimentos de povos explorados e contribuiu para a manutenção das relações coloniais. Diante desse cenário, intelectuais latino-americanos constituem um grupo denominado Modernidade/Colonialidade, trazendo questionamentos e contribuições decoloniais. Nesse sentido, a decolonialidade se traduz em todas as formas de insurgência à colonialidade.

Em síntese, a colonialidade se expressa em pelo menos três formas: colonialidade do poder, do saber e do ser. A *colonialidade do poder* refere-se à relação de padrão mundial capitalista, que gera hierar-

3 Optamos pela grafia “decolonial” e não “descolonial”, como assinala Mignolo em seus trabalhos. Entendemos como Walsh (2009), que suprimir o “s” marca uma distinção conceitual com “descolonizar”, ou seja, não se quer suprimir o momento colonial por um pós-colonial e sim insurgir-se contra ele, posicionar-se continuamente, já que se trata de uma luta ininterrupta.

quias com o desenvolvimento da América Latina desde a colonização (QUIJANO, 2005); a *colonialidade do saber* identifica o racismo epistêmico, em um conhecimento considerado universal, o eurocentrismo; a *colonialidade do ser* está ligada ao binarismo racional/não racional, materializando-se por meio da ideia de “superioridade natural” europeia (WALSH, 2009, p. 90), além de criar padrões de identificação.

Desse modo, os povos colonizados ainda estão submetidos a marcas inapagáveis do colonialismo, que se reafirmam com a colonialidade do poder, sendo excluídos e silenciados em seus saberes e suas culturas em relação ao modelo eurocêntrico. Logo, falar em colonialidade é colocar o dedo na ferida, é viver em constante questionamento do *status quo* do poder, é um processo contínuo que precisa ser problematizado, desnaturalizado, visto que todo privilégio é necessariamente fruto e fonte de injustiça. Por isso, “não podemos nos furtar a discutir seriamente as desigualdades históricas que nos constituem como sociedade” (RESENDE, 2019, p.27). Por conseguinte, as causas e os efeitos das situações de opressões precisam ser abordadas/questionadas para tomada de consciência, as práticas que sempre foram *in natura* precisam ser denunciadas, considerando que vivemos numa cultura que reproduz desigualdades e que naturaliza o sofrimento de uma grande parte da população.

O discurso na perspectiva crítica

Articulamo-nos com as contribuições da Análise do Discurso Crítica (ADC), por ser uma abordagem teórico-metodológica transdisciplinar. A linguagem, na perspectiva da ADC, é parte irreduzível da vida social. Nas palavras de Chouliaraki e Fairclough ([1999]2001, p. vii), a ADC “pressupõe relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa”.

Ancorados no realismo crítico de Bhaskar ([1979]1998), Chouliaraki e Fairclough ([1999]2001) entendem a vida social como um sistema aberto em constantes transformações, marcada por estruturas específicas: estruturas sociais, práticas e eventos sociais. A operação dessas dimensões, numa rede complexa, envolve a agência humana. No que se refere às estruturas sociais, elas são tidas como abstratas e podem ser compreendidas como um conjunto de regras e recursos organizados com propriedades mais ou menos duradouras dos sistemas sociais. São mais rígidas, como por exemplo, a estrutura econômica, a classe social, classe racial. Nas palavras de Chouliaraki e Fairclough ([1999]2001), a existência, a permanência e potenciais mudanças dessas estruturas são possíveis por meio das práticas sociais. A estrutura possui uma dinamicidade, pois ela pode ser modificada através da ação coletiva dos agentes.

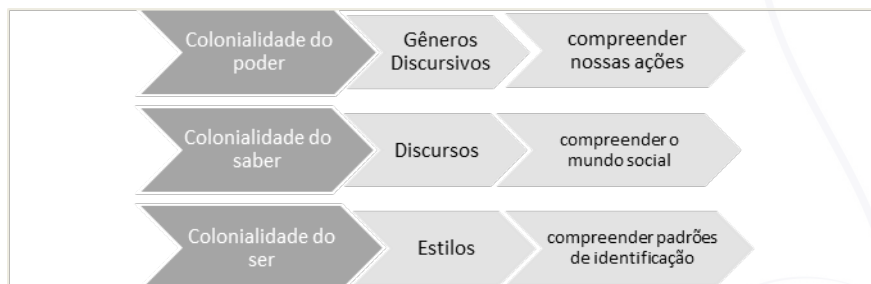
Fairclough ([2003]2004) situa que a prática social medeia a estrutura social e eventos sociais (discursivos e não discursivos). Toda prática social é uma configuração relativamente estável em que diferentes elementos da vida social (a saber: o discurso, a atividade material, as relações sociais, os fenômenos mentais) mantêm uma relação dialética de articulação. À vista disso, podemos asseverar que as relações sociais, as identidades, os sistemas de valores e crenças são discursivos, sendo altamente relevante a análise e a pesquisa social levarem em conta a linguagem. Coadunamos com Fairclough ([2003]2004) quando registra que a vida social não se reduz à linguagem, no entanto, há práticas sociais em que o momento da semiose pode ser muito mais saliente que em outras e, aqui, situamos a semiose como a dimensão discursiva, ou seja, a produção de sentido da prática social. Assim sendo, o discurso presidencial atinente aos povos indígenas se configura como prática social discursiva, na qual ocorre a semiotização em relação aos povos indígenas e os desdobramentos em tempos de pandemia da Covid-19.

Três modos figuram simultaneamente nas práticas sociais como modo de (inter)agir, de representar e de identificar(se), referindo-se

aos três elementos de ordem do discurso: gêneros, discursos e estilos. Nesses moldes, os significados representacionais, dentro da oração, refletem a nossa visão de mundo como um construto de acontecimentos (Processos) que envolvem entidades (Participantes) com um pano de fundo de detalhes de tempo, lugar e modo etc. (Circunstâncias). Essa perspectiva está ancorada nas contribuições de Halliday e Matthiessen (2014), que consideram a linguagem como um sistema semiótico estratificado, organizando-se metafuncionalmente.

De acordo com Resende (2019), as interfaces entre a perspectiva decolonial e os estudos críticos do discurso possibilitam uma compreensão já teorizada sobre a constituição da colonialidade do poder, do saber e do ser, conforme situa a Figura 1 a seguir:

Figura 1. Interface da perspectiva decolonial com os estudos críticos do discurso



Fonte: Baseado em Resende (2019)

Em suma, a Figura 1 explicita, pelo prisma de Resende (2019), a conexão entre a colonialidade do poder e os gêneros discursivos, ensejando ações de acordo com padrões capitalistas, racistas e sexistas que são reproduzidos de forma consciente ou inconscientemente em nossas práticas; a relação entre a colonialidade do saber e os discursos nos permitem compreender as práticas e o mundo social ligados ao classismo, ao racismo, ao sexismo e sua interseccionalidade. Esses discursos colonizam o ser possibilitando a criação de estilos e padrões de identificação que restringem nossas ações.

Metodologia

A adoção da abordagem teórico-metodológica da ADC e da perspectiva do pensamento decolonial nos proporcionou conduzir o trabalho dentro de um paradigma interpretativo crítico-realista e documental, cujo principal material empírico foram textos formais que circulam nas mídias digitais (RAMALHO; RESENDE, 2011). Nesse sentido, realizamos algumas etapas como (i) coleta dos vídeos que compõem o *corpus*, (ii) transcrição das falas dos vídeos e (iii) análise discursiva crítica, a partir das categorias linguísticas para os significados de representação.

Para a transcrição das falas, utilizamos as contribuições de Marcuschi (1986), seguindo a escrita padrão, no entanto, consideramos também a produção real das palavras que são pronunciadas diferentemente da variante padrão. Para a análise discursiva crítica, recorreremos às categorias propostas por Fairclough ([2003]2004, p. 141), baseadas em Halliday e Mathiassen (2014), no que se refere à representação dos processos, às circunstâncias e aos participantes associados, conforme descreve-se no Quadro 1.

Quadro 1. Representação dos processos, participantes e circunstâncias

TIPO DE PROCESSO	PARTICIPANTES/	CIRCUNSTÂNCIAS
Material	Ator/Escopto/Recebedor	Tempo, Lugar, Meio,
Verbal	Dizente/Recebedor	Razão, Meio, Modo
Relacional (1)	Portador/Atributo	Tempo, Lugar, Razão
Relacional (2)	Característica/Valor	
Existencial	Existente	
Comportamental	Comportante/ Fenômeno	

Fonte: Adaptado de Halliday e Mathiassen (2014) e Fairclough ([2003]2004)

Adicionalmente, buscaremos pontuar a representação nos eventos sociais elencados, como eles são descritos e legitimados por meio das categorias que Fairclough ([2003]2004, p. 139) apresenta: (i) Presença: quais elementos nos eventos estão presentes, ausentes, proeminentes ou em segundo plano; (ii) Adição: o que é adicionado na representação como explicações, legitimações (razões, causas, propósito). Além das contribuições do pensamento decolonial, as categorias analíticas nos ajudaram na análise do discurso e crítica explanatória da representação dos povos indígenas no discurso presidencial. Nossa interpretação está pautada nas escolhas das formas e nos usos dos recursos linguísticos. Assim, descrevemos como essas escolhas vão se constituindo em significados que tecem o discurso.

Análise dos dados

Ao direcionamos o nosso olhar para o discurso do chefe do executivo brasileiro sobre os povos indígenas da Amazônia em uma de suas *lives*⁴, observamos que nesse evento textual o presidente anuncia a criação de um Conselho denominado *Amazônia Legal*, como uma das respostas de seu governo a grande repercussão nacional e internacional das queimadas e desmatamento na Amazônia, além das ameaças aos povos originários da floresta. Logo, ao tratar dessa temática, ele demonstra, discursivamente, a sua visão sobre os indígenas da região, conforme situa a transcrição do texto⁵:

Presidente: Criamos no dia de ontem né o conselho da Amazônia/ sem qualquer gus/ custo aproveitando o gabinete do vice-presidente aí/ o::: o Antonio Mourão,

4 Excerto de *live* de pronunciamento do Presidente da República, realizada 23 de janeiro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>. Acesso em 10 Fev. 2020.

5 Agasalhamos, no decorrer deste trabalho, a concepção de que todo texto é multimodal, tecido por vários fios semióticos. Contudo, por necessidade de delimitação, centraremos no discurso verbal e as escolhas léxico-gramaticais que delimitam o estrato semântico-discursivo dos eventos textuais selecionados.

tá, ele vai ser o nosso grande coordenador aqui/ estando a frente desse conselho da Amazônia. Vai tratar ali da proteção, da defesa ((gesticula e olha um papel com anotações)) e prevenção... desenvolvimento sustentável, logicamente vai ter sua participação no tocante às/ reservas indígenas. ((se direciona para o ministro dos transportes ao seu lado)) Tarcísio/ você serviu em Mato Grosso? Qual Estado? A região norte algum estado?

Tarcísio: ((concordando)) Servi servi o Amazonas.

Presidente: Que cidade?

Tarcísio: Manaus.

Presidente: Manaus. Então você conhece/contato com índio né ((tira os óculos)) Com toda certeza, o índio do tempo que você serv/ Que ano foi que você serviu?

Tarcísio: Servi lá de 2002 a 2007.

Presidente: ((repete)) 2007. Então se passaram praticamente treze a quatorze anos aí. MUDOU! O índio mudou, tá evoluindo/ cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós. Então/ é::: fazer com que o índio cada vez mais se integre à sociedade e seja realmente dono ((faz um movimento circular com as mãos)) da sua terra indígena ((coloca os óculos novamente)). É isso que nós queremos aqui. E o Mourão aí vai coordenar isso/ e no meu entender vai ser excelente ((risca um x nas anotações)). Conversei com Paulo Guedes também, ele tava lá em Davos e vamos criar também, uma força nacional ambiental ((dispensa a anotação)).

(BOLSONARO, 2020, *on-line*).⁶

Observando as escolhas no estrato lexicogramatical do texto, vemos que, no início de sua fala, o presidente ressalta a criação do Conselho da Amazônia, colocando-se na condição de Ator res-

6 BOLSONARO, Jair. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós', diz Bolsonaro. Poder360. Youtube, 1min33s. 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>. Acesso em 10 Fev. 2020.

ponsável por um conjunto de ações que resulta em uma meta, que é o Conselho. Colocar-se como ator dentro dessa oração é buscar uma posição de sujeito que produz ações e está comprometido com a questão, marcando presença e, assim, protagonismo. Na sequência, é adicionada mais uma informação, que o presidente ressalta ser importante, pois busca explicá-la sob o argumento de que as respectivas ações não resultarão em custos. Essa informação adicional visa a trazer legitimidade das decisões do chefe do executivo ao seu expectador, visto que tem a capacidade de desenvolver atividades que não acarretam gastos, como marca de um bom administrador. Em tese, um conselho de prioridades definidas (proteção, prevenção, defesa e preservação) sendo estabelecido sem nenhuma menção a custos ou investimentos é contraditório, considerando os desafios de preservação da região e das pessoas que lá habitam.

Ao prosseguir, é situado que esse empreendimento terá como “grande coordenador” o general Mourão. A identificação do sujeito pelo epíteto “grande” marca a dimensão da imagem do general Mourão, suscitando a ideia de um sujeito marcado por uma grande história de feitos notáveis e que possui total legitimidade para gerir/coordenar o Conselho da Amazônia, as terras, a proteção e a riqueza do território, as reivindicações dos povos originários que ali vivem, tendo, por conseguinte, superioridade em relação aos sujeitos desse lugar. Vemos uma proeminência da figura do general Mourão e o apagamento de outros atores que habitam no território para ter voz e legitimidade para discutir as questões que envolvem a região. Numa perspectiva do contraditório/paradoxo, a escolha lexical *grande* define um sujeito que representa um grupo e os seus valores e coloca o outro como menor, subalterno.

É importante questionar, pela ótica de Ribeiro (2018), o lugar de fala. Nas relações sociais, os discursos desempenham um papel muito importante, logo, é necessário quebrar o monopólio da fala, romper a história única em que apenas determinados grupos podem e têm le-

gitimidade de se expressar, falar do outro e pelo outro. Nesse evento textual, fica evidente um movimento de centralizar o lugar de fala e manter a estabilidade de quem tem a palavra e legitimidade de usá-la quando se refere à proteção da Amazônia, à demarcação de terra e à existência da vida e dos direitos dos povos indígenas. O texto segue destacando as ações do coordenador:

Vai tratar	ali	da proteção, da defesa e prevenção, desenvolvimento sustentável
Processo material	Circunstância	Meta

Nesse trecho, o processo material indica, em primeiro plano, em que direção irão se centrar as ações, as prioridades do grande coordenador do Conselho para atingir as metas de proteção, defesa e prevenção, desenvolvimento sustentável etc. Contudo, por final, um adjunto de comentário (logicamente) marca em tom avaliativo que as questões de reservas indígenas serão tratadas. Essa informação não é o ponto de partida/ancoragem da discussão, aparecendo em segundo plano dentro da cadeia de ações prioritárias. Por isso, situa que haverá ‘a participação’ para discutir um aspecto tão caro aos povos indígenas, que é a preservação da sua terra, ancestralidade e vida. Fica claro na fala que a dimensão semântica das escolhas lexicais, proteção, defesa e desenvolvimento sustentável estão arraigados a uma lógica do que o atual governo compreende por desenvolvimento sustentável, sendo o desenvolvimento social baseado na noção de um progresso que não se importa com as relações de aniquilamento do outro. Nas trocas de turnos de fala com o ministro dos transportes, o presidente o interpela:

Então você	Conhece/contato	com o índio
Experienciador	Processo mental	Fenômeno

Por meio de um processo cognitivo *conhecer*, é perguntado ao Ministro de Estado da Infraestrutura se ele conhece, “tem contato com o índio”. A rigor, o ministro de infraestrutura, cidadão brasilei-

ro, não conheceria o índio ou povos indígenas? Fica evidente a invisibilidade desses povos pelo seu olhar, deslegitimando a sua relevância na história do país cujo direito congênito à propriedade nunca foi respeitado e muito menos exercido. Segundo Guimarães (1981), o latifúndio no Brasil nasceu e se consolidou sob signo da violência contra os indígenas e, apesar do reconhecimento da Coroa, “desse estigma e ilegitimidade, que é seu pecado original, ele jamais se redimirá” (GUIMARÃES, 1981, p. 32).

Na sequência, faz-se menção ao tempo decorrido que o ministro da infraestrutura serviu como engenheiro militar no Exército na cidade de Manaus e profere “Mudou! o índio mudou”. Nessa fala, fica em evidência, no nível lexicogramatical, o desempenho transformativo material do verbo *mudar*, colocando enfaticamente o processo de transformação do indígena, seu processo evolutivo. Para Halliday e Matthiessen (2014), uma oração transformativa “é a mudança de algum aspecto de um ator existente (intransitivo) ou a meta (transitivo)” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 185)⁷. O discurso segue:

Cada vez mais	o índio	é	um ser humano igual a nós
Circunstância	Portador	Processo relacional atributivo	Atributo

No lugar onde o presidente se coloca (para ser como nós), é preciso um processo de evolução. Adicionalmente, o indígena é apresentado como portador de um atributo que o caracteriza como ser humano. Essa caracterização de ‘ser humano’ é marcada por um processo transformativo contínuo e intensificado pelo elemento circunstancial “cada vez mais”. Em um nível semântico discursivo, podemos compreender que essas escolhas refletem na produção de significados, construindo

7 Tradução nossa de: “*In a transformative clause, the outcome is the change of some aspect of an already existing Actor (‘intransitive’) or Goal (‘transitive’)*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 185).

uma narrativa de considerar o indígena como “um ser humano igual a nós” atrelado a um processo de evolução, dada a compreensão de superioridade de sua raça.

Noutras palavras, o pronome *nós* referindo-se aos brancos e civilizados, categoria de grupo a que o presidente se circunscreve, tem uma condição evolutiva superior, e os índios – povos indígenas – como não humanos que podem chegar a essa característica. Nesses termos, “nós humanos” temos o poder/controla de gerir, cuidar, administrar, por meio de um conselho, a vida desse grupo, com políticas, escolhas que cabem somente ao homem humano e civilizado.

Nesse evento textual, as escolhas no estrato lexicogramatical que vão constituindo o nível semântico-discursivo nos levam à leitura de um discurso colonialista de dominação, na construção de dicotomias entre nós *x* eles, ser humano *x* não humano, evoluído *x* não evoluído. Segundo Neves (2008), é preciso tratar o processo de colonialidade imposto às culturas indígenas pela colonização hispânica e portuguesa com uma outra interpretação, questionando a colonialidade holisticamente e desconstruindo discurso e práticas hegemônicas.

Nesse sentido, é extremamente relevante desnaturalizar discurso proferido como o do presidente, que desumaniza o outro, subjugando a partir de um olhar colonial, para manter uma hegemonia e dominação. Mesmo sendo brasileiro, latino, situado no eixo “sul”, seu locus enunciativo revela seu pensamento epistemológico como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em suma, fica evidente uma maneira ressignificada do colonialismo, nos termos de Quijano (2005), uma forma metamorfoseada do processo de colonização. Logo, a história não é estática, o tempo colonial não se encerrou, ele retorna. Para Quijano (2005), é ingênuo acreditar que o processo histórico de dominação e colonização tenha sido erradicado a ponto de colocar uma venda de “final feliz” para os ameríndios, no sentido de saírem da posição de subjugados.

Numa perspectiva ocidental tradicional, em nome da construção de uma história atrelada à noção de progresso, o olhar para o outro elimina qualquer possibilidade de como o sujeito se vê. O olhar do homem branco, civilizado e “humano” elimina qualquer possibilidade de compreender como o indígena olha para si, se reconhece, se identifica e constrói sua existência. No entanto, é preciso descer a lupa e ver os antagonismos presentes em nossa sociedade, que se constituiu/constitui num movimento de contínua desigualação do outro, do indígena, do negro, do camponês, da população LGBTQI+, das pessoas com deficiência etc.

Debruçamo-nos, na sequência, sobre outro discurso do presidente acerca do mesmo assunto; este ocorreu no mês de fevereiro⁸, na oportunidade do lançamento oficial do Conselho da Amazônia Legal e, na cerimônia, o presidente faz o seguinte pronunciamento:

Presidente: ((em tom de apresentação)) Prezado vice-presidente e senhores ministros/ colegas da Amazônia, brasileiros já que ele, o Mourão, falou que eu fui bicho dele na academia, né?! Em 74 eu era primeiro ano, ele era terceiro ((risos)) ãn. e obviamente, pouco lembro daquela época. Mas/ ele sempre era/ bem lembrado por tudo que fazia. Então hoje em dia eu tô muito orgulhoso por tê-lo ao meu lado (inaudível) (como baix:::) como vice-presidente nessa missão que ele assume a partir de hoje. Mas como eu tô um pouquinho velho eu quero fazer uma::: uma lembrança aqui de uma coisa de uma coisa que aconteceu comigo em 1992. Não sei se o Átila ali tava lá já, tava lá né Átila? ((ri)) um dos mais antigos daqui. Era meu primeiro mandato meu como deputado federal/ e na comissão de defesa naquele momento. O senhor Collor de Melo/ determinou ao seu ministro da justiça que assinasse

8 Discurso proferido pelo Presidente da República em *live* do dia 11 de fevereiro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pmUdj69igOw>. Acesso em: 10 mar. 2020).

uma portaria/ para que desse início a demarcação da terra indígena Yanomami. Eu obviamente, como parlamentar Todos nós somos do Amazonas ((sorriso no rosto)), entrei com o projeto de decreto legislativo contra a imensidão da área o equivalente a duas vezes o tamanho do estado do Rio de Janeiro com aproximadamente nove mil índios, isso era uma suposição/ mas um pedaço de terra mais rico do mundo. Tirando os gases, ãn embaixo da terra uma tabela periódica completa até coisa que desconhecíamos naquela época. Obviamente/ uma região amazônica tão rica, não só em biodiversidade, riquezas e minerais, espaços vazios, gás, petróleo, água potável desperta a confiança do mundo obviamente. E eu ousou dizer/ que, naquele momento, eu até ganhei um elogio do jornal O Globo. Acho que o último elogio que tive do Globo na minha vida ((sorriso e gargalhadas no auditório)). O editorial em negrito né concordando com as minhas teses de que era muita terra/ para pouco índio. E levando-se em conta obviamente a RIQUEZA existente/ é naquela área. Bem, o governo, obviamente semana depois General Heleno fez com que sua cavalaria descesse ao parlamento, e eu fui flagrosamente derrotado na comissão de defesa nacional. E também ousou dizer... e, talvez essa nossa preocupação, fez com que fosse deflagrada uma verdadeira indústria das demarcações de terras indígenas. Hoje temos estado de Roraima/ praticamente tomado grande parte da Amazônia e existe no Brasil todo. Deixo bem claro que ninguém é contra dar a devida proteção e terra aos nossos irmãozinhos. Mas da forma como foi feito e hoje em dia reflete 14 por cento do território nacional demarcado como terra indígena é um tanto quanto abusivo. Sem levar em conta/ levando-se em conta, em especial também/ vemos o estado de Mato Grosso, para você escoar a produção de determinadas áreas/ estradas tem que fazer um zig zag, caso contrário, porque não pode passar por cima de de reservas indí-

genas. Bem em boa hora chegou o nosso almirante dentro do ministério de minas e energia e apresentou um projeto/ de modo que vai depender do parlamento. Temos aqui deputados e senadores ((aponta em direção a eles)) de modo que os nossos irmãos índios SE ASSIM O DESEJAREM eles poderão fazer em sua terra tudo aquilo que o seu colega branco/ fazendeiro/ faz ali/ do lado. É a maneira que nós temos de começar a resgatar isso que pare- que parecia que estava perdido. Então, essa-esse conselho, criado nessa data onde temos o::: general Mourão como presidente/ cuja composição de equipe NÃO implica em qualquer ônus para nós que vai usar a própria estrutura da vice-presidência para levar avante então/ propostas as mais variadas possíveis para preservar desenvolver a nossa região amazônica. Creio eu que que é uma boa decisão que nasceu do encontro onde ativamente participou o nosso Ministro Ricardo Salles. Mas é/ um projeto de governo/ e, assim sendo, eu tenho muita esperança que possamos dá a devida resposta àqueles que nos criticam. O ano passado/ um chefe de estado da Europa/ ousou dizer/ que a soberania sobre a Amazônia/ não era nossa, era relativa e, outras autoridades falaram coisas semelhantes no passado. Nós temos então/ que nos preparar, temos a capacidade de se antecipar problemas. E realmente/ implementar políticas que passem a cada vez mais dizer que a Amazônia realmente é nossa/ e nós queremos que ela seja preservada, mas que também/ os seus bens não fique lá... simplesmente escondidos para sempre. Queremos a Amazônia cada vez mais brasileira. Amazônia realmente nos pertence hein general Mourão ((olha pra trás balançando a cabeça)), nos pertence colegas da bancada Amazônica e somente se interessando por ela/ e apertando políticas que realmente possam mostrar que ela é nossa e que nós somos RESPONSÁVEIS pela sua/ soberania é que nós vamos reverter, se Deus quiser... aquilo que grande parte da mídia

interna e externa/ fez contra esse pedaço de terra mais rico não só Brasil bem como do mundo. Então prezado general Mourão, meu colega mais antigo de Academia Militar das Agulhas Negras, boa sorte/ felicidades/ e todos nós sabemos que vossa excelência tem competência mais do que suficiente para que este conselho atinja o objetivo que é o interesse de todos os nós. Muito obrigado a todos! (BOLSONARO, 2020, *on-line*).⁹

Observando as escolhas realizadas, centramo-nos nas referências que o presidente faz aos povos originários da região da Amazônia e como ele se posiciona em relação à demarcação de terra e à preservação do patrimônio humano e cultural desse território. Em primeiro plano, há uma proeminência em se identificar como Amazonas:

Todos nós	somos	Amazonas
Valor	Processo relacional identificativo	Característica

A escolha por se identificar como Amazonas e colocar todos os presentes no evento dentro de um mesmo grupo é uma estratégia argumentativa de criar característica comum a todos, pertencer à mesma comunidade, possuir a mesma identidade. Em outras palavras, um modo de operacionalizar uma ideologia sob a forma de unificação, construindo simbolicamente uma identidade coletiva. Há um movimento nítido para criar um padrão, uma noção de igualdade dentro de uma esfera de reconhecimento de direitos. Essa escolha revela a seguinte intenção: construir a ideia de que, no território nacional, não é necessária a preocupação com demarcação de terra e qualquer tipo de tratamento diferenciado, considerando que, na condição de um único povo, o tratamento deve ser único.

9 BOLSONARO, Jair. Presidente Jair Bolsonaro discursa durante lançamento do Conselho da Amazônia. Planalto. Youtube. 6min39s. 11 fev. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pmUdj69igOw>. Acesso em: 10 mar. 2020.

Na sequência, explicitamente, fica marcada a posição presidencial em relação à demarcação de terra num episódio de sua carreira de parlamentar, buscando reiterar, na atualidade, suas teses e convicções em relação a esse fato:

Entrei	com projeto legislativo contra a imensidão da área equivalente duas vezes ao tamanho do estado do Rio de Janeiro com aproximadamente nove mil índios [...]
Processo material	Meta

Por meio de um processo material, a ação do ator Jair Bolsonaro de mobilização contra a demarcação da área para reservas indígenas fica em primeiro plano, buscando qualificar o argumento sob uma lógica de proporcionalidade: muita terra \times pouco índio; terra rica \times pouca produção. Há uma intenção de evidenciar os indígenas como empecilho para o desenvolvimento e o progresso. Esse discurso obscurece a história de que os povos indígenas sempre ocuparam o território nacional sem sofrer a violência da colonização, desconsiderando a ocorrência do verdadeiro genocídio de populações indígenas dizimadas que vem ocorrendo ao longo dos séculos. Adicionalmente, esse processo de colonização metamorfoseado se perpetua, visto que, em plena pandemia da Covid-19, os povos indígenas são ameaçados pelo avanço ilegal do garimpo, pela violência de conflitos, pelas condições vulneráveis de saúde.

Nesse cenário, Santos e Neves (2014, p. 3) destacam que o processo colonizador redundou na visão da Amazônia como uma colônia até os dias atuais. Transfigurados no discurso do desenvolvimento, com o propósito de integrar a Amazônia ao restante do Brasil, processos de dominação e colonização expressam-se cotidianamente no discurso da mídia, de empresas transnacionais e do próprio governo brasileiro. No discurso, o chefe do executivo assevera que:

[...] Ninguém	é	contra dar a devida proteção e terra aos nossos irmãozinhos
Valor	Processo relacional identificativo	Característica

Há uma tentativa retórica de se colocar contrário à indústria da demarcação de terra e, ao mesmo tempo, identificar-se como conciliador sensível às lutas dos povos indígenas. Ao afirmar a necessidade de assegurar proteção, ele reconhece os conflitos, contudo, não assume o compromisso com as causas dos povos indígenas. A retórica utilizada deslegitima a reivindicação e lutas dos povos originários da Amazônia, considerados “irmãozinhos”.

Outro excerto que salta aos olhos é a escolha lexicogramatical do grupo nominal “os nossos irmãos índios” marcado por um dêitico definido, o possessivo “nossos” e o epíteto “irmãos” para qualificar os índios como um grupo específico e definido para os demais brasileiros como irmãos, apagando todo cenário de lutas históricas e ainda contemporâneas de dominação. O texto vai se desenvolvendo nos seguintes moldes:

Os nossos irmãos índios	se assim o desejarem	eles	poderão fazer	em sua terra	tudo que o seu colega branco, fazendeiro faz ali do lado.
Ator	Oração Circunstancial	Ator	Processo material	Circunstância	Meta

O grupo nominal (nossos irmãos índios) está articulado com uma oração circunstancial de condição positiva (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 411) que realça a sua vontade/desejo [povos indígenas] de fazer/ agir na sua terra tudo que o colega branco, fazendeiro faz. Fica evidente o raio de ação dos indígenas, o seu protagonismo, dentro desta categoria: agir/ ter posturas e condutas do “colega branco”. O “colega”

do indígena não é outro índio, negro, é o branco, realçando a visão colonizadora de quem o indígena precisa seguir e ter como modelo.

As escolhas lexicais *irmãos, colegas, somos todos Amazonas* colocam os povos indígenas num campo da conciliação, pois estão num processo evolutivo e têm como referência o ‘colega branco’, ‘fazendeiro’. Essas escolhas reiteram um discurso colonialista que suaviza expressões que, estrategicamente, apagam a violência com que foram e são tratados os colonizados. Essa prática discursiva reforça a inferiorização dos povos indígenas dentro do nosso contexto cultural que se deu em vários campos, no conceito de fé cristã e no conceito de ciência, visto que os indígenas eram considerados um povo sem história.

[...] A Amazônia	realmente	é	nossa
Portador	Adjunto de comentário	Processo relacional intensivo	Atributo

Essa oração, marcada por um processo relacional intensivo, busca demarcar o atributo possessivo “nossa” como de todos os brasileiros dentro do grupo a que ele (o presidente) assevera ter legitimidade sobre, ou seja, não pertence aos indígenas nem à comunidade internacional, e sim ao grupo no qual ele se insere. A escolha do adjunto de comentário *realmente*, entre o portador e o atributo, ressalta, nas palavras de Halliday e Matthiessen (2014, p. 130) o que é ‘proeminente’ dentro da oração; nesse caso, o que proeminente é a Amazônia e o atributo que ela tem: nossa. Em continuidade, são salientados os propósitos para a região:

[...] nós	queremos	que ela seja preservada, mas também os seus bens não fique lá [...]
Experienciador	Processo mental desiderativo	Fenômeno

Nesse excerto, o presidente explicita, por meio de um processo mental desiderativo, como é o seu desejo de preservar a região, adicionando, assim, uma oração que evidencia o modelo de preservação atrelado à exploração e à falta de necessidade de que os bens materiais permaneçam naquele local. Esse discurso confronta a ideia de preservação e proteção da região e dos povos que nela vivem. O olhar direcionado ao território centraliza apenas sua riqueza material, que, por sua vez, pode ser retirada. Contudo, a riqueza humana e cultural é totalmente apagada. Para Santos e Neves (2014), o processo colonizador redundou na visão da Amazônia como uma colônia até os dias atuais, sendo muitas vozes emudecidas. Esse processo de silenciamento recebeu nomes que camuflam sua verdadeira face de colonialidade, como “ocupação”, “integração” e, mais recentemente, “desenvolvimento sustentável”.

A propósito, com confirmação oficial dos primeiros casos¹⁰ da Covid-19 no Brasil, quinze dias após o lançamento do Conselho da Amazônia, foi possível observar o aumento do número de infectados em toda a região amazônica, devido ao avanço do garimpo ilegal, caracterizado por grande infraestrutura tecnológica e de transporte. A presença de garimpeiros no local favorece o contágio com os indígenas, haja vista que muitos desses trabalhadores recorrem às aldeias para trocar alimentos ou aliciar os índios. Toda a complexidade dessa situação se contrasta com o projeto de proteção e preservação da região que não coloca na sua agenda, claramente, os investimentos e custos para a manutenção da vida e território dos povos da floresta.

Nesse cenário, os discursos proferidos nos dois eventos textuais reiteram um olhar colonialista e hegemônico de exploração naquele espaço. Há uma visão predatória e de aniquilamento dos povos e da região. Está explícita a ausência de medidas governamentais de proteção aos povos indígenas na pandemia. A rigor, há uma movimentação

10 O primeiro caso confirmado no Brasil pelo Ministério da Saúde foi datado em 26 de fevereiro de 2020. Informações disponíveis em: <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/46435-brasil-confirma-primeiro-caso-de-novo-coronavirus>.

internacional e nacional que busca dar visibilidade à causa dos indígenas no contexto pandêmico, como o Manifesto do fotógrafo Sebastião Salgado¹¹ em prol da proteção dos índios da Amazônia da Covid-19 e a Carta Aberta da Frente Parlamentar dos Direitos dos Povos Indígenas¹² ao diretor da Organização Mundial da Saúde solicitando o reforço de orientações específicas para os governos no sentido de considerarem os povos originários como população de maior risco à Covid-19 e condições dignas para manutenção do isolamento social.

Na contramão de todos esses movimentos, o atual governo vetou uma série de dispositivos da lei que regulamenta o combate ao novo coronavírus entre indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, alegando que não há demonstrativo do impacto orçamentário e financeiro. Nesse sentido, o pronunciamento do chefe do executivo na criação do Conselho Amazônia Legal revela contradições, pois ratifica que uma das suas finalidades é garantir proteção e segurança aos “irmãos índios”, contudo, durante o contexto da pandemia, não pode assegurar nada do que foi oficializado sob alegação de inexistência de orçamento.

Santos, B. (2020, p. 9) situa que o contexto da pandemia provoca comoção mundial e revela uma “sociologia das ausências”, levando zonas de invisibilidades se multiplicarem em muitas partes do mundo, sendo muitas delas bem perto de nós. Notamos, mais detidamente no cenário brasileiro, todo obscurantismo e política genocida aos povos indígenas, além de outros grupos. Nas palavras de Quijano (2010), nem toda dominação implica exploração, mas “a dominação é, portanto, *sine qua non* de todo o poder” (QUIJANO, 2010, p. 125), logo, esse processo de dominação ou leitura do outro é histórico, numa tentativa

11 Manifesto disponível em: https://secure.avaaz.org/po/community_petitions/presidente_do_brasil_e_aos_lideres_do_legislativo_ajude_a_proteger_os_povos_indigenas_da_amazonia_do_covid19/. Acesso em: 21 mar. 2020.

12 Carta aberta disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/blog/pdfs/port_pelos_povos_indigenas_-_carta_final_oms_1-3.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

de não reconhecer raça, etnia, cultura e diversidade que transcendam a referência imposta pelo dominador/colonizador.

Sinalizamos que as problematizações tecidas no decorrer deste texto tiveram o intuito de situar as representações do discurso político presidencial em torno dos povos indígenas, noutros termos, reverberar como o pensamento colonial é proeminente, sendo relevante problematizá-lo e, principalmente, desconstruí-lo, (re)visitando nossas histórias, vivências locais para confrontar visões, posições hegemônicas e reprodução de poder, potencializando, assim, novos agenciamentos e sensibilidade de mundo.

Conclusão

As discussões delineadas até aqui buscam problematizar como representações em torno dos povos indígenas são construídas no discurso do chefe do executivo brasileiro, revelando uma visão colonialista de dominação, apagamento das identidades, das vozes e, conseqüentemente, dos direitos de proteção num contexto da pandemia da Covid-19. Ao tentar ‘escovar as palavras’ por meio de uma investigação linguística, advindas na perspectiva crítica do discurso e do pensamento decolonial, para perceber como ocorre a semiotização dos povos indígenas, colocamo-nos num lugar ético-político de refutar ‘verdades’ e estereótipos que são articulados em nome da legitimação de projetos de dominação e colonialidade do poder, sob o manto do progresso, da civilização, para questionar ações e posturas.

Descortinar construções simbólicas socioculturalmente operacionalizadas e instanciadas pela linguagem é romper com o lugar único de fala, é ampliar horizontes e não reproduzir interpretações de mundo forjadas num movimento de dominação. Compreender a relação linguagem e sociedade nos permite entender como práticas discursivas são amalgamadas ao mundo social e revelam posições em relação ao racismo, sexismo, dentre outros, criando, assim, naturalizações a ponto

de se achar normal a discriminação e o tratamento desigual a grupos como os indígenas em relação aos cuidados com a saúde numa crise sanitária.

A linguística, nas palavras de Santos, B. (2019), é uma área que lida com o ser humano e tem, na sua essência, o objetivo de contribuir para o entendimento do tecido social. Portanto, esse movimento de “descorinar” abre brechas para novas agências, a fim de problematizar a desigualdade entre grupos étnicos, como é o caso dos povos indígenas no contexto brasileiro.

Referências

BHASKAR, R. (1979). **The Possibility of Naturalism**. 3.ed. London: Routledge, 1998.

BOLSONARO, Jair. Cada vez mais o índio é um ser humano igual a nós’, diz Bolsonaro. Poder360. Youtube, 1min33s. 23 jan. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WX7Xrs2Y3QY>. Acesso em 10 Fev. 2020.

BOLSONARO, Jair. Presidente Jair Bolsonaro discursa durante lançamento do Conselho da Amazônia. Planalto. Youtube. 6min39s. 11 fev. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pmUdj69igOw>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.html. Acesso em: 9 set. 2020.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. (1999). **Discourse in late modernity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Portugal: Editorial Caminhos, 2009.

FAIRCLOUGH, N. (2003). **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro Séculos de Latifúndio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed., Oxford/New York: Routledge, 2014.

LUPINACCI, L. "Da minha sala para a sua": teorizando o fenômeno das *lives* em mídias sociais. **SciELO Preprints**, [S.l.], 2020. Disponível em: file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/960-Preprint%20Text-2315-2-10_20201027%20(1).pdf Acesso em: 10 abr. 2021.

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

MIGNOLO, W. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 32 n. 94, e329402, jun.2017b. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Dossiê: Literatura, língua e identidade. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

NEVES, L. J. O. Desconstrução da colonialidade: iniciativas indígenas na Amazônia. **E-cadernos CES**, Coimbra, v. 2, n. 1, p. 1-6, dez., 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/eces/1302>. Acesso em: 7 fev. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 107-130.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M. Perspectivas latino-americanas para decolonizar os estudos críticos do discurso. *In*: Rezende, V. M (org.). **Decolonizar os estudos críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.19-46.

RIBEIRO, D. **Diversidade cultural e gênero no Brasil, a construção de uma sociedade democrática e fraterna e o respeito às diferenças**. Conferências nos Diálogos Contemporâneos. Brasília: UnB, 2018.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Almedina, 2020

SANTOS, G. Linguagem e decolonialidade: discursos e(m) resistência na trilha da aquilombagem crítica. *In*: Rezende, V. (org.). **Decolonizar os estudos críticos do Discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.19-46.

SANTOS, R. W. C; NEVES, I. S. A colonialidade na Amazônia Brasileira e suas atualizações na produção audiovisual: o vídeo institucional “A Usina Hidrelétrica de Belo Monte”. *In*: XII CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICAIÓN. São Paulo, 2014. **Anais**. Grupo Temático 14: Discurso e Comunicação. São Paulo: PUC, 2014, p.1-22.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Letras, p. 12-42. 2009.

BIOGRAFIA DOS AUTORES

Aline Reinhardt da Silveira

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre em Letras–Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), com ênfase na área de Texto e Discurso, em especial Análise de Discurso pecheuxtiana. Possui graduação em Comunicação Social–Jornalismo pela Universidade Católica de Pelotas (2008) e especialização em Administração Pública Contemporânea pela Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Atualmente acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Foi acadêmica do curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas (entre 2005 e 2006). Tem experiência prática como jornalista nas áreas de reportagem, comunicação empresarial, comunicação organizacional, jornalismo institucional, assessoria de imprensa e comunicação pública, e interesse de pesquisa na área da Análise de Discurso. É servidora pública federal no cargo de Jornalista da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) desde janeiro de 2010.

E-mail: aline.reinhardt@gmail.com

Ana Carolina Silva de Oliveira

É Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada. É Mestre em Letras: Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Ouro Preto, na área de Práticas Discursivas. É Licenciada em Letras (Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Tradução. É professora

de Língua Inglesa da educação básica e pesquisadora das comunidades atingidas pelo rompimento da barragem de rejeitos de minério em Mariana, Minas Gerais. Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis.

E-mail: anacarololiveira@ufmg.br

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

Mestranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Análise do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022-2024). Especialista em Análise do Discurso Midiático pela Faculdade Unyleya (2019-2021). Graduada em Letras Bacharelado em Estudos Linguísticos: Linguística do Texto e do Discurso pela Universidade Federal de Minas Gerais (2018-2021). Graduada em Letras Licenciatura Dupla–Português/Francês pela mesma instituição (2013-2018). Faz parte dos grupos de pesquisa Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso e Núcleo de Análise do Discurso, da Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é Professora de Redação e Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Orientador: Wander Emediato.

E-mail: ana.paula.clfranco@gmail.com.

Andréa Machado de Almeida Mattos

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (2011), com período de estágio de doutorado (doutorado sanduiche) na University of Manitoba, em Winnipeg, no Canadá (2009), onde também realizou seu pós-doutorado em 2014. Possui graduação em Letras- Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo (1987), especialização em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1998) e mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino de Língua Estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, ensino de língua inglesa, desenvolvimento do professor de língua estrangeira, pesquisa em sala de aula, pesquisa narrativa, reflexão crítica e novos letramentos. Foi Professora Residente do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares (IEAT) da

UFMG no período agosto/2018 a julho/2019 e é bolsista de produtividade Pq-2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2018. Coordenadora do Núcleo de Estudos Críticos sobre Linguagens, Letramentos e Educação (NECLLE) da UFMG, um grupo registrado no CNPq. Este trabalho recebeu financiamento parcial do CNPq, por meio de bolsa de produtividade em pesquisa, processo n. 30824320200.

E-mail: andreamattos@ufmg.br

Bárbara Amaral da Silva

Pós-doutoranda em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Linguística Aplicada (UFMG) (2022-2023) (Bolsista de Pós-doutorado Júnior-CNPq). Pós-doutorado realizado no Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric (University of Windsor, Ontario-Canada) (2020-2021). Doutora em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Análise do Discurso (UFMG) (2016-2020). Mestre em Estudos Linguísticos na linha de pesquisa Análise do Discurso (UFMG) (2014-2015). Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino (UFMG) (2020-2022). Graduada em Letras-licenciatura Português (UFMG) (2008-2013). Faz parte da equipe editorial da Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Tem experiência docente na área de Letras com ênfase em Estudos Linguísticos na UFMG. Supervisora: Carla Viana Coscarelli.

E-mail: barbara.amaral87@gmail.com.

Carlos Guedes Pinto Júnior

Doutorando (CAPES) e Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisas voltadas para a formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa. Além de possuir interesse na temática racial na sala de aula de língua inglesa, Análise do Discurso e Psicanálise. O pesquisador possui experiência na sala de aula de inglês nas redes públicas e particulares. Orientadora: Professora Dr^a Valdeni da Silva Reis.

E-mail: carloguedespi@gmail.com.

Carolina Godoi de Faria Marques

Doutoranda em Linguística Aplicada, mestre em Linguística Teórica e Descritiva. Mestre em Linguística Teórica e Descritiva, linha de pesquisa: Estudos Linguísticos baseados em Corpora, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve pesquisa baseada em corpora sobre a linguagem jurídica brasileira. Bolsista CAPES. Membro do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem, atuando no projeto “Compilação e análises do LEX-BR-Ius, um corpus representativo da linguagem legal do português brasileiro”. Atuou como tutora no Centro de Letramento Acadêmico Universitário da FALE/UFMG (2021-2022), como professora de italiano no Centro de Extensão da FALE/UFMG (2020-2021) e monitora de italiano (2019). Possui graduação em Letras (português-italiano) pela mesma universidade (2020), onde fez iniciação científica voluntária (2019). É bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2019). Orientadora: Dra. Lúcia de Almeida Ferrari.

E-mail: carol.godoi@outlook.com.br

Daniel Martins de Brito

Graduado em Letras (Licenciatura em Português) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, cursa Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG. É membro, desde 2016, do Grupo de Estudos sobre Pragmática, Texto e Discurso – GEPTED/CNPq. É professor efetivo de Língua Portuguesa na rede de educação estadual de Minas Gerais. Orientador: Prof. Dr. Gustavo Ximenes Cunha.

E-mail: danielmrtinsb@gmail.com.

Danilo de Albuquerque Furtado

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com foco na área de Linguística Teórica e Descritiva. Orientando do Professor Fábio Bonfim Duarte. Mestre em Estudos Clássicos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientado da

professora Tereza Virgínia Ribeiro Barbosa. Possui graduação em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade de Brasília (2016). Atualmente é pesquisador da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Clássicas. E-mail: danilo.alb.furtado@gmail.com

Élder Henrique Attala e Paiva

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva (CAPES) e Bacharel em Letras com ênfase em Linguística Teórica e Descritiva pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Atuou como bolsista do Programa de Monitoria da FALE-UFMG durante os anos de 2017 e 2018. Dedicar-se a pesquisas sobre a morfossintaxe do latim clássico e sobre linguística formal. Orientador: Prof. Dr. Lorenzo Teixeira Vitral; Coorientadora: Prof. Dr. Sandra Maria Gualberto Braga Bianchet.

E-mail: ehenrique09@gmail.com.

Fernanda Rodrigues Marçal

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva. Desenvolve pesquisas voltadas para estudos da língua inglesa em uso. Formou-se em Letras (Licenciatura-Inglês) em 2012 e 2013 (Bacharelado-Inglês) pela UFMG. Especializou-se em Ensino de Inglês pela mesma instituição em 2016. Além disso, possui vários diplomas de pós-graduações e MBA nas áreas de educação e ensino. Atua como professora de língua inglesa desde 2009. Participa do grupo de pesquisa GEPTED/UFMG e dedica-se a pesquisas científicas avançadas sobre Linguística Cognitiva e Linguística Teórica e Descritiva da língua inglesa. Orientadora: Profa. Dra. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira.

E-mail: fernandarmarcal@gmail.com.

Flaviane Ferreira de Souza Batista

Mestranda em Linguística do Texto e do Discurso (Análise do discurso de Linha Francesa) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Leitura e Produção de Texto, pelo Instituto Brasileiro de Formação (2019). Graduada em Letras Língua Portuguesa, pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (2018). Atuou no ensino de Língua Portuguesa na educação básica nos anos iniciais e finais do Ensino Médio e no programa de Educação para Jovens e Adultos. Também atua em aulas particulares de redação. Tem trabalho acadêmico publicado em revista científica. Orientadora: Glauca Muniz Proença Lara.

E-mail: flafferreira3@gmail.com

Francys Silva Araújo

Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva. Desenvolve pesquisas sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais a partir da perspectiva da Semântica da Enunciação. É especialista em Língua Brasileira de Sinais (2016), com formação em Letras (Licenciatura Português, 2007). Dedicou-se aos estudos como membro integrante do Grupo de Estudos Enunciar/UFMG (Semântica: Enunciação e Forma Linguística), atua como bolsista no Programa de Incentivo à Formação Docente na disciplina Fundamentos de Libras On-line/UFMG e também como professora de Libras no Instituto ISMD (Instituto Superior de Medicina e Dermatologia) desde 2022. Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias.

E-mail: francysfale@gmail.com.

Igor Alexander Pereira

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva, na linha de Estudo da Língua em Uso. Seu projeto se insere nas pesquisas realizadas pelo grupo de estudos GECEIR (Grupo de Estudos Cognição, Educação, Imigração, e Refúgio.), comandado pela professora Dra. Luciane Corrêa Ferreira. Graduiu-se em Letras,

Licenciatura de Língua Inglesa, em 2020. Durante a graduação atuou como bolsista do projeto de extensão Revista Interfaces, como revisor de texto. Hoje atua na mesma função no corpo editorial do grupo Bernoulli Sistema de Ensino. Dedicar-se à pesquisa sobre representações metafóricas de imigrantes e refugiados. Orientadora: Prof. Dra. Luciane Corrêa Ferreira.

E-mail: ialexsander21@gmail.com

Isabela de Oliveira Campos

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de concentração em Linguística Aplicada, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia. Faz parte do grupo de pesquisa LingTec, coordenado pela professora Dra. Junia Braga (UFMG). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Profa. Dra. Valdeni da Silva Reis.

E-mail: isabelacamposufmg@gmail.com.

Janaina Regina de Faria Rezende

Mestranda e especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisa voltada para linguagem, tecnologia e aprendizagem de leitura. Formou-se em Letras (Licenciatura-Português) em 2006 e (Licenciatura-Espanhol) em 2007. Atuou em instituições particulares de ensino como professora de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola e coordenadora de tecnologias educacionais, entre os anos de 2008 e 2021, e atualmente é coordenadora pedagógica. Orientadora: Carla Coscarelli.

E-mail: janainarezendeportugues@gmail.com

Janayna Maria da Rocha Carvalho

Janayna Carvalho é doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (2016), com estágio doutoral na Universitaet Stuttgart (2014-2015). Também na Universidade de São Paulo, cursou um estágio de pós-doutoramento de 2016 a 2018, financiado pela FAPESP. Desde 2018, é Professora adjunta (atualmente

Adjunto II) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, onde leciona na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Suas atividades de pesquisa concentram-se na descrição e explicação das propriedades morfossintáticas do português brasileiro e em sua comparação com outras línguas românicas usando abordagens gerativas, sendo as sentenças impessoais do português brasileiro um de seus focos principais. Juntamente com Marcus Lunguinho, coordena o comitê de Sintaxe da Abralín. É também editora-chefe da Revista de Estudos da Linguagem (Relin).

E-mail: janaynacarvalho@gmail.com

Jonathan Oliveira Soares

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística do Texto e do Discurso. Formou-se em Letras (Licenciatura-Português/Inglês) em 2013. Atua como Professor de Inglês da educação básica no município de Juatuba/MG e é idealizador do projeto interdisciplinar “Shakespeare – Uma Remontagem de Romeu e Julieta”, campeão do concurso nacional de quadrilhas juninas Confebraq 2018. Orientador: Leonardo Antônio Soares.

E-mail: jonathanos@ufmg.br

Josemeire Caetano da Silva

Doutoranda em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, bolsista CAPES/PROSUC. Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, sob orientação da professora Dr^a Roberta Varginha Ramos Caiado. Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, UFPE. Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras-Português/Inglês pela Fundação de Ensino Superior de Olinda. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa GETE (Gêneros, Texto e Ensino) e professora concursada da Secretaria de Educação de Pernambuco. Premiada como orientadora de concursos de redação locais, nacionais e internacional, com os primeiros lugares, inclusive.

E-mail: josemeirecaetano@gmail.com

Liliane Francisca Batista

Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Sciences du Langage pela Université Grenoble Alpes (França) com fomento da CAPES pelo Programa CAPES/COFECUB. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS também pela UFMG, com bolsa CAPES. Especialista em Revisão de Textos pela (PUC Minas). Especialista em Língua Portuguesa – Leitura e Produção de Textos pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (Uni-BH). Graduação em Letras com habilitação em Português/Espanhol pela mesma instituição. Membro do Projeto DIPROLínguas. Membro do grupo de pesquisa IndisciPLAR. Ex-coordenadora do Núcleo de Línguas da Secretaria Municipal de Belo Horizonte e professora de Língua Portuguesa da mesma rede. Orientadores: Prof. Dr. Christian Degache e Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

E-mail: lilianefbatista@gmail.com.

Luciana Fiuza de Sousa

Doutoranda em Estudos Linguísticos na UFMG na área de Processamento da Linguagem. É licenciada e pós-graduada em línguas–Inglês e Português–pela PUCMinas e possui Mestrado em Linguística Aplicada pela UFMG. Também estudou Gestão Operacional e de Processos (Enap), Gerenciamento de Projetos (IBMEC) e Recursos Humanos (UNA). Seus interesses envolvem a gestão de equipes e projetos, educação inclusiva e acessibilidade, além do ensino e aprendizagem de idiomas e línguas de sinais. Ao longo de sua carreira, ministrou *workshops* e sessões acadêmicas para treinamento professores e equipes no Brasil e no exterior. Desde 2016, atua na Diretoria de Relações Internacionais (DRI-UFMG) como Secretária Executiva. Na Universidade, também é membro da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e coordena o projeto de extensão “O mundo na UFMG: internacionalização em casa”. Orientador: Ricardo Augusto de Souza.

E-mail: luciana.fiuza@hotmail.com

Luciana Iost Vinhas

Possui graduação em Letras-Português e Inglês (2005) pela Universidade Católica de Pelotas e Mestrado em Letras (2009) pela mesma instituição. É Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014). É professora adjunta de Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DECLAVE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é coordenadora do Setor de português do DECLAVE. É docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e, também, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. Coordenou projeto de extensão de remição de pena pela prática da leitura no Presídio Regional de Pelotas e, com base nas reflexões do projeto de extensão e da pesquisa em torno das questões penitenciárias, escreveu o livro *“O impossível da existência: prisão, mulheres e classe”*, publicado pela Editora Pedro & João (2021). É membra da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do GT de Análise do Discurso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

E-mail: Luciana.vinhas@ufrgs.br

Luiza Francisca Ferreira da Silva

Doutoranda e Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de Linguística Teórica e Descritiva e na linha de pesquisa Variação e Mudança Linguística. Participou de grupos de pesquisa ligados à análise de livros didáticos de espanhol como língua estrangeira, à variação linguística no dialeto mineiro e à leitura e produção de textos acadêmicos. Mais recentemente, dedica-se a pesquisas ligadas ao estudo da Variação e Mudança Linguísticas, com ênfase nos processos de gramaticalização de perífrases conjuncionais do português brasileiro. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Tadeu Roque Amaral.

E-mail: luizafrancisca@gmail.com

Luíza Vignoli Lacerda

Mestranda (CAPES) em Estudos Linguísticos, na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Ensino do Português, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Formou-se em Letras (Licenciatura Português) em março de 2022, também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Dedicou-se, atualmente, a pesquisas sobre os múltiplos padrões acionados no ensino-aprendizagem de ortografia. Orientadora: Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães.

E-mail: luizavignoli@gmail.com.

Manoel Ivany dos Santos Vieira Junior

Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com enfoque na Linguística do Texto e do Discurso, especificamente na linha de pesquisa de Análise do Discurso, debruçando-se na abordagem da Análise de Discurso Crítica (ADC). No presente, é integrante do Grupo de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (GPADC/UECE) em que pesquisa, reflete, discute e produz questões de representações, ideologias e letramentos. Também atua no Projeto de Pesquisa: Análises crítico-discursivas de textos da mídia (POSLIN/UFMG), no qual analisa aspectos linguísticos, perpassando por aspectos imagéticos até atingir as ideologias explícitas ou implícitas contidas nos discursos. Orientador: Leonardo Antônio Soares.

E-mail: manoel.ivany.mi@gmail.com

Maria José D'Alessandro Nogueira

Doutoranda integrante do grupo de pesquisa ICMI (Intercultural Communication in Multimodal Interactions) na área Linguística Teórica e Descritiva (Estudos da Língua em Uso) e mestra em Linguística Aplicada (Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) pelo POSLIN/UFMG. Especialista em Ensino de Língua Inglesa (PUC-MG), bacharel em Comunicação Social (FAFICH/UFMG) e graduanda em Letras Licenciatura Inglês/Português. Certificada pelo Cambridge Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages (CELTA), é professora de inglês e de português para estrangeiros. Trainer

do British Council no programa Improve Your English, Prefeitura de Belo Horizonte (2016-2017). Intercâmbios: Youth for Understanding (EUA) e Group Study Exchange/Rotary International (Canadá e EUA). Orientadora: Profa. Dra. Ulrike Agathe Schröder.

E-mail: majodale2015@ufmg.br.

Rafaela Carla Santos de Sousa

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área de concentração em Linguística Aplicada, linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia. Faz parte do grupo de pesquisa LingTec, coordenado pela professora Dra. Junia Braga (UFMG). É professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Dra. Junia de Carvalho Fidelis Braga.

E-mail: rafaelacarla@ufmg.br

Roberta Varginha Ramos Caiado

Pós-doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Mestre em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco; Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás. Professora/Pesquisadora da Universidade Católica de Pernambuco. Pesquisadora do NEHTE–UFPE. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem–Mestrado e Doutorado–da Universidade Católica de Pernambuco. Coordena o MINTER Interinstitucional entre a UNICATÓLICA (Quixadá) e a UNICAP. Realiza pesquisas relacionadas aos seguintes temas: Linguística Textual, Linguística da Internet, Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Ensino. Credenciada como Membro do GT Linguagem e Tecnologias da ANPOLL. Coordenou a Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Pernambuco (2019-2022).

E-mail: roberta.caiado@unicap.br

Roseli Wanderley de Araújo Serra

Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco Bolsista CAPES/PROSUC e Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Possui Licenciatura em Psicologia com ênfase em psicodiagnóstico e psicologia escolar pela Universidade Católica de Pernambuco (1986), Letras Inglês (1989) pela Faculdade Frassinetti do Recife (1999). Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Frassinetti do Recife (1999). Atualmente membro do grupo de pesquisa GETE (Gêneros, Texto e Ensino) e do GP Dialogismo. É consultora educacional, formadora de professores, mentora e formadora de professores da Kanttum-SerProf e tradutora.

E-mail: rfserra@gmail.com

Shirlene Ferreira Coelho

Doutoranda (UFMG; CAPES) e mestre em Linguística Teórica e Descritiva (linha de pesquisa em Variação e mudança linguística), pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciada, desde 2014, em Letras Português-Italiano, pela mesma universidade. Participou, de 2011 a 2015, de projetos de iniciação científica relativos à edição e à análise de fenômenos linguísticos em *corpus* pretéritos, sendo bolsista CNPq do projeto “A consolidação de uma gramática nacional revisitada à luz da análise de mudanças sintáticas do português mineiro setecentista: a implementação do pronome ‘você’”. Ministrou aulas na graduação em 2019 e atuou como tutora da disciplina *on-line* Oficina de Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos de 2016 a 2017 e de 2019 a 2021. Orientadora: Sueli Maria Coelho.

E-mail: shirlenecoelho@outlook.com.

Stefani Moreira Aquino Toledo

Doutoranda e Mestra (2021) em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em ensino de língua inglesa pelo Curso de Especialização em Língua Inglesa da UFMG (2018). Licenciada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes/2017). É professora

efetiva de língua inglesa na rede pública estadual de Minas Gerais e professora substituta de língua inglesa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG (Campus Belo Horizonte). Dedicar-se a pesquisas científicas que envolvem a prática pedagógica de professores de língua inglesa na rede pública, com ênfase em discussões acerca do letramento crítico e do Novo Ensino Médio. Orientadora: Érika Amâncio Caetano.

E-mail: stefanimatoledo@gmail.com

Vanessa Tiburtino

Doutora em Estudos Linguísticos (FALE/UFMG) na área de Linguística Aplicada (Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras), 2019-2022. Mestre em Ensino na Educação Básica (UFES/CEUNES). Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/ Inglês pelo Instituto de Ensino Superior de Nova Venécia (UNIVEN/MULTIVIX 2005), Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e Licenciatura Plena em Pedagogia Universidade de Uberaba (2010). Pós-graduada (*lato sensu*) em Gestão Escolar e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Atuou na docência de língua inglesa na Faculdade Capixaba de Nova Venécia (UNIVEN) no curso de Licenciatura em Letras e na rede municipal de ensino de Nova Venécia. Foi professora concursada de língua inglesa na rede estadual do ES e Supervisora Escolar na Superintendência Regional de Educação de Nova Venécia/ES. Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais (atividades de orientação e supervisão escolar) do setor pedagógico (Coordenadoria de Gestão Pedagógica) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo/ campus Nova Venécia. Orientadora: Prof^a Dr^a Elzimar Goettenauer de Marins-Costa.

E-mail: vanessatiburtino84@gmail.com.

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

Graduada em Português e Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1971) e em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1973). Tem mestrado em Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), doutorado em Linguística e Filologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1991) e pós-doutorado na PUCMinas. Atualmente é professora

emérita da UFMG e pesquisadora nível 1C do CNPq. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística aplicada. Sua produção versa sobre aquisição de língua inglesa, pesquisa narrativa, ensino de línguas mediado por computador, linguagem e tecnologia, e retórica. É uma das pioneiras no ensino e pesquisa em educação a distância na área de Letras. Foi presidente da ALAB (2000-2002) e uma das editoras da Revista Brasileira de Linguística Aplicada, revista Qualis A1, de 2001 a 2016 e, atualmente, é uma das editoras da Revista da ABRALIN. É antirracista, antifascista e militante dos direitos humanos e da causa animal.

E-mail: vlmop@veramenezes.com

Vivianne Freire Valladão

Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais, na área da Análise do Discurso. Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pelo IFES, de 2017 a 2018. Foi estagiária e professora regente pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), atuando com turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Desenvolve pesquisas voltadas à análise do discurso misógino e machista muito recorrente em letras de músicas sertanejas, à luz da AD Francesa e da Semiótica Discursiva, com base nos temas e nas figuras, atrelados à questão da ideologia. Orientadora: Prof. Dra. Glaucia Muniz Proença Lara.

E-mail: viviannevalladaof@outlook.com.

Záira Bomfante dos Santos

Possui graduação em Letras, especialização em Língua Inglesa pela PUC-MG (2005), mestre em Linguística do Texto e do Discurso (2009) e doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua no ensino de Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo–CEUNES/UFES no Departamento de Educação e Ciências Humanas- DECH e professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica–PPGEEB CEUNES/UFES. É líder do grupo GEMULTE/UFES/CEUNES–(Multi)letramentos, Leitura e Textos e integrante do grupo de Pesquisa SAL–Sistêmica, Ambientes e Linguagens.

Coordena o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Línguas–LEAL no PPGEEB e o projeto” O ensino de língua materna e adicional e a formação de professores na perspectiva dos novos letramentos e multiletramentos no norte do estado do Espírito Santo” com apoio da Fundação de Amparo a Pesquisa do Espírito Santo- FAPES. É bolsista de Produtividade da FAPES.

E-mail: zbomfante@gmail.com

BIOGRAFIA DOS ORGANIZADORES

Ana Larissa Adorno Maciotto Oliveira

Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), com pós-doutorado pela Universidade de Lancaster (2022 e 2023) e também pela Universidade de Southampton (2023). É Bolsista Produtividade do CNPq (nível 2) e líder do Grupo de Estudos em Pragmática, Texto e Discurso (GEPTED- CNPq), ao lado de Gustavo Ximenes Cunha. É integrante dos GTs de Descrição do Português e de Linguística do Texto e de Análise da Conversação da ANPOLL e membro do LINGUISTIC POLITENESS RESEARCH (LPRG). Foi vice-coordenadora do PosLin (2019 a 2023) e membro titular do Conselho Universitário da UFMG (2018-2022). Coordena o Projeto “Capacity Building through e-learning” (University of Southampton) na UFMG e o Curso de Especialização em Linguagem Jurídica (LINJUR–UFMG). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: pragmática, língua em uso, sintaxe da língua inglesa e da língua portuguesa. Atualmente, pesquisa (im) polidez e reciprocidade, principalmente em ambientes digitais.

E-mail: adornomarciotto@gmail.com

Cássio Biz Morosini Filho

Mestrando em Linguística Teórica e Descritiva, na linha Estudos da Língua em Uso, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também obteve grau de Bacharel em Letras – Tradução Português/Inglês. É bolsista da FAPEMIG, desenvolvendo pesquisa sobre os discursos a respeito da imigração a partir do aporte teórico da Linguística Cognitiva. É vinculado ao Grupo de Estudos Cognição, Ensino, Imigração e Refúgio (GECEIR/UFMG). Durante o mestrado,

atuou como professor do Programa de Incentivo à Formação Docente (PIFD) na área de Português Língua Adicional. Desenvolve pesquisa sobre representações metafóricas de imigrantes e refugiados na mídia brasileira.

E-mail: cassio.bmorosino@gmail.com

Lorena Mariano Borges de Figueiredo

Mestra em Linguística Teórica e Descritiva (2020) pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui especialização em Libras: prática e tradução/intérprete pela UNOESTE (2021). Graduada em Letras, Licenciatura em Português (2014) e Bacharelado em Estudos Linguísticos (2016), pela FALE/UFMG. Atuou como professora de língua portuguesa no Ensino Básico e também tem experiência no ensino de Libras no nível superior, tendo ocupado cargo de professora substituta na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Atualmente, é aluna de doutorado em Linguística Teórica e Descritiva no Poslin/UFMG. Desde a graduação, tem desenvolvido pesquisas voltadas para a descrição e análise linguística da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

E-mail: lorenambfigueiredo@gmail.com

Rafael Gonçalves Silva Freire

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Licenciado em Letras com habilitação em espanhol e português pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui duas Pós-Graduação (*latu sensu*) em Educação Especial e Libras, respectivamente pela Faculdade Famart. Realizou intercâmbio acadêmico na Universitat Autònoma de Barcelona entre 2015 e 2016. É membro titular como representante discente na Congregação da Faculdade de Letras (UFMG) e do Conselho Universitário da UFMG. Tem interesse nas áreas da interface Semântica lexical, gramática de construções e linguísticas das línguas de sinais.

E-mail: rafaelgsfreire@gmail.com

Tânia Brittes Ottoni Valias

Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na área de Linguística Teórica e Descritiva. Formou-se em Letras (Licenciatura-Português) em 2017. Atualmente, é doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva (PosLin/UFMG). Participa desde 2014 do Laboratório de Línguas Indígenas e Africanas (LALIAFRO), tendo participado do projeto “Descrição e Documentação de Línguas Moçambicanas”, financiado pela CAPES/Brasil, que permitiu a ida a Maputo, permanecendo como aluna visitante no curso de Linguística Bantu da Universidade Eduardo Mondlane em período Sanduíche. Interessa-se por pesquisas científicas avançadas sobre Linguística Africana e Linguística Teórica e Descritiva.

E-mail: taniavalias@hotmail.com

Wander Emediato de Souza

Professor Titular da UFMG. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992), mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (1996), doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Paris XIII (Paris-Nord, orientação P. Charaudeau) (2000), com dois pós-doutorados (2010-2011 e 2017-2018) pela Universidade de Lyon II (Laboratoire ICAR/CNRS, com Christian Plantin e Alain Rabatel). Atua na área de Linguística do Texto e do Discurso. Foi coordenador do curso de Letras em 2005/2006, coordenador da área de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG (2008-2010-2011/2017) e vice-diretor da Faculdade (gestão 2005/2010). Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Fale-UFMG, área de Linguística do texto e do discurso. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG-PosLin (2019-2023).

E-mail: wemediato@hotmail.com



Pontes