

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS  
v. 48, n. 3

### **ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)**

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE)  
Rua Cristóvão Colombo, 2265 - CEP: 15054-000  
Jardim Nazareth - São José do Rio Preto - SP - Brasil  
<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>  
[estudoslinguisticos@gel.org.br](mailto:estudoslinguisticos@gel.org.br)

### **Diretoria do GEL (Gestão UFSCar - 2019-2021)**

(Presidente) Luiz André Neves de Britto, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidenta) Mariana Luz Pessoa de Barros, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Secretário) Renato Miguel Basso, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Rosa Yokota, Universidade Federal de São Carlos  
(UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

### **Editora responsável**

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"  
(UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

### **Comissão editorial**

Prof. Dr. Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista  
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Oto Araújo Vale, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),  
São Carlos, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista  
"Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Angela Cecília de Souza Rodrigues, Universidade de São Paulo (USP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Conselho editorial**

Prof. Dr. Ana Luisa Verani Leal, Universidade de Macau, Macau, China

Prof. Dr. Bertrand Daunay, Universidade de Lille, Lille, França

Prof. Dr. Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Prof. Dr. Frantome Bezerra Pacheco, Universidade Federal do Amazonas (UFAM),  
Manaus, Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Inmaculada Penadés Martínez, Universidad de Alcalá (UAH),  
Madrid, Espanha

Profa. Dra. Julia Sevilla Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, Espanha

Profa. Dra. Lou-Ann Kleppa, Universidade Federal de Rondônia (UNIR),  
Porto Velho, Rondônia, Brasil

Profa. Dra. Luisa A. Messina Fajardo, Università di Roma Tre, Roma, Itália

Prof. Dr. Marcos Lopes, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Maria Luisa Ortiz Alvarez, Universidade de Brasília (UnB),  
Brasília, Distrito Federal, Brasil

Profa. Dra. Renira Rampazzo Gambarato, Jönköping University, Jönköping, Sweden

Prof. Dr. Roberto Francavilla, Università degli Studi di Genova, Genova, Itália

Prof. Dr. Roberto Gomes Camacho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita  
Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Prof. Dr. Ronaldo Lima Junior, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Dra. Sabela Fernández-Silva, Universidad Católica de Valparaíso (UCV),  
Valparaíso, Chile

Prof. Dr. Salvio Martín Menéndez, Universidad de Buenos Aires (UBA),  
Buenos Aires, Argentina

Prof. Dr. Sirio Possenti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),  
Campinas, São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Tânia Romero, Universidade Federal de Lavras (UFLa),  
Lavras, Minas Gerais, Brasil

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),  
São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Auxiliar editorial**

Milton Bortoleto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Revisão, normatização, projeto gráfico e diagramação**

Letraria | [www.lettraria.net](http://www.lettraria.net)

### **Catálogo na Publicação elaborada por**

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978). – v.1, n.1 (1978-). – São José do Rio Preto, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 36, 2007 (atual).

Periodicidade anual até volume 35, 2006.

Periodicidade semestral até volume 29, 2000.

ISSN 1413-0939 (impresso).

Publicada no formato impresso até volume 29, 2000.

Publicada no formato em CD-ROM dos volumes 30 ao 35 (2001 a 2006).

Disponível online a partir do volume 36, 2007.

Título abreviado: Est. Ling.

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos>

1. Estudos linguísticos – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-017

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

# SUMÁRIO

---

<b><i>Apresentação</i></b> Claudia Zavaglia	1157
<b><i>Nominata de pareceristas</i></b> Comissão editorial	1159
<b><i>Os desdobramentos da paisagem em Canaã, de Graça Aranha</i></b> Regina Célia dos Santos Alves	1176
<b><i>Jornalismo em quadrinhos e relatos de guerra: considerações sobre a tradução de Le photographe</i></b> Sabrina Moura Aragão	1190
<b><i>Análise comparativa dos quadros fonológicos dos crioulos autóctones do golfo da Guiné</i></b> Manuele Bandeira e Shirley Freitas	1209
<b><i>Além das tradutoras canadenses: práticas feministas de tradução ontem e hoje</i></b> Pâmela Berton Costa e Lauro Maia Amorim	1227
<b><i>Tradução e retradução do romance Life of Pi: estudo exploratório de estilística tradutória com base em corpus paralelo bilíngue inglês/português</i></b> Raphael Marco Oliveira Carneiro	1248
<b><i>Entre imagens e sons: (des)construções de identidades no filme Boi Neon</i></b> Rodrigo Souza Fontanini de Carvalho	1267
<b><i>Breve caracterização dos tipos de negação em Mehinaku (Arawák)</i></b> Angel Humberto Corbera Mori e Jackeline do Carmo Ferreira	1286
<b><i>A mobilização da memória discursiva no movimento ciberfeminista: análise da hashtag #metoo</i></b> Julia Lourenço Costa	1307

<i>Derivações prefixais do tipo não-x, quase-x, além-x e mil-x na poética cabralina: marca de expressividade na neologia estilística</i> Rosana Maria Sant'Ana Cotrim	1329
<i>A linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português</i> Ananda Brasolotto De Santis e Alessandra Del Ré	1349
<i>Enunciados possíveis: um exercício sobre minorias e ethos discursivo</i> Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira	1372
<i>A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas</i> Gabriele Franco	1386
<i>Análise da prosódia afetiva na esquizofrenia a partir do aplicativo Exprosodia</i> Ana Cristina Aparecida Jorge	1400
<i>Espaço do povo: notas sobre o ethos discursivo do jornal comunitário de Paraisópolis</i> Jaqueline Jurkovich	1421
<i>Protagonismo juvenil e práticas semióticas: exame de algumas propostas da teoria</i> Daniel Carmona Leite	1440
<i>Representações da leitura em documentos oficiais: discursos sobre a leitura no ensino de Língua Portuguesa</i> Luana Alves Luterman	1457
<i>Os (con)textos da resistência feminina: nação, guerra e identidade em obras de Mia Couto e de Paulina Chiziane</i> Everton Fernando Micheletti	1476
<i>A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio</i> Heliud Luis Maia Moura	1495

<i>Linn da Quebrada: o corpo trans na experiência urbana</i> Redson Pagnan e Marília Giselda Rodrigues	1517
<i>Gêneros oclusos na telecolaboração: a variação na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial</i> Laura Rampazzo	1535
<i>A identidade semântica da preposição EM</i> Elizabeth Gonçalves Lima Rocha	1554
<i>Identidade e variação semânticas do verbo SECAR no português do Brasil</i> Márcia Romero e Juliana Perez Kiihl	1568
<i>A escrita fora da escola: tecendo um imaginário discursivo</i> Aldimeres Ferraz da Silva e Eliana Maria Severino Donoio Ruiz	1583
<i>A questão terminológica dos organofosforados na química de pesticidas: uma abordagem baseada em corpus</i> José Victor de Souza	1601
<i>A construção modal facultativa [ter_como]</i> Cibele Naidhig de Souza	1620
<i>A cortesia negativa na interação discursiva com falantes cultos de Porto Velho-RO</i> Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze	1639
<i>Verbivocovisualidade no documentário Histórias de quando a água chegou: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica</i> Marco Antonio Villarta-Neder	1657

## Apresentação

---


Segundo divulgado na apresentação do I e II Tomos, a publicação do III Tomo da revista *Estudos Linguísticos* (1978) – EL, vol. 48, finaliza a proposta de realização e a continuidade do projeto de uma revista de qualidade no Brasil, na grande área da Linguística (Qualis B2), a partir da execução de novas políticas editoriais concretizadas em relação aos volumes anteriores. Conforme anunciado anteriormente, os tomos da revista passaram a ser publicados de forma independente, a quatro meses cada, à medida que os textos submetidos foram aprovados, com paginação contínua de um número para o outro e por ordem alfabética do sobrenome do autor, gerando uma dinâmica editorial durante o ano da publicação.

Nos três Tomos, a política de antiplágio foi aplicada por meio de uma ferramenta de antiplágio, garantindo assim o ineditismo dos artigos, bem como a redução do autoplágio, para o qual a aceitação de repetições foi de até 30% do conteúdo teórico provindo de outros artigos de mesma autoria, desde que constantes nas referências, ao passo que para trabalhos oriundos de monografias, dissertações e teses de mesma autoria exigiu-se a prévia informação da origem do texto no próprio artigo.

Desde 1998, os artigos publicados na EL são aprovados por dois pareceristas e, em caso de conflitos, por um terceiro. Esses avaliadores são pesquisadores oriundos de universidades do Brasil e do exterior.

Para o presente volume, foram submetidos 120 artigos, dos quais 27 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas para este III Tomo e são provindos de comunicações apresentadas durante o 66º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos – GEL, em 2018, realizado no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em São José do Rio Preto-SP. As áreas de interesse dos presentes textos são: Aquisição de Linguagem: L2/LE; Análise do Discurso; Ensino de Língua Materna; Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira; Funcionalismo; Fonologia; Lexicologia e Lexicografia; Línguas Indígenas e Africanas; Literatura Brasileira; Literatura Estrangeira; Linguística Textual; Linguística de Corpus; Semântica; Semiótica e Tradução.





A Comissão Editorial da EL agradece fortemente a todos os envolvidos no processo de publicação: autores e autoras, que colorem vivamente o resultado do III Tomo com seus textos, convidados e convidadas, corpo de pareceristas, Secretaria e Diretoria do GEL e Editora Letraria.

Espera-se que a seleção dos artigos que ora se apresenta possa assegurar a continuidade de reflexões teórico-metodológicas e garantir o crescimento da Linguística e suas áreas adjacentes em nosso país.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Biociências,  
Letras e Ciências Exatas (IBILCE), São José do Rio Preto, julho de 2019

**Claudia Zavaglia**  
Editora Responsável

## Nominata de pareceristas

---

Adelma Lucia de Oliveira Silva Araújo, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

Adriana Marcon, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Adriana Zavaglia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Águeda Aparecida da Cruz Borges, Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mato Grosso, Brasil

Aldir Santos de Paula, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil

Alexandra Feldekircher Müller, Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Aline da Cruz, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Aline Evers, Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Feliz, Rio Grande do Sul, Brasil

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi, Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina de Ataíde Almeida Mota, Universidade Tiradentes, Aracaju, Sergipe, Brasil

Ana Carolina Fernandes Ferreira, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Ana Livia Agostinho, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Ana Luisa Varani Leal, Universidade de Macau, Macau, China

Ana Regina Vaz Calindro, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Analídia dos Santos Brandão, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

André Campos Mesquita, Faculdade Metropolitanas Unidas (FMU), São Paulo, São Paulo, Brasil

Andressa Cristinne Arrelias Costa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Angel H. Corbera Mori, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Anna Flora Brunelli, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Anna Maria Becker Maciel, Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba, Brasil

Antonio Carlos Silva de Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

Antônio Roberto Esteves, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Arnaldo Franco Junior, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil



Artarxerxes Tiago Tácito Modesto, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, São Paulo, Brasil

Ataliba Teixeira de Castilho, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Atilio Catosso Salles, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

Atílio Butturi Junior, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Aurea Suely Zavam, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

Beatriz Curti-Contessoto, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo

Beatriz Protti Christino, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Beth Brait, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Breno Wilson Leite Medeiros, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bruno Cavalcanti Lima, Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Bruno Oliveira Maroneze, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Carlos Eduardo Mendes de Moraes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo

Carola Rapp, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Carolina P. Fedatto, Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS), Pouso Alegre, Minas Gerais, Brasil

Carolina Rodríguez-Alcalá, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Carolina Queiroz Andrade, CEUB/IESGO, Brasília, Distrito Federal, Brasil

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Celina Márcia de Souza Abbade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil

Cibele Naidhig Souza, Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil.

Cintia da Silva Pacheco, Universidade Nacional de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Cristina Carneiro Rodrigues, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Cristina dos Santos Carvalho, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Conceição do Coite, Bahia, Brasil

Daniel Oliveira Peres, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Daniela Giorgenon, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Danielly Vieira Inô Espíndula, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil

Dantielli Assumpção Garcia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil

Deise Cristina de Moraes Pinto, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Denise Silva, Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), Miranda, Mato Grosso do Sul, Brasil

Diva Cleide Calles, Faculdade Sumaré, São Paulo, São Paulo, Brasil

Djane Antonucci Correa, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná

Edvania Gomes Silva, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bahia, Brasil

Eliana Maria Severino Dono Ruiz, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Eliane Santos Leite da Silva, Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), Governador Mangabeira, Bahia, Brasil

Elisa Battisti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Elisabetta Santoro, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Emerson de Pietri, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Eric Laporte, Université Paris-Est Marne-la-Vallée, Champs-sur-Marne, França

Érika de Moraes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru, São Paulo, Brasil

Erotilde Goreti Pezatti, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Ester Mirian Scarpa, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Exedito Eloísio Ximenes, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil

Fabiana Cristina Komesu, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Fabiele Stockmans De Nardi, Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Fabio Akcelrud Durão, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Fábio César Montanheiro, Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, Minas Gerais, Brasil

Fabrcio Possebon, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Fernanda Correa Silveira Galli, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Fernanda Moraes D Olivo, Fundação Técnico-Educacional Souza Marques, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Fernanda Luzia Lunkes, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna, Bahia, Brasil

Fernando Orphão de Carvalho, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Flaviane Romani Fernandes Svartman, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Francisca Paula Soares Maia, Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Francisco José Quaresma de Figueiredo, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Gabriela Oliveira-Codinhoto, Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Geraldo Tadeu Souza, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Gisela Sequini Favaro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Gladis Massini-Cagliari, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Gláucia Vieira Cândido, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza, Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Guida Fernanda Proença Bittencourt, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Guilherme Fromm, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Guilherme Duarte Garcia, Ball State University, Muncie, Indiana, Estados Unidos da América

Hadinei Ribeiro Batista, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Hélcio Batista Pereira, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Helena de Oliveira Belleza Negro, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ieda Maria Alves, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Isadora Valencise Gregolin, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil



Ivo Costa Rosario, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Janayna Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Janderson Lemos de Souza, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Jean Pierre Chauvin, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

João Bosco Cabral dos Santos, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

João Carlos Tavares da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

José Cezinaldo Rocha Bessa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil

José Edicarlos de Aquino, Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional, Tocantins, Brasil

Juliana Simões Fonte, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil


Juliana da Silveira, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Palhoça, Santa Catarina, Brasil

Juliano Desiderato Antonio, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Jussara Abraçado, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Justyna Wisniewska, Universidade Marie Curie Skłodowska, Lublin, Polônia

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos, Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil



Kelcilene Grácia-Rodrigues, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Kleber Eckert, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil

Lara Frutos, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Lauro José Siqueira Baldini, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Liliane Santos, Université de Lille, CNRS, Lille, France.

Liliane Lemos Santana Barreiros, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, Bahia, Brasil

Livia Oushiro, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Lourenço Chacon, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil

Lucia Rottava, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Luciana de Oliveira Silva, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Luciana Freitas, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Luciana Salazar Salgado, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciane Leipnitz, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Luciane de Paula, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Luciani Ester Tenani, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo

Luciene Bassols Brisolara, Universidade Federal do Rio Grande (UFRG), Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil

Lucimara Alves da Conceição Costa, Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Luís Henrique Serra, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil

Maira Angélica Pandolfi, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil


Manoel Mourivaldo Santiago Almeida, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Manoel Francisco Guaranha, Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcelo Módolo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Marcia Sipavicius Seide, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE), Marechal Cândido Rondon, Paraná, Brasil



Marcia Veirano Pinto, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Márcio Sales Santiago, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil

Marco Antonio Villarta-Neder, Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil

Marcos Luiz Wiedemer, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Rogério Martins Costas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Aparecida Lino Pauliukonis, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Maria Helena da Nóbrega, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Maria Bernadete Marques Abaurre, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Maria Célia Cortez Passetti, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Maria Clara Pivato Biajoli, Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL), Alfenas, Minas Gerais, Brasil

Maria Cristina Victorino de França, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil



Maria do Socorro Vieira Coelho, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Maria Ester Vieira de Sousa, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Maria Lúcia Leitão de Almeida, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Maria Viviane do Amaral Veras, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Mariangela Rios de Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marília Blundi Onofre, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Marina Célia Mendonça, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Marisa Corrêa Silva, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Marize Mattos Dall Aglio Hattner, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Matheus de Brito, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Moisés Olímpio Ferreira, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Monclar Guimarães Lopes, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Monica Filomena Caron, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, São Paulo, Brasil

Nara Sgarbi, Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

Natália Cristine Prado, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Neiva de Aquino Albres, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Odair Luiz Nadin da Silva, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Odilon Helou Fleury Curado, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Orlando de Paula, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Paulo Jeferson Pilar Araújo, Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

Paulo Roberto Gonçalves Segundo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Plínio Almeida Barbosa, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Poliana Bruno Zuin, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Priscila Marques Tonelli, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Raquel Meister Ko Freitag, Universidade Federal do Sergipe (UFS), São Cristovão, Sergipe, Brasil

Rauer Ribeiro Rodrigues, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Regiane Coelho Pereira Reis, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil

Regina Lúcia de Faria, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil

Renan Salmistraro, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil

Renata Coelho Marchezan, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Ciampone Mancini, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Renata Ferreira Costa, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristovão, Sergipe, Brasil

Renata Mousinho, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Ricardo Cavaliere, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil

Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Roberto Leiser Baronas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Roberto Gomes Camacho, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Rogério Vicente Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Rosane Cassia Santos e Campos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Roseli Vasconcellos Sequeira Manoel, Sem vínculo institucional

Rosineide de Melo, Sem vínculo institucional

Sabrina de Cássia Martins, Sem vínculo institucional

Samuel Ponsoni, Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, Minas Gerais, Brasil

Sandra Aparecida Ferreira, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Assis, São Paulo, Brasil

Sandra Denise Gasparini-Bastos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Sandro Marcio Drumond Alves Marengo, Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Sebastião Carlos Leite Gonçalves, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Sheila Vieira de Camargo Grillo, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Shirley Eliany Rocha Mattos, Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil

Sidney Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Caetité, Bahia, Brasil



Silmara Dela Silva, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio De Janeiro, Brasil

Simone Azevedo Floripi, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone de Campos Reis, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Solange de Carvalho Fortilli, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Soraya Maria Romano Pacífico, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil

Stella Esther Ortweiler Tagnin, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Susanna Busato, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Susiele Machry da Silva, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTPR), Pato Branco, Paraná, Brasil


Suzi Marques Spatti Cavalari, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo

Taisa Peres de Oliveira, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Taíse Simioni, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil

Talita Storti Garcia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Tony Berber Sardinha, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil



Valéria Faria Cardoso, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Alto Araguaia, Mato Grosso, Brasil

Vânia Lisbôa da Silveira Guedes, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vera Lucia Abriata, Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Victoria Wilson da Costa Coelho, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Violeta Virginia Rodrigues, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Vivian Orsi, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

Waldemar Ferreira Netto, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

# Os desdobramentos da paisagem em *Canaã*, de Graça Aranha

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2356>

**Regina Célia dos Santos Alves<sup>1</sup>**

## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo o estudo dos desdobramentos da paisagem no romance *Canaã*, de Graça Aranha, a partir de discussões contemporâneas em torno do conceito de paisagem. No romance, é na discussão acerca da imigração alemã assentada no então selvagem e ainda quase intocado estado do Espírito Santo, construindo seu enredo em torno especialmente da personagem Milkau, um imigrante alemão, que questões ligadas ao ser do Brasil vão se desenhando pelas páginas do romance. Dessa maneira, interessa-nos, para este trabalho, abordar o movimento de paisagens que transitam por *Canaã*, em especial, a partir da perspectiva de Milkau, nas quais se inscrevem não apenas a materialidade de um lugar, a concretude de suas formas, cores, texturas e sons, mas uma ideia sobre o Brasil e a projeção de um imaginário utópico para o país, encerrado no emblemático título do romance, *Canaã*.

**Palavras-chave:** Graça Aranha; *Canaã*; paisagem.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [reginacsalves@hotmail.com](mailto:reginacsalves@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-5051-1907>

## The changes of landscape in *Canaã*, by Graça Aranha

### Abstract

This paper aims to study the changes of landscape in the novel *Canaã*, by Graça Aranha, based on contemporary discussions about the concept of landscape. In the novel, it is in the discussion around German immigration based on the then savage and still almost untouched state of the Espírito Santo, constructing its plot around especially the character Milkau, a German immigrant, that issues related to the being of Brazil are being drawn by the pages of the novel. In this way, we are interested in this paper to approach the movement of landscapes that travel through *Canaã*, especially from Milkau's perspective, in which are not only the materiality of a place, the concreteness of its forms, colors, textures and sounds, but an idea about Brazil and the projection of a utopian imaginary for the country, enclosed in the emblematic title of the novel, *Canaã*.

**Keywords:** Graça Aranha; *Canaã*; landscape.

Francisco Foot Hardman, em "Antigos modernistas", discute a presença, muito antes da deflagração do movimento modernista, de uma literatura fortemente crítica a encenar e problematizar com inabalável agudeza os impasses e tensões manifestos em diferentes esferas da vida nacional:

Entre projeções futuristas e revalorizações do passado, escritores do Brasil na passagem do século tentavam fazer o que o modernismo, depois, adotaria como programa: redescobrir o país. Confiança extrema no progresso técnico ou consciência das heranças que pesavam em nosso desconcerto nacional, eis as duas visões que conviviam num mesmo dilema. (HARDMAN, 1992, p. 289).

Para o autor, é notável, já no século XIX, uma forte propensão da literatura para as discussões em torno de contradições basilares desde há muito presentes no contexto brasileiro, como o antigo e o moderno, a civilização e a barbárie, o presente e o passado, polos opostos sobremaneira vinculados a uma questão de ordem identitária, seja ela do homem ou da nação como um todo:

É algo da complexidade histórico-cultural dessa "margem" e "desse fracasso", vinculados ao projeto de construção de uma identidade nacional altamente problemática, no Brasil, desde as tentativas do romantismo no século XIX às formulações heterogêneas do movimento modernista, que a leitura dessas vertentes utópicas, numa abordagem histórico-cultural – menos atada às balizas consagradas de uma periodização feita da sucessão linear de "escolas literárias" estanques e mais atenta a intersecções significativas de temas, linguagens e valores –, poderia, parcialmente, iluminar.

Toda uma tradição historiográfica e memorialístico-ficcional, de matriz romântica, de alguns de nossos melhores prosadores esteve, assim, desde a segunda metade do século passado, inteiramente voltada para o jogo de alternância entre iluminações utópicas e depressões antiutópicas dessa poética das ruínas. (HARDMAN, 1992, p. 296-297).

Publicado em 1902, na virada do século XIX para o século XX, *Canaã*, de Graça Aranha, parece ser um exemplo flagrante dos impasses, das esperanças e desencorajamentos em torno do Brasil e do homem brasileiro. Aclamado pela crítica desde o momento em que surge, sendo ainda hoje e sem sombra de dúvida a obra mais conhecida e estudada de Graça Aranha – embora atualmente se encontre um tanto esquecida – o romance normalmente é abordado sob a ótica das discussões históricas que proporciona, com foco muito menos acentuado em sua fatura enquanto obra estética.

Se são inegáveis e instigantes as proposições de caráter histórico, identitário e social trazidas por *Canaã*, é mister pensar que só se realizam a partir de uma constituição formal que a elas dá corpo e sentido. Dessa perspectiva, parece fundamental que alguns elementos que compõem a narrativa de Graça Aranha sejam observados como parte integrante e indissolúvel de certo temário.

No presente trabalho, ocupar-nos-emos de um elemento fulcral no romance, a paisagem, ponto a partir do qual emergem posturas convergentes, divergentes, tensionadas acerca do Brasil, do homem brasileiro, de sua identidade e de seu futuro.

Uma das novidades frequentemente apontadas pela crítica é que o romance de Graça Aranha promove tais discussões de forma inovadora nas letras nacionais ao colocar em cena algo não muito frequente na literatura brasileira até então e que estava na ordem do dia das questões da época, a imigração. De fato, é por meio dos dois protagonistas, Milkau e Lentz, ambos imigrantes alemães chegados às terras quase virgens do Espírito Santo, que a narrativa se desdobra. É sobretudo por meio deles, também, que as paisagens são construídas e, com elas, um modo de ser e entender, a partir de seus lugares, o novo mundo e nele projetar ambições e anseios.

Em *Canaã*, Milkau e Lentz formam uma espécie de irmandade contrapontual, pois convergem no tocante à origem e às aspirações ideais que têm em relação à nação. No entanto, em termos ideológicos, funcionam como pólos opostos, largamente distanciados, o que se revela exemplarmente no modo como cada um encara o homem brasileiro e a terra ao dela construir suas paisagens particulares. Ainda que abordar a paisagem em *Canaã* a partir do contraponto entre Milkau e Lentz seja possibilidade tentadora e, mais do que isso, profícua, nos limites do presente trabalho, a abordagem da paisagem ficará restrita à personagem Milkau, através do qual diversas paisagens vão se configurando, desfigurando e refigurando.

Embora o conceito de paisagem seja polissêmico, adquirindo muitas vezes significações particularizadas, de acordo com a área que o conforma, para fins de nossa leitura, partiremos do entendimento da paisagem como a conceitua Michel Collot, ou seja, como *percepção* de um espaço, não apenas como o espaço em si. Tal sentido destaca o lugar singular do sujeito na paisagem, pois, dessa perspectiva, ela só passa a existir por meio do olhar, da percepção: “[...] considerarei, portanto, a paisagem como um fenômeno, que não é nem pura representação, nem uma simples presença, mas o produto do encontro entre o mundo e um ponto de vista. É o olhar que transforma o local em paisagem [...]” (COLLOT, 2013, p. 18, grifo do autor).

A paisagem, entendida conforme o estudioso francês, põe em cena um conhecimento complexo e holístico, jamais dualista, capaz de inscrever um movimento de trânsito dialético entre o eu e o outro, o perto e o longe, o subjetivo e o objetivo, o visível e o invisível: “A paisagem transgride a oposição entre o sujeito e o objeto, o individual e o universal; embora possa assumir todos os valores da afetividade mais íntima, a convergência dos olhares faz dessa afetividade um lugar comum para mim e para os outros.” (COLLOT, 2013, p. 27).

De acordo com Michel Collot, a paisagem não está fora do sujeito. Ela se define justamente por estar fora e dentro. De fato, toda paisagem faz referência a um lugar, a um espaço, mas esse lugar só se torna paisagem quando percebido por um sujeito, investido de valores individuais, coletivos, históricos, sociais e de sentimentos.

À paisagem, assim, estaria reservada uma condição especial de conhecimento, oposta a um modelo cartesiano de pensamento pautado na busca da verdade irrefutável. Ela, ao contrário, oferece-se como marca de um conhecimento sempre em processo, dinâmico, a acentuar a ambiguidade e a ambivalência das formas de apreensão das coisas, “distanciando-se da neutralidade do geométrico, mecânico e quantitativo para defrontar-se com uma visão cosmológica e totalizadora da complexidade fenomenológica da paisagem” (MARANDUELO, 2009, p. 13, tradução nossa<sup>2</sup>).

Essa dinâmica da paisagem expressa seu caráter constantemente movente, não estático, fazendo do próprio conhecimento que daí deriva um processo contínuo de encontros e desencontros, de aproximações e distanciamentos. É exatamente essa mobilidade que se observa em Canaã.

O início da narrativa apresenta Milkau em trânsito, na viagem que o levaria a Porto do Cachoeiro, cidade de concentração de imigrantes alemães. No trajeto, descortina-se

---

2 No original: “alejándose de la neutralidade de lo geométrico, mecánico y cuantitativo para enfrentarse a un visión cosmológica y totalizadora de la complejidad fenoménica del paisaje”.

para a personagem um mundo totalmente novo, inesperado, que vê com os olhos do deslumbramento, num profundo sentimento de bem-estar:

Milkau cavalgava molemente o cansado cavalo que alugara para ir do Queimado à cidade do Porto do Cachoeiro, no Espírito Santo. Os seus olhos de imigrante pasciam na doce redondeza do panorama. Nessa região a terra exprime uma harmonia perfeita no conjunto das coisas: nem o rio é largo e monstruoso, precipitando-se como espantosa torrente, nem a terra se compõe de grandes montanhas, dessas que enterram a cabeça nas nuvens e fascinam e atraem como inspiradoras de cultos tenebrosos, convidando à morte como um tentador abrigo... O Santa Maria é um pequeno filho das alturas, ligeiro em seu começo, depois embaraçado ao longo do trecho por pedras que o encachoeiram, e das quais se livra num terrível esforço, mugindo de dor, para alcançar enfim sua velocidade ardente e alegre. Escapa-se então por entre uma floresta sem grandezas, insinua-se no seio de colinas torneadas e brandas, que parece entregarem-se complacentes àquela risonha e úmida loucura... Elas por sua vez se alteiam graciosas, vestidas de uma relva curva que suave lhes desce pelos flancos, como túnica fulva, envolvendo-as numa carícia quente e infinita. A solidão formada pelo rio e pelos morros era naquele glorioso momento luminosa e calma. Sobre ela não pairava a menor angústia de terror.

Absorto na contemplação, Milkau deixava o cavalo tomar um passo indolente e descontraído [...] Tudo era um abandono preguiçoso, um arrastar lânguido por entre a tranquilidade da paisagem. Os humildes ruídos da natureza contribuíam para uma voluptuosa sensação de silêncio. (ARANHA, 2002, p. 25-26).

Esse primeiro desenho da paisagem, preso ao modo como Milkau olha e conhece o desconhecido que se coloca diante dele e que com ele interage, exprime com particular sutileza os valores e ideais da personagem, a serem desdobrados no decorrer da narrativa, conforme vai adentrando e dando sentido à terra nova e pulsante na qual agora se encontra.

A postura idealista a mover Milkau em suas atitudes e pensamentos o leva a um contato primeiro com o país estrangeiro, mais precisamente com o mundo natural, delineado com euforia, pelo enxergar e construir positivamente para além da materialidade dos elementos naturais colocados a sua frente.

Assim, a natureza se revela a Milkau em todo o seu esplendor harmônico, luminoso e intangível. Longe de imagens costumeiramente grandiosas postas em cena quando o assunto eram as terras americanas e sua grandiosidade natural, bastante comuns no século XIX, sobretudo sob o enfoque romântico, a dar lugar aos extremos, na primeira cena do romance, citada acima, o destaque fica por conta do equilíbrio, da confortável

e desejada harmonia, sinônimo de paz e tranquilidade. Aquilo que poderia se dar enquanto imagem contrapontual e díspar, a marcar as distâncias, como a montanha e o rio, pelas lentes de Milkau aproximam-se de forma inquebrantável e ambos, ainda que materialmente diversos, oferecem-se como partes de uma mesma e única sensação de medida ideal. Personificada, em especial por esses dois elementos centrais, rio e montanha, a terra nova, o Espírito Santo, “exprime uma harmonia perfeita no conjunto das coisas” (ARANHA, 2002, p. 25) para aquele que a vê com os olhos e a mente do estrangeiro que se aparta de um mundo desencantado, o europeu, em busca de nova vida. Esta, se ainda desconhecida, alimenta um “sentimento expectante”, utópico, de movimento “para o lado de um novo cuja aurora se anuncia, do qual antes nunca se tivera consciência” (BLOCH, 2005, p. 21), de crença em uma satisfação e felicidade vindouras, tornando o mundo “uma expressão da harmonia e do amor universal” (ARANHA, 2002, p. 73), “um jardim tropical expandindo-se em luz, em cor, em aromas, no alto da montanha que ele engrinalda como uma coroa de triunfo...” (p. 73).

Todo o sentimento benfazejo projetivo<sup>3</sup> acerca do novo mundo – que Milkau acredita possível, sendo sua lenta e gradual transformação em direção à perfeição universal uma tarefa dos imigrantes, como ele, Lentz e tantos outros que aportaram àquele lugar – está depositado na paisagem vista da perspectiva da personagem.

No capítulo 2, quando empreende uma discussão de cunho filosófico com o companheiro que acaba de conhecer, Lentz, também imigrante alemão, acerca da humanidade, de sua história, anseios e crenças, é novamente na paisagem que se inscreve o modo de ser e pensar de Milkau na medida que o transfere para a imagem da natureza que desenha. Em um trecho que se alonga por quase duas páginas, a descrição da floresta tropical vai compondo o imaginário da personagem sobre suas convicções de mundo e de homem ideais. Na natureza particular que descreve já estariam postos a dimensão e o sentido da vida humana, seu início, meio e fim:

A floresta tropical é o esplendor da força na desordem. Árvores de todos os tamanhos e de todas as feições, árvores que se alteiam, umas eretas, procurando emparelhar-se com as iguais e desenhar a linha de uma ordem ideal, quando outras lhes saem ao encontro e se derreiam até ao chão a farta e sombria coma.

---

3 Na utopia que move Milkau, enquanto impulso para frente, caminhar em direção a algo que se deseja e que se acredita possível, existe uma proximidade com o que Ernst Bloch, em *O Princípio Esperança*, chamará de “sonhos diurnos”, os quais, de acordo com Arno Münster, em *Utopia, Messianismo e Apocalipse nas primeiras obras de Ernst Bloch*, “são, em sua estrutura básica, ‘sonhos para frente’, isto é, carregados com conteúdos da consciência e com material proto-utópico que cintila no interior do futuro. Por conseguinte, na condição de imagens prenunciadoras do utópico, que se manifestam na consciência, os sonhos diurnos são conteúdos da consciência de algo futuro/vindouro e, ao mesmo tempo, momentos desencadeados de produtividade criadora.” (MÜNSTER, 1997, p. 26-27).



Árvores, umas largas, traçando um raio de sombra para acampar um esquadrão [...] Há seiva para tudo, força para a expansão da maior beleza de cada uma. Toda aquela vasta flora traduz a Antiguidade e a vida. Não se sente nela sombra de um sacrifício que seria o triunfo e o prêmio da morte. Dentro, as parasitas se enroscam pelos velhos troncos, com a graça de um adorno e de uma carícia. Há mesmo árvores que são mães de árvores e suportam com fácil e poderosa galhardia a filha, que lhe sai do regaço, e mais esplendorosa, às vezes, que a rija e bela progenitora. Uma infinita variedade de arbustos cresce às plantas dos gigantes verdes; é uma florazinha miúda, compacta e atrevida, dentro do bojo de outra mais ampla e opulenta. E tudo se ergue, e tudo se expande sobre a terra, compondo um conjunto brutal, enorme, feito de membros aspérrimos, entretocado do alto pela cabeleira basta e densa das árvores e embaixo pela rede intérmina das fortes e indomáveis raízes, todo ele se entrelaça, enroscando-se pelos braços gigantes, prendendo-se como por tenazes numa grande solidariedade orgânica e viva... (ARANHA, 2002, p. 55-56).

A harmonia universal se dá a ver na descrição de Milkau. Não se trata, portanto, de uma simples descrição paisagística da flora tropical brasileira em sua exuberância de espécies. Ao contrário, é a dimensão simbólica, e pode-se dizer mesmo alegórica, da paisagem que está em cena. Nesse sentido, é claro o paralelo estabelecido entre a floresta tropical em sua variedade de formas, tamanhos, cores, sons e a relação com a própria diversificação da humanidade e seus modos de interação, canalizadas para uma verdade única, a da unidade e harmonia universais.

Evidente, no início da descrição, a aproximação entre o homem europeu, especificamente o imigrante alemão de que trata o romance, e o homem brasileiro com as árvores da floresta: umas altas e fortes (os alemães, constantemente marcados no romance pelo porte físico forte e avantajado em relação aos brasileiros, menores e mais frágeis) e outras que interrompem essa soberania e quebram a ilusão de simetria (brasileiros, brancos, mestiços ou negros).

Existe em Milkau, no modo como vê o mundo natural, a crença idealista na natureza enquanto entidade absolutamente harmônica e equilibrada, em que as diferenças e disparidades prendem-se “numa grande solidariedade orgânica e viva” (ARANHA, 2002, p. 56). É justamente esta crença que o faz vislumbrar a possibilidade de que em algum momento e em algum lugar a humanidade também chegará à conformidade do todo e das partes que vê na natureza.

O Brasil, mais precisamente o Espírito Santo, revela-se para a personagem como o local ideal onde efetivamente a realização de seus desejos, de sua utopia, pode ocorrer. É nesse sentido que a ideia de Canaã vai se delineando para ele e é em busca da construção desse lugar que direciona todas as suas forças.

O viver da própria terra, tirando dela com seu próprio esforço físico aquilo de que necessita para sobreviver, faz com que a personagem, em dado momento da narrativa, pareça de fato ter conseguido a condição ideal de vida buscada, alcançando a completude harmônica observada na natureza:

A felicidade de Milkau era perfeita. Tinha limitado o inquieto desejo, apagado do espírito as manchas da ambição, do domínio e do orgulho, e deixado que a simplicidade do coração o retomasse e inspirasse. Trabalhava mansamente no quinhão da terra que ocupava. A sua pequena habitação, erguida no silêncio da mata, era humilde como as outras dos colonos; nada existia ali que fosse a traição de um gosto refinado, ou uma pequena consolação da volúpia. (ARANHA, 2002, p. 123).

E a vida dentro desse quadro sorria-lhe como uma deslumbrante ressurreição. O trabalho pelas próprias mãos dava-lhe a sensação positiva da sua dignidade humana. Os seus olhos procuravam em torno o mundo para onde ele se queria dirigir num forte desejo de afeição, feliz e engrandecido, não pelo que tinha feito, mas pelo que aspirava fazer. (ARANHA, 2002, p, 124).

Esse momento da vida de Milkau, quando já está plenamente assentado nas terras do Espírito Santo, desfrutando da vida simples sonhada, coloca em cena, ao menos para a personagem, a concretude de Canaã, ou melhor, o alcance da utopia – agora já não mais utopia – de início imaginada tanto por ele quanto pelo amigo Lentz, embora este bem menos encantado com a terra e o homem brasileiros.

Na vida agora apascentada, o espaço habitado passa a figurar como a “Terra de Canaã” anteriormente almejada, definida pela formosura de “trajes magníficos, vestida de sol, coberta com o manto do voluptuoso e infinito azul” (p. 78), pela opulência, cujo “bojo fantástico guarda a riqueza inumerável, o ouro puro e a pedra iluminada” (p. 79), pelo amor, ao fazer com que os homens encontrem “nela, tão meiga e consoladora, o esquecimento instantâneo da agonia eterna...” (p. 79), pela felicidade, já que “era mãe abastada, a casa de ouro, a providência dos filhos preocupados” (p. 79), e pela generosidade, ao “distribuir seus dons preciosos aos que dele têm desejo” (p. 79).

A utópica Canaã, portanto, congrega os mais diversos estados de positividade: a beleza, a opulência, o amor, a felicidade e a generosidade, aspectos valorizados por Milkau enquanto posicionamento diante do mundo e que deposita no espaço capixaba, ainda marcadamente natural.

A personagem constrói, assim, com o corpo e com a alma, uma paisagem edênica, para a qual se vê transportada algum tempo depois, quando edifica sua morada singela

nas terras que adquire e passa destas a tirar seu sustento, sem qualquer anseio de enriquecimento e poder. Ao contrário, seu desejo é apenas de comunhão com a natureza e com os camponeses simples do local, com os quais se familiariza e que idealmente julga comungar da mesma visão de mundo que a sua.

A Canaã buscada, enquanto utopia, centra-se na perspectiva monista da personagem, que acredita no apagamento das diferenças e da possibilidade de encontro de uma unidade básica constitutiva que, como afirma por diversas vezes, se sedimenta no amor, origem e fim de todas as coisas.

Portanto, a seus olhos, essa unidade fundamental, que consegue expressar no modo como enxerga a paisagem natural, é o caminho para apagar as contradições de raça e cultura, que vê presentes na realidade brasileira. O Brasil ideal, de seu ponto de vista, é aquele que encontraria sua particularidade e grandeza justamente por possuir uma força latente capaz de levar à abolição das diferenças ao alcance de uma unidade vital, única.

Todavia, no romance, o posicionamento idealista da personagem não se sustenta por muito tempo e sua perspectiva utópica do mundo harmônico e equilibrado vai desvelando suas fraturas. Se as acaloradas discussões com Lentz – que não comunga da mesma crença de Milkau, pois tem como valor a guerra, a soberania de um povo, de uma raça e de uma cultura, enfim, o espírito de conquista e de imposição de um poder considerado superior sobre os outros tidos como mais enfraquecidos –, não são capazes de abalar suas perspectivas idealistas e idealizantes, o contato com a violência, com o preconceito e com a hipocrisia vai aos poucos desmoronando seu castelo utópico, sua terra de Canaã sonhada e supostamente alcançada.

O conhecimento da dramática condição em que se encontra Maria Perutz, jovem órfã que é escorraçada pela família de alemães com quem sempre vivera desde a morte dos pais porque está grávida do filho do casal, então “prometido” a uma moça de maiores posses do local, desconserta o mundo de Milkau e suas crenças ingênuas.

Da mesma maneira que a obra de Graça Aranha constrói o posicionamento eufórico e o sentimento expectante da personagem no tocante à conformação de um mundo ideal por meio da projeção desse posicionamento na paisagem, é também nesta que a força da desilusão e de um olhar mais desencantado para as coisas vai se desenhando.

O encantamento natural antes postos em destaque na visão de Milkau, povoado de equilíbrio, brilho, cor e sons, sempre agradável e acolhedor, e a maneira simpática como via os camponeses e comerciantes do lugar, a compor um quadro de expressão de alegria, bondade e amizade, cede lugar ao desencanto, a um estado de incongruência, semelhante ao já vivenciado em sua terra natal, pois passa a ver que, no pensamento

e na prática, orienta-se “para objetos que não existem na situação real”<sup>4</sup> (MANNHEIM, 1968, p. 216).

A felicidade e a unidade que acredita ter encontrado, Canaã, não passa de uma ilusão, de um imaginário completamente avesso à realidade das coisas. A partir do momento que encontra Maria Perutz no mais completo abandono e indigência, motivados pela crueldade da família que a lança no desamparo e pela violência com que é tratada sempre pelas pessoas da comunidade a quem pede ajuda, Milkau se vê apartado da felicidade perfeita na qual acreditava posto:

Era a primeira vez que na sua vida nova se esbarrava com a Desgraça... E num instante esse encontro lhe apagava todos os longos meses de felicidade, de ressurreição. A dor impunha-se com a sua força solene, devastadora, e os sentimentos de Milkau galopavam para o passado, mergulhando-se outra vez nos ciclos sombrios do sofrimento, donde pensara ter-se libertado para sempre... Se ele não desse ouvidos, se passasse adiante, deixasse no caminho a miséria alheia e continuasse no seu embevecimento de felicidade?... Não tinha ele fugido à maldade humana, abandonando a velha sociedade odiosa e recomeçado a existência na virgindade de um mundo imaculado, onde a paz devia ser inalterável? Por que então o espectro do sofrimento o perseguia ainda ali? (ARANHA, 2002, p. 207).

A consciência do desarranjo do mundo expressa-se com clareza na paisagem que, da tranquilidade e da medida de equilíbrio presentes na primeira parte da narrativa, passa a ser composta por tons mais sombrios e menos nítidos, como no momento em que Milkau caminha com Maria a fim de encontrar um abrigo para a moça:

Andaram até onde o jardim ia acabar num lugar seco, descampado, onde, como uma mulher bela e daninha, uma palmeira se alteava, esterilizando a terra... Sentaram-se em uma pedra. Os olhos, ao mergulharem no tremedal que ficava embaixo, no despenhadeiro da montanha, ergueram-se para o céu, e acompanharam a morte do sol. Era uma representação fantástica. Sem raios, sem reverberação, o imenso globo ostentava uma sucessiva gradação de cores, como se dentro dele um mágico se divertisse em iluminá-lo. O mundo inteiro tinha parado para assistir aos espetáculos... O grande ator foi descendo no espaço

---

4 Karl Mannheim, em *Ideologia e Utopia*, afirma que “Um estado de espírito é utópico quando está em incongruência com o estado de realidade dentro do qual ocorre. Esta incongruência é sempre evidente pelo fato de que este estado de espírito na experiência, no pensamento e na prática se oriente para objetos que não existem na situação real” (MANNHEIM, 1968, p. 216). Durante todo o romance de Graça Aranha parece ser a incongruência o que move Milkau em suas atitudes e pensamentos.

sem nuvens, sobre a sua superfície as cores ainda continuavam numa infinita mutação, até que afinal ele mergulhou no horizonte e a terra tingiu-se de sangue e em seus mil veios agitou-se toda... Era noite... (ARANHA, 2002, p. 211-212).

A paisagem aí adquire um tom fantasmagórico, numa expressão especular do estado de agonia, medo e incerteza no qual estão mergulhados Maria e Milkau. Agora ganha destaque no quadro descrito não mais a ideia de vida e felicidade, mas, ao contrário, o descampado do lugar, a terra estéril, a dureza da pedra, a ameaça representada pelo despenhadeiro, e a chegada da noite, assombrosa no seu espetáculo cromático, mas que teria como fim a escuridão irredutível da noite.

O aspecto desalentado da paisagem intensifica-se à medida que o sofrimento e a marginalização de Maria aumentam. Acusada por todos de matar o filho recém-nascido, dando-o aos porcos, a moça é presa na cadeia da cidade sem mesmo ter chance de defesa. Milkau é o único que fica a seu lado, passando também a ser olhado com desconfiança e desdém pelas pessoas do local. Isso intensifica a crise da personagem diante do mundo que até então acreditava ideal, claramente expressa de Porto do Cachoeiro, ao chegar pela primeira vez à cadeia para visitar a moça, ainda cheio de dúvidas sobre os fatos acontecidos:

E partiu só. No dia seguinte, chegando ao Cachoeiro, a cidadezinha não tinha mais para ele o encanto daquela primeira manhã, em que a saudava como filha do sol e das águas. A tristeza que trazia comunicava-se à paisagem e toda a maravilha desta se desfazia misteriosamente. Apertado entre duas linhas de morros, o povoado parecia-lhe abafado e condenado a uma irremediável angústia. O sol infernal castigava sem piedade as habitações e sobre as rochas abrasadas, colossais, viam-se estampadas a esterilidade e a aridez. O rio, quase sem água, quebrando-se nas terras negras, informes, fervilhava o seu cachão monótono. Sobre as ruas barrentas, descalçadas, erguiam-se, olhando para o rio, casas desiguais, sem arte, feitas às pressas, como para um povo apenas acampado sobre a terra. Eram pequenos sobrados, verdadeiros aleijões, dolorosamente nus, fazendo ver nas linhas inconscientes figuras deformadas de seres monstruosos. E aí, na embrionária e abortada cidade, a gente grosseira e rude mostrava o ar embrutecido, torturado pela ávida cobiça... Tudo o que era natureza tinha o aspecto sinistro, trágico, desolador, e o que era humano, mesquinho e ridículo. (ARANHA, 1992, p. 245).

No olhar de Milkau opera-se um processo de desfiguração da paisagem de Cachoeiro ao acentuar no quadro que se descortina a sua frente reiterados traços de negatividade, como a tristeza, o ar abafado e angustiante, o sol infernal, a esterilidade da terra, o rio quase sem água, as casas desiguais e mal construídas, a população grosseira e mesquinha. Nada, portanto, a lembrar a imagem inicial tida pela personagem tanto do espaço natural como do homem.

Nessas imagens cada vez mais distantes, a euforia e o idealismo de Milkau em torno da unidade universal, do amor enquanto mola propulsora da harmonia e da identidade única, que poderia encontrar seu lugar nas terras quase intocadas do Espírito Santo e no povo simples e singelo que ali vivia, que faria desabrochar a Terra de Canaã, a terra da fartura, do mel e felicidade, vão desaparecendo.

No final, quando da fuga de Milkau com Maria, que tira da prisão durante a noite enquanto os soldados dormem, é novamente a paisagem que toma a cena, num misto de desilusão e esperança, que atesta o estado de incongruência, sobretudo de Milkau:

O caminho deixou a mata sombria e saiu pelas alturas descobertas. Era pedregoso, escasso, margeando o despenhadeiro. O passo da fuga moderou. Cautelosos e arquejantes, escalavam a subida. Milkau não mais falava, e os seus olhos mergulhavam no abismo e se perdiam fascinados na toalha branca e espumosa do rio... Maria quase não caminhava; fatigada e de pés maltratados, puxava com esforço o braço de Milkau, mais inclinada sobre ele, aquecendo-lhe o rosto com o hálito ofegante. Subiam lentos, arrastando-se unidos. A estrada tomava sempre pela beira de precipícios cada vez mais difíceis de vencer, e os fugitivos, como uma zoadada infernal, vinham os urros do Santa Maria, acorrentados no fundo do cavado e fragoso vale. E este se ia estreitando, e as ribas mais augustas pareciam se terminar, confundidas no horizonte, sobre os rochedos escarpados e negros. Milkau desanimou, vendo-se perdido naquele recôncavo tenebroso, naquela solidão de pedra. Percorria-lhe os membros um suor gelado, e o corpo frio, alquebrado, abatia-se, escapava-se, desprendia-se para o abismo, para a morte... Maria, num assomo de pavor, recobrou uma estranha energia e tentou retê-lo, arrastando-o para a encosta da montanha. Ele olhou-a com os olhos desvairados, agarrou-a pela cintura, e com um sorriso diabólico, feroz e resoluto, gaguejou estrangulado:

— Não há mais nada... mais nada... Só, só... a morte... (ARANHA, 1992, p. 282).

Na paisagem que ao final do romance se apresenta estão postos o medo, os abismos, os caminhos difíceis, quase intransitáveis, a ameaça inexorável da morte, o perder-se em forças incontroláveis do desejo e do instinto. Afigura-se como totalmente oposta à paisagem inicial que abre a narrativa, quando então Milkau era tomado pelo deslumbramento diante de um cenário natural que a ele se apresentava como medida ideal do mundo. Naquele momento, os termos, as imagens e a atmosfera criadas dão ensejo a um profundo bem-estar e a abertura para um movimento utópico na busca do sonho representado por Canaã, o que absolutamente não ocorre na cena acima citada. Nesta estão ausentes o brilho, a claridade, a maciez da textura da floresta, o silêncio acolhedor, elementos que canalizam em Milkau uma confiança extrema na capacidade humana de vencer o sofrimento e ir ao encontro do amor e do bem. No lugar da positividade, instaura-se um ambiente sombrio, melancólico e perigoso, composto

por pedras, despenhadeiros, abismos, precipícios, sons aterrorizantes, todos diretamente ligados à condição dramática em que se encontram as duas personagens, Milkau e Maria, para as quais parece existir, como afirma Milkau, apenas a inexorável certeza da morte.

Todavia, também uma força propulsora, um sentimento expectante ainda a alimentar a utopia, impele Milkau a acreditar que um dia Canaã será alcançada, ainda que, para o momento, tenha que ser suspensa:

— Não te canses em vão... Não corras... É inútil... A terra da Promissão, que eu ia te mostrar e que também ansioso buscava, não a vejo mais... Ainda não despontou à Vida. Paremos aqui e esperemos que ela venha vindo no sangue das gerações redimidas. Não desespere. Sejam fiéis à doce ilusão da Miragem. (ARANHA, 2002, p. 284).

Em síntese, ao final do romance de Graça Aranha desfaz-se qualquer possibilidade idealmente ingênua de se pensar o Brasil. Canaã, enquanto utopia de um lugar e tempo perfeitos, que em muito povoa o imaginário do imigrante alemão Milkau, revela-se um engodo, dadas as contradições e complexidades que conformam a realidade humana. O Brasil, enquanto sinônimo dessa utopia, também é irreal dessa perspectiva. De igual maneira, a identidade, enquanto unidade harmônica e universal que atravessa o pensamento monista de Milkau, não passa de uma grande fantasia. Sua verdade, ao contrário, aparece com ênfase na complexidade das coisas, na busca constante que jamais se completa, na incapacidade de se conformar a um ideal particular.

Isso tudo não significa que o romance elimine as discussões de ordem utópica e da identidade nacional e nem que as revele como total falácia. Na verdade, a utopia continua a existir a partir de outra perspectiva, pois ao final Milkau não desiste de Canaã e continua a buscá-la, no entanto não mais de forma ingênua, pois está ciente das fraturas, da impossibilidade do equilíbrio completo e harmônico. Na mesma direção, o Brasil do futuro e a identidade do mesmo continuam a ser buscados, mas também com a consciência dos impasses de natureza diversa, que minam a verdade do pensamento puramente idealista, fazendo desmoronar a perspectiva messiânica universalista que atravessa a conduta de Milkau frente ao mundo e descortinando, como afirma Francisco Foot Hardman (1992, p. 293), “as relações dialéticas entre ruína e utopia”.

No romance *Canaã*, dessa maneira, é a paisagem a grande responsável pela expressão dos movimentos de euforia e melancolia, de esperança e desalento acerca do homem e da humanidade, do Brasil e de sua identidade, de seu presente e de seu futuro.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, G. *Canaã*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BLOCH, E. *O princípio esperança*. Tradução Nélcio Schneider. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. 3 vols.

COLLOT, M. *Poética e filosofia da paisagem*. Tradução Ida Alves et al. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2013.

HARDMAN, F. F. Antigos modernistas. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

MANNHEIM, K. *Ideologia e utopia*. Tradução Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MARANDUELO, J. Prólogo. In: BERQUE, A. *El pensamiento paisajero*. Tradução Maysi Veuthey. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009.

MÜNSTER, A. *Utopia, messianismo e apocalipse nas primeiras obras de Ernst Bloch*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: EDUNESP, 1997.



# Jornalismo em quadrinhos e relatos de guerra: considerações sobre a tradução de *Le photographe*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2342>

**Sabrina Moura Aragão<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O presente trabalho busca explorar aspectos da tradução da história em quadrinhos francesa *Le photographe*, publicada entre 2003 e 2006, e traduzida no Brasil como *O fotógrafo*, entre 2006 e 2010. A obra se vale do uso de desenhos e fotografias na construção da narrativa e retrata a guerra entre União Soviética e Afeganistão na década de 1980. Interessa-nos observar de que forma a representação do Outro se constitui a partir da relação entre imagem e texto no contexto original, bem como no contexto da tradução. As imagens fotográficas em conjunção com o texto contribuem para a criação de representações culturais, haja vista o poder atribuído à fotografia jornalística de testemunhar o real. Percebemos, ainda, que o próprio ato de fotografar o estrangeiro e registrar o seu cotidiano em uma narrativa gráfica configura um ato de tradução cultural.

**Palavras-chave:** tradução; jornalismo em quadrinhos; representação cultural.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; [sabrina.aragao@ufsc.br](mailto:sabrina.aragao@ufsc.br); <https://orcid.org/0000-0002-9114-4899>

## Journalisme en bande dessinée et rapports de guerre: considérations sur la traduction de *Le photographe*

### Résumé

Ce travail a pour but de discuter des aspects de la traduction de la bande dessinée française *Le photographe*, publiée entre 2003 et 2006, et traduite au Brésil comme *O fotógrafo*, entre 2006 et 2010. L'oeuvre utilise des dessins et photographies dans la construction du récit et raconte la guerre entre l'Union Soviétique et l'Afghanistan dans les années 1980. On s'intéresse à observer de quelle façon la représentation de l'Autre se constitue à partir de la relation entre image et texte dans le contexte original, ainsi comme dans le contexte de traduction. Les images photographiques associées au texte contribuent pour la création de représentations culturelles, une fois qu'on attribue à la photographie le pouvoir de témoigner la réalité. On observe, encore, que l'acte de photographier l'étranger et enregistrer son quotidien dans une bande dessinée constitue lui-même, un acte de traduction culturelle.

**Mots-clés:** traduction; journalisme en bande dessinée; représentation culturelle.

### Introdução

A linguagem jornalística, que narra fatos verídicos em um contexto histórico específico, cria representações culturais no processo de leitura. No caso da tradução, isso ocorre tanto no contexto de partida quanto no de chegada, o que pode criar novas representações, muitas vezes não previstas na língua/cultura de partida, haja vista que novos leitores, em novos contextos culturais, surgem no horizonte de leitura da obra em tradução.

Ao se pensar na função tradicionalmente atribuída à linguagem jornalística, que é o registro do real, observa-se que o uso de imagens, sobretudo fotográficas, atreladas às notícias, tornou-se uma prática comum ao longo da história do jornalismo impresso, assim, a foto passou a ser usada para corroborar o fato noticiado. Nesse sentido, vê-se que o uso de imagens fotográficas em conjunção com o texto contribui para a criação de representações culturais, haja vista o poder atribuído à fotografia jornalística de testemunhar o real.

Os estudos sobre as histórias em quadrinhos já revelaram o potencial representacional que essa forma de arte possui graças à conjunção entre imagem e texto. Além disso, por ser constituída por dois sistemas de signos distintos, dialoga, frequentemente, com outras linguagens, como o cinema e a literatura. Nesse sentido, este trabalho propõe uma análise da obra de jornalismo em quadrinhos *Le photographe*. Publicada na França em três volumes entre 2003 e 2006, e traduzida no Brasil como *O fotógrafo*, também em três partes, entre 2006 e 2010, a obra mescla a linguagem dos quadrinhos, por

meio de desenhos compostos pelo quadrinista Emmanuel Guibert, com a linguagem jornalística, com as fotografias do fotojornalista Didier Levèvre. A relação estabelecida entre quadrinhos e jornalismo na obra pode ser observada não apenas no formato, mas também no tema, pois narra o trabalho da organização Médicos Sem Fronteiras durante a ocupação soviética no Afeganistão na década de 1980.

O próprio ato de fotografar o estrangeiro e registrar o seu cotidiano em uma narrativa gráfica configura um ato de tradução cultural com implicações para a criação de identidades culturais; nesse sentido, este trabalho se propõe a problematizar a construção de representações culturais a partir do relato de fatos reais, atentando-se para o processo de transformação engendrado pela tradução e pela relação entre imagem e texto característica das linguagens jornalística e quadrinística<sup>2</sup>.

## Quadrinhos e jornalismo

As histórias em quadrinhos, por sua natureza formal, exploram diversas formas de representação. O mestre dos quadrinhos, Will Eisner (1999), prevê esse potencial de diálogo entre diferentes mídias e os quadrinhos, e afirma ainda, em outra obra, que os quadrinhos são “uma forma de arte voltada para a emulação da experiência real” (EISNER, 1999, p. 91), o que denota uma aproximação ainda maior com a função dada pelo senso comum ao jornalismo: a de relatar o real. Sobre esse aspecto, comenta o sociólogo Érik Neveu (2005, p. 85): “A interrogação acerca do poder – presumivelmente excessivo – dos jornalistas é tão antiga quanto a própria imprensa”.

No caso de *Le photographe*, a aproximação com a linguagem jornalística se dá tanto no aspecto formal, quanto no conteúdo. No que se refere aos aspectos formais, há o uso de fotografias jornalísticas que retratam a guerra no país, além da narrativa textual, que parte dos diários feitos pelo fotojornalista Didier Lefèvre, que fora contratado pela Médicos Sem Fronteiras para cobrir e registrar o trabalho da organização. Com relação ao conteúdo, trata-se de uma história em quadrinhos que narra fatos reais ocorridos em um contexto histórico determinado, fatos estes amplamente noticiados à época, além de apresentarem pessoas que testemunharam os acontecimentos ali representados, cujas histórias são contadas em forma de diálogos presentes nos balões.

Por fim, em ambas as mídias – jornal e quadrinhos – é possível observar a manipulação da imagem, em que há a “seleção dos elementos necessários à narração, a escolha da perspectiva a partir da qual se permitirá que o leitor os veja e a definição de cada símbolo ou elemento a ser incluído” (EISNER, 1999, p. 41). No próximo item veremos de forma mais detalhada como tais características se apresentam no contexto do jornalismo em quadrinhos.

---

2 As reflexões expostas no presente artigo derivam de minha tese de doutorado, intitulada *O conhecimento do outro por meio da imagem e da tradução*, defendida em 2018.

## Jornalismo em quadrinhos

*Le photographe* possui um cunho jornalístico, ao mesmo tempo que é, também, uma narrativa gráfica baseada nos registros do fotojornalista Didier Lefèvre. Segundo Ramos e Chinen (2016, p. 208), o jornalismo em quadrinhos, popularizado por Joe Sacco<sup>3</sup>, caracteriza-se por ser um estilo que se vale de elementos do fazer jornalístico que são apropriados pela linguagem dos quadrinhos. Assim, tais obras utilizam recursos estéticos e formais dos quadrinhos para relatar fatos a partir de testemunhos, depoimentos, entrevistas e viagens a países em guerra para compor uma reportagem narrada em quadrinhos. Ainda segundo o autor, obras de jornalismo em quadrinhos “têm se popularizado tanto pelo diferencial no modo como as reportagens são narradas quanto pela temática delas, voltada à intenção de dar voz às pessoas que vivem em regiões em conflito” (RAMOS; CHINEN, 2016, p. 198).

No que concerne à linguagem jornalística, Buitoni (2012) afirma que a presença de imagens em jornais é uma necessidade natural, uma vez que, segundo a autora, o homem sempre se valeu de representações visuais para contar histórias, sejam elas reais ou imaginadas. Tais imagens já existiam na imprensa, antes mesmo da invenção da fotografia, por meio do trabalho de ilustradores, que iam até os locais dos acontecimentos e reproduziam cenas da vida política, crimes, paisagens, catástrofes e retratos da maneira mais fiel possível (BUITONI, 2012). A autora defende que a fotografia jornalística possui um “embrião narrativo”, que se manifesta “quando a imagem nos dá pistas de uma ação a ser continuada, ou que pelo menos nos sugira a existência de ações – antes ou depois – da cena registrada” (BUITONI, 2012, p. 150).

A reflexão de Buitoni (2012) nos permite afirmar que a potencialidade narrativa das fotografias jornalísticas torna a concepção de *Le photographe*, isto é, a criação de uma narrativa em quadrinhos a partir de fotos documentais, algo natural. Guibert (2009) comenta sobre o potencial narrativo das fotos no prefácio do livro *Conversations avec le photographe* ao ver, pela primeira vez, uma folha de contato<sup>4</sup> contendo os negativos das imagens tiradas por Lefèvre durante sua estadia no Afeganistão com os Médicos Sem Fronteiras. O artista destaca a semelhança dessas folhas com a linguagem das histórias em quadrinhos, o que mostra a gênese da ideia de concepção de *Le photographe*, já que a folha de contato, assim como uma página de HQ, contém “quadros, alinhados, nos

---

3 Quadrinista e jornalista maltês radicado nos Estados Unidos, Sacco é autor das premiadas obras *Palestina*, publicada originalmente entre 1993 e 1995, e *Notas sobre Gaza*, de 2009. Ambas as obras foram publicadas no Brasil pelas editoras Conrad e Quadrinhos na Cia., respectivamente.

4 Segundo artigo da revista de fotografia *Zum*, a folha de contato serve como registro do que foi fotografado e constituía uma ferramenta fundamental do fotojornalismo antes do advento da fotografia digital no processo de edição. “A folha de contato, criada mediante a impressão direta de um rolo ou sequência de negativos, permite ao fotógrafo a primeira visão daquilo que ele ou ela capturou no filme, mas também propicia uma visão do seu processo criativo” (AVELLAR, 2015).

quais uma ação se desenvolve [...] Nunca ninguém havia me contado o que quer que fosse dessa forma. E a história era realmente instigante”<sup>5</sup> (GUIBERT, 2009, p. 15, tradução nossa).

No próximo item, discutiremos a questão da imagem e seu potencial narrativo, sobretudo quando associada ao texto, constituindo o meio de expressão da linguagem dos quadrinhos.

## A fotografia de guerra como linguagem

Segundo Baeza Gallur (2003, p. 35-36, tradução nossa), a fotografia de imprensa, ou seja, “imagens que a imprensa planifica e produz ou compra e publica como conteúdo próprio”<sup>6</sup>, divide-se em dois tipos: *fotojornalismo* e *fotoilustração*. O primeiro é influenciado pelo documentarismo, que, de acordo com o autor, consiste em outro grande campo da “fotografia de realidade”, atendendo mais a fenômenos estruturais do que à conjuntura de notícias; além disso, possui um propósito definido por uma encomenda ou pelo desejo de difusão midiática. No segundo tipo, a fotografia cumpre a função de ilustração, isto é, tem como finalidade tornar mais compreensível um fato ou ideia por meio da representação mimética e depende de um texto prévio que marca e contextualiza a imagem, que, por sua vez, deve explicar o texto, torná-lo mais claro ou despertar, no destinatário, o interesse pelos conteúdos do texto (BAEZA GALLUR, 2003).

Em outro trecho do livro, Baeza Gallur (2003) elabora uma nova tipologia ao comentar as fotos que não são exatamente imagens de imprensa, isto é, que não são dirigidas especificamente à publicação em jornais diários, mas antes em galerias, ou publicadas em forma de livro. O autor as denomina *fotografias documentais*, que tratam de temas estruturais e são fruto de um trabalho que conta com maior tempo e reflexão se comparado às imagens publicadas em periódicos, que dependem das diretrizes de um meio da imprensa sobre temas mais conjunturais e vinculados a valores de informação e notícia (BAEZA GALLUR, 2003). Assim, de acordo com as classificações de Baeza Gallur (2003), as imagens presentes em *Le photographe* seriam *fotografias documentais*, haja vista que são o resultado de um trabalho de vários meses e contaram com um projeto de edição e diagramação, além de não estarem vinculadas a um conjunto de notícias encargadas por um jornal específico. Baeza Gallur (2003) estabelece uma relação entre a fotografia documental e a arte, uma vez que nesse tipo de imagem a questão da autoria está fortemente presente, seja por meio da relevância do fotógrafo no cenário da fotografia, seja no que se refere ao desenvolvimento de uma linguagem que se abre para

---

5 No original: “des cases, alignées, où une action se déroule [...] Jamais personne ne m’avait raconté quoi que ce soit de cette manière. Et le récit était vraiment palpitant”.

6 No original: “imágenes que planifica y produce o compra y publica la prensa como contenido propio”

a subjetividade. O fato de tais fotos serem expostas em galerias também as aproxima mais do mundo da arte do que do mundo dos jornais. Sontag (2003, p. 100-101) também reflete a esse respeito quando afirma que “a visita a um museu ou uma galeria é uma situação social, crivada de distrações, no curso da qual a arte é vista e comentada. Em certa medida, o peso e a seriedade de tais fotos sobrevivem melhor em um livro”. A nosso ver, o comentário de Sontag (2003) põe em relevo a perenidade do livro em relação à intermitência das exposições; assim, a foto sobrevive melhor em um álbum como *Le photographe*, que contém fotos tiradas há mais de 30 anos, do que se fosse depender de uma exposição, sobretudo no Brasil, onde o trabalho de Didier Lefèvre não é tão conhecido como o de alguns fotógrafos nacionais, como Sebastião Salgado ou Araquém Alcântara.

No que se refere à relação entre fotografia jornalística, realidade e narrativa gráfica presente em *Le photographe*, é possível afirmar que as fotos estabelecem um compromisso com a verdade, ou seja, retratam cenas reais e pessoas reais. De acordo com Sontag (2003), que discorre sobre as fotografias tiradas durante a Guerra Civil Espanhola, tais imagens possuem dois atributos contraditórios, pois gozam da credencial de objetividade, mas partem, forçosamente, de um ponto de vista: “[as fotos] eram um registro do real – incontestável como nenhum relato verbal poderia ser, por mais imparcial que fosse –, uma vez que a máquina fazia o registro. E as fotos davam testemunho do real – uma vez que alguém havia estado lá para tirá-las.” (SONTAG, 2003, p. 26).

Kossoy (2009, p. 19) amplia tal discussão ao afirmar que, além de ser, historicamente, “aceita e utilizada como prova definitiva, ‘testemunho da verdade’”, a fotografia possui uma *realidade própria*, isto é, uma *segunda realidade* constituída na sua diegese:

A fotografia tem uma *realidade própria* que não corresponde necessariamente à realidade que envolveu o assunto, objeto do registro, no contexto da vida passada. Trata-se da realidade do documento, da representação: uma *segunda realidade*, construída, codificada, sedutora em sua montagem, em sua estética, de forma alguma ingênua, inocente, mas que é, todavia, o elo material do tempo e espaço representado, pista decisiva para desvendarmos o passado. (KOSSOY, 2009, p. 22, grifos do autor).

Depreende-se que a foto, enquanto documento, passa a ser um objeto que, por um lado, representa, ou seja, não reproduz o real. Por outro lado, quando o autor se vale da noção de *segunda realidade*, pressupõe-se que existe uma primeira. O autor afirma que essa primeira realidade, que se relaciona com a *realidade interior* da imagem, é inacessível fotograficamente; trata-se da história abrangente e complexa daquilo que é retratado (KOSSOY, 2009). Paralelamente, Chartier (1991) reflete sobre a representação, não apenas fotográfica, mas na pintura e na escultura, e chama a atenção para o fato de a representação estabelecer uma relação entre uma imagem presente e um objeto ausente (CHARTIER, 1991). Ambos os autores, Kossoy (2009), ao falar sobre o

inacessível da fotografia, e Chartier (1991), ao mencionar a ausência do objeto, afirmam que a representação, apesar de não ser o próprio objeto, é capaz de trazer esse objeto para o receptor por meio de uma analogia. Em outras palavras, é possível afirmar que a representação torna o objeto ausente presente por meio da linguagem. Koch (2004) partilha dessa visão ao considerar a referenciação, o que compreendemos como o ato de referir-se a um objeto ausente por meio da representação, uma atividade discursiva em que o sujeito age sobre o discurso e constrói o mundo.

Assim como Sontag (2003), Kossoy (2009, p. 31, grifos do autor) também reconhece a ambivalência da fotografia que, ao mesmo tempo em que funciona como documento do real, como fonte histórica, não deve ser entendida “independentemente do *processo de construção da representação* em que se originou. A materialização da imagem ocorre enquanto etapa final e produto de um complexo *processo de criação técnico, estético, cultural elaborado pelo fotógrafo*”. Assim, para o estudioso, a foto é sempre um *documento/ representação*. Em relação a tais aspectos, Sontag (2003, p. 41-42, grifo da autora) discorre sobre o fato de a fotografia poder ser usada como prova, ao contrário de uma pintura como as feitas por Goya, da série *Los desastres de la guerra*, que retratam as atrocidades cometidas pelas tropas de Napoleão na Espanha em 1808:

A linguagem comum estabelece a diferença entre imagens feitas à mão, como as de Goya, e fotos, mediante a convenção de que artistas “fazem” desenhos e pinturas, ao passo que fotógrafos “tiram” fotos [...]. As imagens de Goya são uma síntese. Garantem: coisas *assim* aconteceram. Em contraste, uma só foto ou diafilme garante representar exatamente o que estava diante da lente da câmera. Não se espera que uma foto evoque, mas sim que mostre. Por isso as fotos, ao contrário das imagens feitas à mão, podem servir como provas.

Nossa opinião é a de que tanto o desenho quanto a fotografia, por mais que representem ou reproduzam cenas reais, partem de um ponto de vista; logo, ambos refletem tendências e posições ideológicas imbuídas de valores e preconceitos. O desenho pode ser hiper-realista e a fotografia pode ser objetiva, sem retoques, mas o ato de fotografar, apesar de ser mecânico e resultar em um material derivado de processos eletrônicos e/ou químicos, precisa de um sujeito para realizá-lo. Quando se vê a imagem de um conflito, de catástrofes, ou da miséria alheia, é preciso se perguntar sobre os limites da objetiva, ou seja, imaginar o que há ao redor daquela imagem, o seu entorno. Essa realidade não é acessível a quem vê a fotografia, é parte de uma realidade e, como não existem meias realidades, a foto não é capaz de registrar o real, mas de mostrar algo que *pode ser real*.

## **Tradução e representação cultural**

Conforme apontado no item anterior, diversos teóricos e críticos da fotografia reconhecem que esse sistema de signo encerra uma ambivalência: a foto possui uma realidade




interna, que se manifesta enquanto linguagem, contudo, essa realidade não é acessível a quem vê a fotografia, é parte de uma realidade, que tem o potencial de ser verdadeira. Nesse contexto, poderíamos pensar na questão da ambivalência enquanto um elemento constituinte do processo de representação pela linguagem, uma vez que a representação é sempre parcial e pressupõe a participação do sujeito, tanto aquele que produz quanto aquele que interpreta a mensagem por meio da linguagem. No caso de *Le photographe* e sua tradução brasileira, a mensagem se constrói pelas imagens (fotos e desenhos) e pela língua (francês no original e português na tradução). Dessa forma, há pelo menos dois contextos distintos que influenciam a percepção – e a conseqüente construção da identidade do Outro – por meio da fotografia posta em relação com o texto.

No contexto da tradução cultural, também é possível reconhecer a ambivalência do sujeito, uma vez que a diferença se dá a partir da relação que o Eu estabelece com o Outro (BHABHA, 2006). Nesse sentido, a diferença cultural não está no ato em si, mas no *locus* do Outro, que é quem sugere que o objeto de identificação é ambivalente e é constituído em um processo de significação, deslocamento ou projeção; há, portanto, um julgamento cultural que constrói o significado a partir da interpretação, em suma, a representação do Outro. Bhabha (2006) não fala explicitamente da tradução interlingual, como é o caso que analisamos aqui, entre as versões francesa e brasileira da história em quadrinhos *Le photographe*; o autor fala de tradução em um sentido amplo, que podemos interpretar como a tradução da cultura do Outro em imagens (ora desenhos, ora fotografias) e também na interligação que essas imagens estabelecem com o texto. Bhabha (2013) fala da tradução como uma forma de *negociação fronteira* que se dá no *local da diferença cultural*. Entendemos que essa negociação, enquanto tradução cultural, visa entender a diferença; nesse processo, a tradução transforma o Outro, pois ele passa a ser visto – ou traduzido – a partir da perspectiva do Eu.

Em *Le photographe* haveria, assim, um primeiro ato tradutório, no original, entre franceses e afegãos, e um segundo, entre o francês e o português do Brasil. É preciso ressaltar que, como dissemos acima, ao usar o termo *tradução cultural*, Bhabha (2013) pensa no processo de tradução como um fenômeno amplo, não se limitando à relação de textos em diferentes línguas. Segundo Pym (2010), o conceito de tradução cultural surgiu na Antropologia Social, que vê a descrição de culturas estrangeiras como formas de tradução. Ainda segundo o autor, após os trabalhos de Bhabha (2013), a noção de tradução cultural tem sido associada a movimentos materiais, à posição do tradutor, ao hibridismo cultural e ao cruzamento de fronteiras (PYM, 2010). Assim como Pym (2010), enxergamos a tradução como um produto que resulta da movimentação interlínguas; contudo, as reflexões de Bhabha (2013), apesar de considerarem a tradução em um sentido metafórico, em que todos os textos constituiriam traduções, são importantes, nas palavras do próprio Pym (2010), na medida em que trazem uma dimensão humana para o processo tradutório, enxergam a tradução mais como um processo cultural do que como um produto textual, evidenciam a questão do hibridismo cultural, desfazem muitas das oposições binárias de teorias da tradução precedentes e relacionam a tradução a movimentos demográficos





que estão transformando as culturas. Em resumo, não consideramos que todos os textos sejam traduções; porém, é inegável que a tradução provoque questionamentos que vão além do produto textual que ela representa; ela constrói, reconstrói e desconstrói fronteiras culturais. O tradutor está em um *entre-lugar*, nos limites das culturas, em suma, em uma posição híbrida, onde ocupa o local entre duas línguas e culturas.

É nesse contexto que podemos pensar em mais uma manifestação da noção de ambivalência, dessa vez, na figura do tradutor, uma vez que o tradutor é um leitor que interpreta a obra e, por esse motivo, coloca suas impressões sobre ela na tradução (VENUTI, 1998). A tradução, como qualquer outra atividade cultural – a isto se inclui a fotografia, o desenho, etc. – produz e veicula valores. Por meio das escolhas de ângulo (na fotografia) e discursivas (no texto), fotógrafos, escritores e tradutores deixam pistas de suas próprias visões que, por sua vez, são interpretadas, aceitas, rebatidas, em suma, constantemente transformadas, pelo público.

A fim de verificarmos como tais questões se apresentam na obra, consideremos uma sequência retirada de *Le photographe* e a sua respectiva tradução para o português:



60

Figura 1. *Le photographe*

Fonte: Vol. 3, p. 60

A sequência apresentada na Figura 1 mostra um conflito entre a cultura local afegã e a cultura ocidental dos médicos. Lefèvre narra, na legenda do primeiro quadrinho da segunda fileira, que um dos familiares de um ferido, que aparece em uma maca com o rosto coberto na primeira foto da página, exige a intervenção de um “rebouteux”, o que contraria o médico Régis. Em francês, essa palavra deriva do verbo “rebouter”, que significa realocar um membro deslocado ou fraturado. A pessoa que faz tal prática geralmente não é um médico, por essa razão, a atividade realizada pelos “rebouteux” é considerada polêmica na França, pois não há uma formação reconhecida por órgãos reguladores e o “rebouteux” exerce a prática devido a um dom. Régis explica, nos balões, que a intervenção do “rebouteux” é “estúpida” (“c’est complètement crétin”), pois o paciente possui uma ferida aberta no joelho, não um deslocamento ou fratura; assim, o médico francês diz que se o “rebouteux” intervier, ele vai acabar quebrando o joelho do enfermo. Na fileira seguinte, os diálogos entre o médico francês e o “rebouteux”, no primeiro quadrinho, e entre o irmão da vítima e Régis são representados pela escrita em persa. Por meio da narração de Lefèvre, o leitor é capaz de compreender que os homens não chegam a um acordo e que discutem veementemente (“ça tourne au vinaigre”). No último quadrinho, que mostra o desenho do “rebouteux” tocando o joelho de ferido com a perna esticada, o fotógrafo diz, no texto da legenda, que Régis acaba cedendo e que acontece “o irreparável” (“l’irréparable”). O uso do “irréparable” deixa a narrativa em suspense, e a sequência é completada nos quadrinhos seguintes, com a fotografia do homem sendo tocado pelo “rebouteux”, agora, com a perna dobrada; assim, o “irreparável” só é esclarecido no último quadrinho da página, quando Lefèvre relata, por meio da legenda, que o joelho do paciente “literalmente explodiu”; em seguida, o balão mostra a fala irônica do médico: “Bravo! Beau travail” [Parabéns! Belo trabalho!].

A Figura 1 expõe um episódio de choque de saberes locais e tradicionais e saberes ocidentais. A prática da medicina e a relação com os doentes é culturalmente marcada, e o relato de Lefèvre mostra com o que os Médicos Sem Fronteiras têm de lidar, ou seja, não só os doentes, mas suas famílias e costumes arraigados, como se vê em outros trechos da obra, que mostram como os médicos devem se portar com as mulheres, por exemplo. A posição de Régis é de ser contrário à intervenção do “rebouteux”, usando argumentos médicos; contudo, ele não impede a ação do homem, o que demonstra que, mesmo contrariado, ele respeita a vontade do Outro e a cultura local. Trata-se de uma posição ambígua, pois é como se o médico ocidental não pudesse ser completamente médico, não como ele seria em seu contexto de origem, pois ele deve se adaptar ao seu público para poder trabalhar e para que os aldeões aceitem ser tratados por ele; por esse motivo ele se sujeita, em outros excertos da série, a auscultar mulheres por cima da roupa e aceita que o “rebouteux” interfira, mesmo que, nas duas circunstâncias, ele tenha seu trabalho médico prejudicado de alguma forma. Contudo, essa aceitação da cultura do Outro não é isenta de juízos de valor, como pudemos ver nas falas dos diálogos.

A seguir podemos observar como esse trecho foi traduzido:





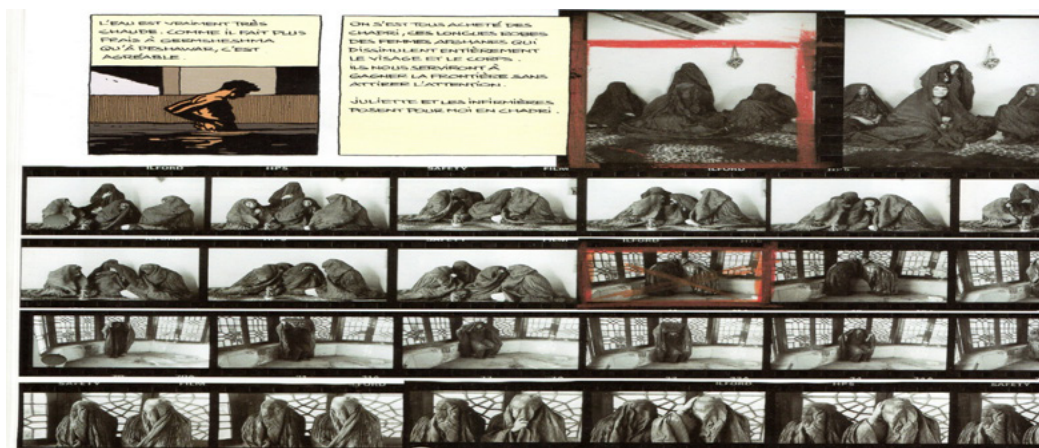
Figura 2. O fotógrafo

Fonte: Vol. 3, p. 60

A Figura 2 mostra que a palavra francesa “rebouteux” foi traduzida como “curandeiro” no primeiro quadrinho da segunda fileira. Como explicamos anteriormente, “rebouteux” se refere a uma pessoa que pratica a realocação de membros fraturados ou deslocados e que não possui formação médica, valendo-se de métodos empíricos para curar contusões. Por outro lado, “curandeiro” em português refere-se a uma pessoa que trata doenças por meio de magia ou orações. Nesse sentido, a versão traduzida pode induzir a um erro de interpretação, pois um “rebouteux” não cura por meio da magia, mas por meio de movimentos que colocam os ossos deslocados no lugar. Além disso, a figura do “curandeiro”, na tradução, contradiz os preceitos da religião muçulmana, praticada por grande parte da população afegã. Em português, a palavra “curandeiro” não remete à prática de recolocar ossos no lugar, de modo que a explicação de Régis, no segundo quadrinho da segunda fileira, onde o médico explica que o paciente tem uma ferida aberta e não uma fratura no osso, não faz sentido para o leitor brasileiro, uma vez que “curandeiro” não designa um sujeito que realiza um procedimento empírico de cura por meio de determinados movimentos. Porém, a tradução do verbo “rebouter” (“s’il reboute”), presente no original, por “mexer”, na tradução, resolve parcialmente o problema porque o leitor vê, na imagem, que o homem toca na perna do ferido. O verbo “mexer” indica colocar em movimento, o que o “rebouteux” realmente faz, e é possível ver essa ação realizada na sequência narrativa: do desenho do terceiro quadrinho da segunda fileira, que mostra o paciente com a perna esticada, para a primeira foto da última fileira, que mostra o homem com a perna dobrada.

Ao se usar a palavra “curandeiro”, é possível pensar que o homem faz algum tipo de oração ao tocar no doente, e que o ato de “mexer” no joelho seria algum tipo de ritual necessário para a cura. Tudo isso cria uma identidade cultural acerca do Outro que não corresponde à realidade, pois o homem não executa um procedimento espiritual, como faria um “curandeiro”, mesmo que um “rebouteux” seja uma pessoa dotada de um dom, ele executa o procedimento por meio de movimentos nas articulações, e não por meios sobrenaturais. Em português, não há um referente específico para a palavra “rebouteux”, talvez o que mais se aproxime seja “massagista” ou “quiroprático”, mas este último designa uma profissão que exige formação específica na área, sendo regulamentado por órgãos como a Organização Mundial de Saúde (OMS), o que não ocorre com um “rebouteux”, que não possui uma formação reconhecida institucionalmente. O uso de “curandeiro”, a nosso ver, representa um caso de adaptação, pois no português do Brasil, esse referente remete à espiritualidade e não à prática de cura de luxações.

A seguir, consideremos mais um exemplo:



**Figura 3.** *Le photographe*

**Fonte:** Vol. 1, p. 34

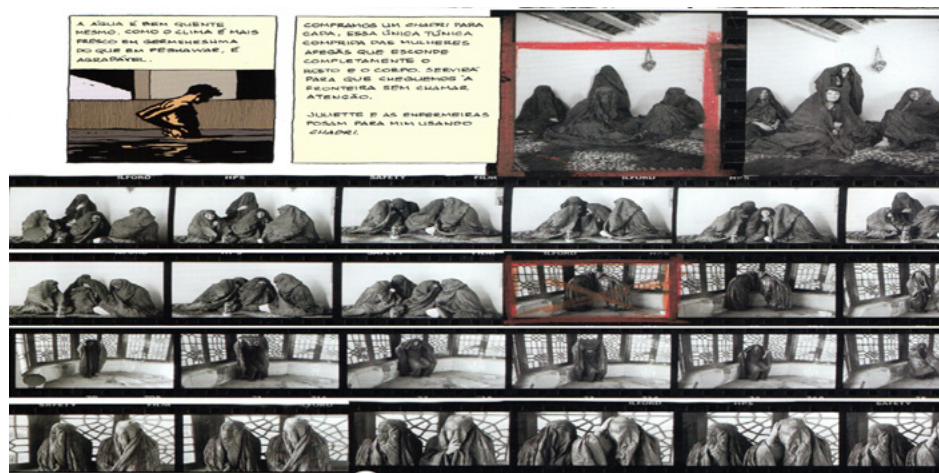
Na sequência de imagens acima, Lefèvre fotografa as mulheres da equipe de Médicos Sem Fronteiras usando vestimentas afegãs. Por se tratar de roupas diferentes daquelas usadas pelas mulheres ocidentais, tanto francesas quanto brasileiras, isto é, por haver uma relação de contraste entre sistemas culturais, é possível perceber que é a relação entre a sequência de fotos e o nome da vestimenta “chadri” na legenda, tenta definir e explicar esse elemento “estranho” no contexto linguístico e cultural francês: “ces longues robes des femmes afghanes”. A utilização da palavra francesa “robes” (“vestimentas” ou “vestidos”, em português), atribui um nome ao referente para entendê-lo do ponto de vista da cultura dos leitores francófonos. Segundo o dicionário Trésor de la langue française, “robe” é um substantivo feminino que designa uma peça de roupa genérica de comprimento amplo, que pode ser usada por homens e mulheres. O “chadri” não é uma vestimenta no sentido genérico de “robe”, pois somente as mulheres o usam e, diferentemente de qualquer peça de roupa usada no ocidente, ele cobre o rosto. O uso do “chadri” também representa uma prática cultural baseada em preceitos religiosos, pois ao cobrir o corpo, a mulher demonstra recato. Nesse sentido, o uso da palavra “robes” pelo narrador busca dar conta do sentido da vestimenta afegã de uma forma genérica, pois o narrador tenta explicar o que seria essa peça de roupa a partir de um referente de sua própria cultura, valendo-se da aparência da peça representada na fotografia.

Aqui, poderíamos pensar na noção de tradução cultural desenvolvida por Bhabha (2013), pois o narrador, ao nomear um elemento da cultura estrangeira a partir de seus próprios saberes e referentes culturais, transforma a cultura do outro ao tentar explicá-la, ao tentar trazê-la para perto de si. Além disso, o uso do “chadri” pela equipe é desnaturalizado de seu contexto cultural afegão, pois não veste, nem demonstra decoro, mas disfarça. Lefèvre relata que toda a equipe, incluindo os homens, usará essa peça para passar pela fronteira sem chamar atenção. Esse uso desnaturalizado evoca o que Bhabha (2013)



chama de blasfêmia, não no sentido de “uma representação deturpada do sagrado pelo secular” (BHABHA, 2013, p. 355), apesar de o uso do “chadri” corresponder a uma prática baseada em preceitos religiosos, mas a blasfêmia como resultado de um “ato transgressor de tradução cultural” (BHABHA, 2013, p. 356). Em outras palavras, ao tentar explicar a cultura do outro, o narrador transforma essa cultura, pois ele parte de seus próprios referentes para nomeá-la; assim, o uso da palavra “robes” para designar “chadri” acaba transformando o elemento cultural estrangeiro.

Vejamos agora a tradução dessa sequência em português:



**Figura 4.** O fotógrafo

**Fonte:** Vol. 1, p. 40

Ao verificarmos a tradução, nota-se que a palavra “chadri” é transcrita em itálico na tradução, assim, a palavra de origem estrangeira é evidenciada tipograficamente, o que não ocorre no texto de partida. Vale ressaltar que, após os atentados de 11 de setembro de 2001, o Afeganistão volta a ocupar os noticiários ocidentais e é justamente nessa época que é publicado o primeiro volume da série na França e, três anos depois, no Brasil. Chamamos atenção para esse fato porque era comum a referência a essa vestimenta afegã nos jornais brasileiros; porém, usava-se a palavra de origem árabe *burca* e não *chadri*, de origem persa. Nesse sentido, a tradução de *chadri* por *burca* na versão brasileira, a nosso ver, recorreria a um termo mais familiar no cenário cultural da tradução, o que corresponderia à expectativa do público e, por conseguinte, estaria mais em consonância com a representatividade da cultura afegã no contexto brasileiro<sup>7</sup>. Por outro lado, chama atenção a estratégia da tradutora em traduzir “ces longues robes des femmes afghanes”

<sup>7</sup> No segundo volume da série, há novamente referência a essa peça de roupa em um diálogo entre a médica Juliette e Lefèvre. Nesse caso, a tradução brasileira apresenta “burca” como tradução de “chadri”.

por “essa única túnica comprida das mulheres afegãs”, em que há o acréscimo do adjetivo “única”, e a palavra “robes” é traduzida por “túnica”. Ora, a opção pela palavra “túnica” recupera em parte o sentido de “robes” na medida em que uma túnica pode ser usada por homens e mulheres e, em geral, também possuem um comprimento amplo. Nesse sentido, “túnica” reproduz a intenção de traduzir o referente estrangeiro, isto é, aproximar o objeto estrangeiro ao contexto da cultura receptora, porém, ao adotar a palavra “túnica”, novamente, há uma transformação daquilo que o “chadri” representa na cultura afegã e sua ligação com a prática religiosa, pois uma “túnica” pode ser usada por ambos os sexos, o que não ocorre com a peça de roupa afegã, que é de uso exclusivamente feminino. Evidentemente que um *chadri* ou *burca* não são túnicas, mas a tradução tenta dar uma noção ao leitor brasileiro sobre esse tipo de vestimenta. Além disso, vale notar que a função da roupa em seu contexto afegão também é desvirtuada na tradução, como era de se esperar, pois, conforme exposto na análise do trecho original, o narrador explica que o “chadri” será usado como disfarce pela equipe ao passar pela fronteira.

## Reflexões finais

Conforme pudemos observar neste trabalho, a fotografia jornalística tem o poder de criar realidades por se constituir enquanto forma de expressão que pressupõe a ação do sujeito emissor e receptor para ser interpretada, logo, a fotografia jornalística é uma linguagem e, como tal, é parcial e arbitrária. Fica atestado, assim, o poder que a foto tem de criar uma visão sobre o Outro – ou uma verdade sobre o Outro – não só no contexto do jornal, mas também em outras formas de mídia que exploram esse recurso semiótico, como é o caso das histórias em quadrinhos, precisamente *Le photographe*. Devido ao fato de analisarmos essa obra na língua/cultura de partida e na língua/cultura de chegada, vimos que a construção de representações sobre o Outro se apresenta tanto no contexto original quanto na tradução, porém, essas representações podem se transformar no caminho da tradução, como vimos nos casos analisados nas Figuras 1 a 4.

Ainda no que se refere à questão do registro do real por meio da fotografia, o uso desse sistema de signo constitui, segundo Sontag (2003), um recurso retórico, já que a foto confere, tradicionalmente, legitimidade à narração dos fatos. Além disso, é a relação entre as fotos, os desenhos e o texto que constrói a progressão narrativa, assim, as cenas ficam compreensíveis para o leitor por meio da conjunção de duas linguagens: a linguagem quadrinística, pelo uso dos balões e quadros postos em sequência da esquerda para a direita, e da linguagem jornalística, que se configura nas imagens fotográficas e no relato do fotojornalista Didier Lefèvre que, além de ser personagem da narrativa gráfica, também é uma pessoa – um jornalista – que vivenciou os acontecimentos representados na cena.

A fim de elucidarmos nossa visão sobre a foto enquanto linguagem e, portanto, enquanto recurso expressivo que produz um efeito de real, mas não o real em si, vale citar a afirmação do filósofo Michel Foucault (1999, p. 15, grifos do autor):



[...] a verdade a mais elevada já não residia mais no que era o discurso, ou no que ele fazia, mas residia no que ele dizia: chegou um dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação a sua referência.

A partir da ideia exposta por Foucault (1999) acerca da verdade no enunciado, entendemos que o fato documentado pela fotografia e inserido em uma narrativa, seja ela uma narrativa exposta em um jornal ou em uma história em quadrinhos, concretiza-se por meio da linguagem que o veicula, dessa forma, a verdade, o fato, o mundo do Outro chega até nós somente pela linguagem que Outro sujeito constrói. Trata-se, em suma, de um ato tradutório primeiro, pois a realidade do Outro, o mundo do Outro, desloca-se da enunciação, do agora, para o seu enunciado, para o depois.

Por fim, ao verificarmos que a tradução e circulação de representações culturais formadas a partir da relação entre imagem e texto engendra pelo menos três ambivalências, a saber, a ambivalência da própria fotografia, que retrata apenas uma parte do real, mas que goza do *status* de evidência e verdade, conforme apontado por Susan Sontag (2003) e Boris Kossoy (2009), a ambivalência do sujeito no processo de tradução cultural que busca compreender o Outro por meio da diferenciação, frequentemente produzindo distorções e apropriações, como nos mostram os trabalhos de Bhabha (2006), e, por fim, a ambivalência do próprio tradutor, que busca fazer a ponte entre culturas distintas por meio da língua, o que implica escolhas que, muitas vezes, influenciam a construção de identidades culturais, conforme salienta Venuti (1998). Todas essas ambivalências podem ser vistas nas análises aqui apresentadas; dessa forma, concluímos este artigo lançando um desafio para a tradução: construir um novo discurso sobre o Outro que não reproduza aquele da língua/cultura de partida, o que constituiria uma nova noção de ética da/na tradução ou, ainda, questionar e refletir sobre o seu papel na construção de verdades parciais, distorções e identidades. Os estudos da tradução mostram que já estamos nesse caminho.

## REFERÊNCIAS

ARAGÃO, S. M. *O conhecimento do outro por meio da imagem e da tradução*. 2018. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

AVELLAR, J. C. As folhas de contato e o fotojornalismo. *Zum: revista de fotografia*, Rio de Janeiro, Instituto Moreira Salles, 2015 [não paginado]. Disponível em: <https://revistazum.com.br/radar/contatos-e-o-fotojornalismo/>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BAEZA GALLUR, P. *Por una función crítica de la fotografía de prensa*. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.

BHABHA, H. K. DisseminNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. In: BHABHA, H. K. (org.). *Nation and narration*. London: Routledge, 2006. p. 291-322.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BUITONI, D. H. S. Fotografia e jornalismo: da prata ao pixel – discussões sobre o real. In: COELHO, C. N. P.; KÜNSCH, D. A.; MENEZES, J. E. de O. (org.). *Estudos de comunicação contemporânea: perspectivas e trajetórias*. São Paulo: Plêiade, 2012. p. 143-158.

CHARTIER, R. O mundo como representação. Tradução Andréa Daher e Zenir Campos Reis. *Estudos avançados*, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

EISNER, W. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1999.

GUIBERT, E. Préface. In: GUIBERT, E.; LEFÈVRE, D.; LEMERCIER, F. *Conversations avec le photographe*. Marcinelle: Dupuis, 2009. p. 14-20.

GUIBERT, E.; LEFÈVRE, D.; LEMERCIER, F. *Le Photographe*. Tome 1. Marcinelle: Dupuis, 2003.


GUIBERT, E.; LEFÈVRE, D.; LEMERCIER, F. *O fotógrafo*. v. 1. Tradução Dorotée de Bruchard. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

GUIBERT, E.; LEFÈVRE, D.; LEMERCIER, F. *Le Photographe*. Tome 3. Marcinelle: Dupuis, 2006.

GUIBERT, E.; LEFÈVRE, D.; LEMERCIER, F. *O fotógrafo*. v. 3. Tradução Dorotée de Bruchard. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

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

KOSSOY, B. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.



NEVEU, E. *Sociologia do jornalismo*. Tradução Joaquim Fidalgo e Manuel Pinto. Porto: Porto Editora, 2005.

PYM, A. *Exploring translation theories*. New York: Routledge, 2010.

RAMOS, P.; CHINEN, N. (org.). *Enquadrando o real: ensaios sobre quadrinhos (auto) biográficos, históricos e jornalísticos*. São Paulo: Criativo, 2016. p. 197-229.

SONTAG, S. *Diante da dor dos outros*. Tradução Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

VENUTI, L. *The scandals of translation: towards an ethics of difference*. London: Routledge, 1998.

# Análise comparativa dos quadros fonológicos dos crioulos autóctones do golfo da Guiné

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2229>

**Manuele Bandeira<sup>1</sup>**  
**Shirley Freitas<sup>2</sup>**

## Resumo

Este estudo propõe uma análise comparativa das fonologias do santome, lung'le, angolar e o fa d'Ambô. A formação dessas línguas autóctones da região insular do golfo da Guiné, na África Ocidental, está diretamente relacionada a uma língua ancestral, o protocrioulo do golfo da Guiné (PGG). Com base no método histórico-comparativo, o presente estudo comparou os sistemas fonológicos das quatro línguas-filhas do PGG. Na comparação dos inventários consonantais, todas as línguas compartilham treze fonemas (/p b t d k g f v l m n w j/) e divergem quanto a treze fonemas (/kp gb s z θ ð ʒ λ r tʃ dʒ ɲ/). Os sistemas de vogais orais simples, por seu turno, convergem em todos os pontos, ao passo que os sistemas de vogais longas – idênticos em fa d'ambô, em lung'le e em angolar – diferem apenas do santome que não apresenta os referidos segmentos. As divergências entre os quadros de fonemas refletiram os caminhos tomados pelas quatro línguas a partir da especiação do PGG após a separação geográfica de seus falantes e a consequente formação de cada língua.

**Palavras-chave:** crioulos portugueses; Golfo da Guiné; fonologia; comparação.

---

1 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil; manuelebandeira@unilab.edu.br; <http://orcid.org/0000-0002-3163-0377>

2 Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil; shirleyfreitas@unilab.edu.br; <http://orcid.org/0000-0001-6124-8067>

# Comparative analysis of the phonological tables of native creole languages of the Gulf of Guinea

## Abstract

This study proposes a comparative analysis of the phonologies of Santome, Lung'le, Angolar and Fa d'Ambô. The formation of these indigenous languages in the island region of the Gulf of Guinea in West Africa is directly related to an ancestral language, the proto-creole of the Gulf of Guinea (PGG). Based on the historical-comparative method, the present study compares the phonological systems of the four daughter languages of PGG. In comparing consonant inventories, all languages share thirteen phonemes (/p b t d k g f v l m n w j/) and differ in thirteen phonemes (/kp gb s z θ ð ʒ ʎ r tʃ dʒ ɲ/). Simple oral vowel systems, in turn, converge at all points. Long vowel systems – identical in Fa d'ambô, Lung'ie and Angolar – differ only from Santome, which does not have these vowels. The divergences among phoneme tables reflect the paths taken by the four languages from PGG speciation after the geographical separation of their speakers and the consequent formation of each language.

**Keywords:** portuguese-based creoles; Gulf of Guinea; phonology; comparison.

## Introdução

Este estudo propõe uma análise comparativa das fonologias das quatro línguas da região do golfo da Guiné, a saber: o santome<sup>3</sup> (ST) ou forro; o lung'le (LI) ou principense; o angolar (AN) ou ngola e o fa d'Ambô (FA), anobonense ou pagalu. O santome e angolar – ambos falados em São Tomé –, o lung'le – utilizado na ilha do Príncipe – e o fa d'Ambô – empregado mormente na ilha de Ano Bom – são línguas autóctones da região insular do golfo da Guiné, na África Ocidental. A formação dessas línguas está diretamente relacionada a uma língua ancestral que surge – no período de colonização portuguesa em São Tomé – a partir do contato entre colonizadores (lusofalantes) e populações africanas (multilíngues) transplantadas. Da necessidade de um código de comunicação, emerge, por conseguinte, uma língua de base lexical portuguesa, o protocrioulo do Golfo da Guiné<sup>4</sup> (GÜNTHER, 1973; FERRAZ, 1979; SCHANG, 2003; HAGEMEIJER, 2009, 2011, BANDEIRA, 2017).

Com a consolidação do PGG, inicia-se, na sequência, a separação geográfica de seus falantes que, por um lado, são transplantados da ilha e, por outro, permanecem com os colonos ou escapam dos engenhos, formando comunidades de quilombos. Uma

---

3 A grafia dos nomes das línguas obedece ao padrão sugerido pelo *Alfabeto Unificado para as Línguas Nativas de São Tomé e Príncipe* (ALUSTP).

4 Conhecido como 'são tomense' (FERRAZ, 1979) ou 'língua de São Tomé'.

parcela dos transplantados vai em direção à ilha do Príncipe, onde o PGG se desenvolveu, tornando-se o *lung'le*; outro fragmento populacional, por seu turno, é levado à ilha de Ano Bom, na qual, de modo semelhante, o PGG se especia, ramificando-se em *fa d'Ambô*. Em São Tomé, por sua vez, falantes do protocrioulo se distribuem entre aqueles que ficaram nos núcleos de colonização, onde surge o *santome*, ao passo que a comunidade quilombola se torna o berço da especiação do PGG em *angolar* (BANDEIRA, 2017). Desse modo, tendo em vista o parentesco genético das quatro línguas-filhas do PGG, o presente estudo pretende comparar os seus sistemas fonológicos, o que possibilitará verificar os aspectos em que essas línguas se assemelham e em quais, de igual modo, as mesmas divergem entre si.

Em vista disso, o estudo é apresentado da seguinte maneira: a seção 2 discute brevemente aspectos gerais acerca das línguas que são o objeto do estudo. Na seção 3, demonstramos os materiais e métodos utilizados para a consecução da pesquisa. Na seção 4, é apresentada a análise dos dados. Na sequência, são expostas as considerações finais.

## **As línguas autóctones do golfo da Guiné**

No que tange à sua gênese, o surgimento do *santome* está intrinsecamente relacionado à formação de uma nova sociedade com reivindicações e poderes socio-econômicos próprios durante a fase de habitação quando, em 1515 e 1517, o rei Dom Manuel declarou livres as escravas dadas aos portugueses, assim como os seus filhos (HLIBOWICKA-WEGLARZ, 2012). Essa comunidade de *forros* muito provavelmente estava presente na origem e consolidação da nova língua falada na ilha (HAGEMEIJER, 2009).

Quanto à ocupação do espaço atual de São Tomé e Príncipe, *The World Factbook* estima que cerca de 61% da população ocupe as aglomerações urbanas, enquanto 39% vive na zona rural (FACTBOOK, 2009). Essa distribuição sinaliza que a parcela majoritária populacional, ao estar inserida em contexto urbano, estaria mais exposta às influências do português, língua oficial do país e principal veículo de comunicação nesses locais. Além da urbanização, outro fator que condiciona o uso do português, em detrimento do *santome*, está relacionado à aprendizagem do *santome* como língua materna. Embora o *santome* esteja na posição de língua mais falada, entre as línguas autóctones, tem sido cada vez mais reduzido o número de pessoas que o aprendem como primeira língua. No entanto, o *santome* é a língua autóctone que desfruta de maior prestígio no país, sendo a língua de identidade do grupo étnico *forro*. No interior de São Tomé, ainda é muito usada além de ser associada aos costumes tradicionais do grupo *forro* e empregada em canções tradicionais *são-tomenses*. Quanto ao *status* do *santome*, Lorenzino (1996, p. 4) afirma que: “o seu prestígio deve-se por ter sido a língua dos mestiços que atingiram um influente status socio-econômico quando converteram-se em proprietários de terras e escravos”. Atualmente, o *santome* é a língua, depois do português, que possui mais

falantes em São Tomé e Príncipe. Do total absoluto de 173.015 habitantes, 62.707 declaram ser proficientes em santome<sup>5</sup> (INE, 2013).

No que se refere ao cenário linguístico referente ao lung'le, o PGG, já constituído, foi levado da ilha de São Tomé para o Príncipe no início do século XVI (HLIBOWICKA-WEGLARZ, 2012). Com a separação e o posterior isolamento, resultado do deslocamento para a ilha do Príncipe, somado ao aporte de novo material linguístico proveniente das levas de escravos enviados diretamente à ilha, houve condições para o desenvolvimento independente do lung'le. Por ter sido isolado desde muito cedo, de acordo com Hagemeyer (2009), conjectura-se que, do ponto de vista do léxico e da fonologia, o lung'le seja a língua do grupo que mais apresenta léxico de origem edo e o que mais reteve aspectos fonológicos<sup>6</sup> edóides, exclusivos da área onde essas línguas eram faladas.

Por ter um número reduzido de falantes, em torno de 1753 de acordo com o censo (INE, 2013) e, entre 20 a 30 pessoas, conforme estima Maurer (2009), o lung'le é considerado uma língua ameaçada (GÜNTHER, 1973; MAURER, 2009). Para Maurer (2009), a epidemia da doença do sono (*tripanossomíase*), por volta de 1900, pode ser caracterizada como o ponto de partida para o declínio da população falante do lung'le. Segundo Günther (1973) e Maurer (2009), tal epidemia teve um impacto muito significativo no desenvolvimento demográfico do Príncipe, haja vista que apenas 300 pessoas sobreviveram. Essa redução populacional, associada a outras demandas de mão de obra, levou as autoridades coloniais a importar trabalhadores contratados, primeiramente das colônias portuguesas, tais como, Angola e Moçambique, e, posteriormente, de São Tomé e especialmente das ilhas de Cabo Verde.

No que tange à origem da comunidade dos angolares em São Tomé, há três hipóteses concorrentes (SEIBERT, 2004). A primeira hipótese, de origem popular e difundida dentre a população local, formulada no século XIX, defende que os angolares são descendentes dos sobreviventes de um naufrágio de um navio de escravos oriundo de Angola em meados do século XVI. A segunda hipótese alega que os angolares seriam habitantes autóctones de São Tomé e, por essa razão, já estariam presentes na ilha no momento em que os portugueses ali aportaram. Por fim, a terceira hipótese (*hipótese dos quilombolas*) advoga que os ascendentes dos angolares eram antigos escravos que fugiram para áreas até então inabitadas, construindo uma nova comunidade, posteriormente ampliada com elementos dos recém-fugidos das roças e das cidades, por volta dos séculos XVI e XVII.

---

5 O censo de 2011 não oferece dados sobre o bilinguismo ou o multilinguismo, sem definir também se cada língua contabilizada é falada como primeira ou segunda língua.

6 Tal afirmação demanda ponderação, posto que, sem um estudo fonológico sobre as línguas edóides, não é possível ter certeza sobre essas supostas peculiaridades linguísticas do grupo edo. Ademais, Ladhams (2007) sugere uma diversidade étnica maior nos primeiros anos formativos do PGG.

Ferraz (1974) é um dos principais defensores da terceira hipótese. O primeiro argumento no qual o autor se baseia é o fato de que os angolares não falavam uma língua da família bantu, mas uma língua de base lexical portuguesa. O segundo ponto diz respeito à questão de como os angolares poderiam falar um crioulo baseado em itens lexicais portugueses, embora vivessem em isolamento do resto da população durante tanto tempo, como alegado, sobretudo, pela primeira hipótese. A partir de pesquisas de comparações genéticas entre as três línguas, Ferraz (1974) mostra que o angolar está relacionado linguisticamente com o santome e o lung'le, descartando as hipóteses de naufrágio e de que os angolares já habitavam São Tomé antes de os portugueses chegarem. Ferraz (1974) formula então a tese de que os escravos fugidos foram expostos às fases formativas do protocrioulo. Com o isolamento dos angolares, houve a especiação da língua, surgindo o angolar.

Os falantes do angolar vivem, hoje, nas zonas do litoral de São Tomé, no distrito de Caué, entre Ribeira Afonso até Porto Alegre e, no litoral noroeste, a partir de Neves até Bindá, no distrito de Lembá, e ademais, próximos à cidade de São Tomé, existem pequenos grupos de falantes em São João da Vargem, Pantufo e Praia Melão (CEITA, 1991). Para fins de análise, a pesquisa tem como objeto de investigação o angolar falado na comunidade de São João dos Angolares, uma pequena vila do distrito Caué. Estima-se que sua população local seja de 6.887 habitantes (INE, 2013). Atualmente, de acordo com os resultados do último censo realizado no país, da população absoluta (173.015), 11.377 são falantes do angolar, representando uma parcela de cerca de 6% da população (INE, 2013).

Por fim, o fa d'Ambô é falado sobretudo em Ano Bom (*Annobón* em espanhol), uma pequena ilha de 17,2 km<sup>2</sup>, pertencente à República da Guiné Equatorial, situada ao sudoeste da ilha de São Tomé. A data da chegada dos europeus a Ano Bom é fonte de dissenso. Segorbe (2007) afirma que a descoberta da ilha ocorreu em 1471 por navegadores portugueses. Para Caldeira (2010), o descobrimento da ilha se deu em um primeiro de janeiro, o dia do Ano Novo ou do Ano Bom. Embora não seja possível, a partir de fontes fidedignas, estabelecer o ano exato da chegada dos portugueses à ilha de Ano Bom, Caldeira situa o evento entre 1493 e 1501. Segundo Araujo *et al.* (2013), em 1503, Jorge de Melo se tornou o primeiro capitão-donatário da ilha e responsável pela primeira povoação da ilha conforme o modelo de colonização portuguesa do começo do século XVI. Contudo, segundo Caldeira (2006), os colonizadores só chegariam em Ano Bom em 1543. As razões para essa demora na colonização se devem a diversos aspectos, tais como, a pequena extensão territorial da ilha, o relevo montanhoso que deixava poucas áreas férteis cultiváveis, ainda a falta de ancoradouros seguros, sua posição longe das rotas comerciais portuguesas e, por fim, a forte concorrência com a ilha de São Tomé (CALDEIRA, 2007, 2010).

Atualmente, a população de falantes do fa d'Ambô é de aproximadamente 5.600, sendo cerca de 5 mil da Ilha de Ano Bom, e 600 distribuídos entre a capital Malabo, em outros



lugares da Guiné Equatorial Continental e na Espanha (ARAUJO *et al.*, 2013). Apresentado um breve histórico das quatro línguas autóctones do golfo da Guiné, na seção seguinte, serão demonstrados os procedimentos metodológicos empregados para a análise.

## **Materiais e métodos**

O *corpus* deste estudo é resultado da reunião de cognatos realizada por Bandeira (2017), a partir de um conjunto de itens pertencentes ao léxico básico das quatro línguas-filhas do PGG. Para tal constituição, foram utilizados estudos teóricos, dicionários e gramáticas do santome; do lung'le, do angular e do fa d'Ambô. No tocante aos materiais disponíveis mais antigos sobre as línguas-filhas, há estudos elaborados no século XIX sobre o santome (NEGREIROS, 1895), lung'le (RIBEIRO, 1888) e fa d'ambô (BARRENA, 1957), além de fontes esparsas como Schuchardt (2008, 1889, 1888, 1882) e Adolfo Coelho (1880).

Como os trabalhos publicados antes da segunda metade do século XX, em geral, apresentaram limitações descritivas e incongruências na notação dos dados, bem como na análise dos sistemas fonológicos das línguas, utilizamos, como base, dados linguísticos contemporâneos, coletados em trabalho de campo, e recolhidos de diferentes fontes (FERRAZ, 1979, 1987; MAURER, 1995, 2009; SEGORBE, 2007; HAGEMEIJER, 2009, 2011; ARAUJO; HAGEMEIJER, 2013; ARAUJO *et al.*, 2013; ARAUJO; AGOSTINHO, 2015; AGOSTINHO, 2016; BANDEIRA, 2017). Além disso, foram consultadas informações disponibilizadas (*on-line*) pelo *Atlas of Pidgin and Creole Language Structures* (MICHAELIS *et al.*, 2013). Além da consulta aos materiais existentes, foram realizadas três viagens de campo para São Tomé e Príncipe em que foram feitas gravações dos dados, permitindo confirmar a pronúncia e o significado dos vocábulos, bem como conhecer melhor as fonologias das línguas em estudo.

Feita a coleta, iniciou-se a etapa de análise dos itens, começando a partir do conjunto de cognatos que, nas quatro línguas-filhas, eram idênticos ou similares, ressalvadas todas as modificações ocorridas na evolução das línguas – situação nem sempre comum na análise dos dados. Adiante, foi dado início à especificação da posição dentro de um item lexical (inicial, medial, final) para as consoantes e vogais que estavam sendo comparadas. Ademais, foi preciso confirmar se os reflexos distintos ocorrem em ambientes idênticos ou, por outro lado, os mesmos estão em distribuição complementar com alguma outra unidade de som. Em conjunto com a seleção de cognatos, realizou-se também a análise do sistema fonêmico das línguas-filhas quanto aos seus aspectos convergentes e divergentes. A partir das descrições previamente realizadas, foram feitas análises a fim de confirmar ou refutar esses estudos prévios.

Após a reunião dos dados das quatro línguas, foram selecionados os itens do *corpus* a partir de um vocabulário básico comum. A escolha pelo léxico básico se deve, seguindo Fox (1995), à tentativa de evitar o problema de se trabalhar com itens resultados de

empréstimo. Em vista disso, o vocabulário básico seria mais propenso a ser herdado do que nativizado via empréstimo. Na primeira etapa da análise, formou-se um *corpus* com um conjunto de cognatos – itens com equivalência semântica e fonética. Para tanto, a análise se guiou através do princípio da regularidade das correspondências recorrentes entre os fonemas das línguas-filhas (KAUFMAN, 1990; HOCK, 1991; CROWLEY, 1997[1992]; CAMPBELL, 2004[1998]). A partir dos conjuntos de correspondências fonológicas extraídas, foram constituídos grupos de cognatos. Desse modo, reunimos 536 cognatos com cerca de 2000 itens no total para a análise – o conjunto dos dados analisados pode ser consultado em Bandeira (2017). Assim, o estudo se baseia nas fonologias das línguas-filhas e na análise de 536 conjuntos de palavras com significados equivalentes reunidos por Bandeira (2017).

## Análise dos dados

Nessa seção, será feita uma comparação de alguns aspectos fonológicos do santome, fa d'Ambô, lung'le e angolar. Antes de dar início à comparação das quatro línguas, serão apresentados alguns pares mínimos que justificam a proposição dos fonemas nas quatro línguas (BANDEIRA, 2017) – para uma discussão mais detalhada dos quadros fonológicos do santome, fa d'Ambô, lung'le e angolar, consultar Bandeira (2017).

**Quadro 1.** Alguns pares mínimos do santome

[pa'pa] 'pai, papai' [ba'ba] 'laço'	['taʒi] 'tarde' ['daʒi] 'idade'	['kẽsu] 'asma' ['gẽsu] 'ganso'	['lẽmu] 'ramo' ['lẽɲu] 'ranho'
[ka'na] 'acanhá' [ka'na] 'cana de açúcar'	['ɔla] 'hora' ['ɔla] 'orelha'	[fle'ga] 'esfregar' [vle'ga] 'curvar'	['sa] 'assar' ['za] 'já'
['ja] 'cheio' ['za] 'dia'	['saka] 'bolsa' ['zaka] 'jaca'	['tʃi] 'tio' ['dzi] preposição	['ɛ] 'sim' ['e] 3ª p. do singular
['pitu] 'apito' ['petu] 'peito'	['pɔ] 'árvore' ['po] 'ser capaz de'	[ku'je] 'colher' [ko'je] 'escolher'	[ka'sa] 'caçar' [ka'so] 'cachorro'

**Fonte:** Exemplos retirados de Bandeira (2017)

**Quadro 2.** Alguns pares mínimos do fa d'Ambô

[ɔ'pɔ] 'pó' [ɔ'bɔ] 'adiante'	['te] 'ter' ['de] preposição	[fu'ka] 'afogar' [fu'ga] 'julgar'	['ga:sɐ] 'garça' ['ba:sɐ] 'balsa'
['masɔ] 'manso' ['basɔ] 'abaixo'	['nɛsɐ] 'arte de pescar' ['dɛsɐ] 'dança'	['la:] 'errar' ['ɫa:] 'aprisionar'	['vɛ] 'vão' ['bɛ] 'abandar'
['fatɔ] 'pouco' ['vatɔ] 'inquietao'	['salɔ] 'sal' ['zalɔ] 'gole de bebida'	[pɛ'de] 'pende' [pɛ'de] 'extraviar-se'	['mol] 'mouro' ['mɔ] 'amor'
['katɔ] 'quatro' ['kato] 'navalha'	[a'la] 'lá' [a'le] 'rei'	[ku'sa] 'sarna' [ku:'sa] 'cruzar'	['vidu] 'visto' ['vi:du] 'ponto de vista'

**Fonte:** Exemplos retirados de Bandeira (2017)

**Quadro 3.** Alguns pares mínimos do lung'le

['piku] 'pico' ['biku] 'bico'	['tɔfi] 'pino' ['dɔfi] 'sino'	['kɛgɐ] 'canga' ['gɛgɐ] 'jeans'	[u'ka] 'ocá' [u'kpa] 'lampião'
['ba] 'aonde' ['gba] 'ordenar'	['mamɐ] 'mãe' ['manɐ] 'irmã'	[pa'ɲa] 'apanhar' [pa'na] 'aplainar'	[ra'la] 'ralar' [la'la] 'lá'
['malɐ] 'mala' ['maɫɐ] 'malha'	['fa] partícula de negação ['va] 'descascar'	[ka'sa] 'caçar' [ka'za] 'casar'	['ʃa] 'chá' ['ʒa] 'já'
[ɔ'pɔ] 'pó' [ɔ'pɛ] 'pé'	[ma'do] 'esperto' [ma'de] 'útero'	['ba] 'cadê, onde está?' ['ba:] 'arder'	['ni] 'aqui' ['ni:] 'nenhum'

**Fonte:** Exemplos retirados de Bandeira (2017)

**Quadro 4.** Alguns pares mínimos do angolár

[pa'ga] 'pagar' [ba'ga] 'quebrar'	[kõ'te] 'odiar' [kõ'de] 'esconder'	[jĩ'ka] 'empurrar' [jĩ'ga] 'chegar'	['pẽmɐ] 'palmeira' ['pẽnɐ] 'pena'
[ku'ma] 'comadre' [ku'ɲa] 'cair, machucar'	['lata] 'lata' ['data] 'quantidade'	[fɛ'ga] 'esfregar' [vɛ'ga] 'levar'	['valɐ] 'vara' ['balɐ] 'bala'
['θa] 'estar' [ 'ða] 'já'	['fakɐ] 'faca' [ 'ðakɐ] 'jaca'	[tẽ'ba] 'tamba (peixe)' [tẽ'bɛ] 'também'	['me] 'metade' [ 'mɛ] 'mesmo'
[lɔ'ɔ] 'lamber' [lo'lo] 'dor'	['vi] 'vinho' ['ve] 'vez'	['e] 3ª p. do singular [ 'e:] 'sim'	['kusɔ] 'peso de areia' [ 'ku:sɔ] 'cruz'

**Fonte:** Exemplos retirados de Bandeira (2017)

Para a análise comparativa, primeiramente, verificaremos os quadros vocálicos, em seguida, os quadros consonantais. Ao longo dos quadros a seguir, o símbolo (x) indicará presença e o sinal tracejado (---) indicará ausência do segmento ou da estrutura na referida língua.

## Vogais e consoantes

Os segmentos vocálicos de cada fonologia foram comparados. Os sistemas de vogais orais simples convergem em todos os pontos (Cf. quadros 5 e 6), ao passo que os sistemas de vogais longas – idênticos em fa d'Ambô, em lung'le e em angolár – diferem apenas do santome que não apresenta os referidos segmentos.

**Quadro 5.** Comparação dos sistemas vocálicos das línguas-filhas – vogais simples

	/i u/	/e o/	/ɛ ɔ/	/a/
Santome	x x	x x	x x	x
Fa d'ambô	x x	x x	x x	x
Lung'le	x x	x x	x x	x
Angolár	x x	x x	x x	x

**Fonte:** Bandeira (2017)

**Quadro 6.** Comparação dos sistemas vocálicos das línguas-filhas – vogais longas

	/ii uu/	/ee oo/	/ɛɛ ɔɔ/	/aa/
Santome	----	----	----	----
Fa d'ambô	x x	x x	x x	x x
Lung'le	x x	x x	x x	x x
Angolar	x x	x x	x x	x x

**Fonte:** Bandeira (2017)

No que concerne às consoantes, por seu turno, nos quadros 7 e 8, estão dispostos, para fins de comparação, os pontos convergentes e divergentes entre os inventários das quatro línguas-filhas que compartilham treze fonemas consonantais, a saber: /p b t d k g f v l m n w j/ e divergem, outrossim, em relação à presença ou à ausência de treze consoantes: /kp gb s z θ ð ʃ ʒ ʎ r tʃ dʒ ɲ/.

**Quadro 7.** Comparação dos sistemas consonantais das línguas-filhas – semelhanças

	/p b/	/t d/	/k g/	/f v/	/l/	/m n/	/w j/
Santome	x x	x x	x x	x x	x	x x	x x
Fa d'Ambô	x x	x x	x x	x x	x	x x	x x
Lung'le	x x	x x	x x	x x	x	x x	x x
Angolar	x x	x x	x x	x x	x	x x	x x

**Fonte:** Bandeira (2017)

**Quadro 8.** Comparação dos sistemas consonantais das línguas-filhas – divergências

	/s z/	/ʃ ʒ/	/θ ð/	/tʃ dʒ/	/r/	/ʎ/	/ɲ/	/kp gb/
Santome	x x	x x	---	x x	---	x	x	---
Fa d'Ambô	x x	---	---	---	---	x	---	---
Lung'le	x x	x x	---	---	x	x	x	x x
Angolar	---	---	x x	---	---	---	x	---

**Fonte:** Bandeira (2017)

No quadro 8, comparativamente, o conjunto de fricativas é o que mais apresenta discordância. Nesse sentido, o par de pós-alveolares /ʃ ʒ/ é um ponto que divide as quatro línguas em dois grupos: o primeiro grupo que apresenta as fricativas (santome e lung'le) e o grupo que não as apresenta (angolar e fa d'Ambô) como fonemas. Em santome e lung'le, as consoantes /ʃ/ e /ʒ/ não possuem suas realizações condicionadas a quaisquer contextos. Em fa d'Ambô, por seu turno, as consoantes [ʃ] e [ʒ] foram registradas como alofones de /s/ e /z/, cujas realizações estiveram circunscritas à proximidade com a vogal /i/ ou com a aproximante /j/ como em (01) e (02) (exemplos retirados de Bandeira, 2017).

(01) /teesi/ ['te:ʃi] 'três' (fa d'Ambô)

(02) /boNdazi/ [bõ'daʒi] 'bondade' (fa d'Ambô)

O angolar, por sua vez, não apresentou as consoantes pós-alveolares como alofones. Assim, além de não apresentar as fricativas mencionadas, o angolar não possui as consoantes /s/ e /z/. Em contrapartida, o angolar apresenta fricativas interdentais /θ/ e /ð/, exclusivas à língua, sendo que, diante de /i/ e de /j/, tais consoantes se realizam foneticamente como [s] e [z], respectivamente como nos exemplos de (03) a (06) (exemplos retirados de Bandeira, 2017).

(03) /piθipi/ ['pisipi] 'príncipe' (angolar)

(04) /biθidu/ [bi'sidu] 'vestido' (angolar)

(05) /mbeði/ ['mbezi] 'lua' (angolar)

(06) /kuðja/ [ku'zja] 'cozinha' (angolar)

Ainda sobre as divergências, o santome foi a única língua a apresentar as consoantes africadas /tʃ/ e /dʒ/ como fonemas (Cf. exemplos 07 e 08) (exemplos retirados de Bandeira, 2017). Nas demais línguas, é possível observar a realização de [tʃ] e [dʒ] condicionada aos contextos em que as consoantes /t/ e /d/ antecediam /i/ e /j/ (Cf. exemplos 09-11) (exemplos retirados de Bandeira, 2017). Muito possivelmente as africadas foram introduzidas à fonologia do santome em um período posterior à ramificação da protolíngua.

(07) ['motʃɐ] 'entrar em transe' (santome)

(08) ['dʒagɔ] 'aziago' (santome)

(09) [so'tʃi] 'açoite' (lung'le)

(10) ['mɔtʃi] 'morte' (angolar)

(11) ['tadzɪ] 'tarde' (fa d'Ambô)

Nos conjuntos das laterais e das nasais, enquanto o angolar não apresentou a consoante /ʎ/, presente nas demais línguas, o fa d'Ambô não exibiu a consoante /ɲ/ como fonema. No cotejo dos dados, no momento em que todas as línguas exibiam a lateral palatal, o angolar apresentou duas consoantes alternantes: /j/ ou /l/ (exemplos retirados de Bandeira, 2017).

(12) ['ʒuʎɔ] 'julho' (santome) - ['ðulɔ] 'julho' (angolar)

(13) ['guʎɐ] 'agulha' (fa d'Ambô) - ['gujɐ] 'agulha' (angolar)

O fa d'Ambô, por sua vez, apenas exibiu o segmento [ɲ] como alofone, restringindo-se ao contexto de adjacência à vogal /i/ e à consoante /j/ como em (14). Nos outros contextos, a língua apresentou a consoante /j/ quando as demais línguas apresentavam o fonema /ɲ/ como em (15) (exemplos retirados de Bandeira, 2017).

(14) /ineni/ [i'neɲi] possessivo de 3ª pessoa do plural (fa d'Ambô)

(15) ['ʒũɲɔ] (santome) - ['zũɲɔ] (lung'le) - ['ðũɲɔ] (angolar) - ['zujɔ] (fa d'Ambô) 'junho'

No conjunto de róticos, o lung'le foi a única língua do *cluster* que apresentou uma vibrante /r/ que pode ocorrer apenas na primeira posição do *onset* em início e meio de palavra, nunca como coda ou como segundo elemento de um *onset* complexo (exemplos retirados de Bandeira, 2017).

(16) [ra'la] 'ralar' (lung'le)

(17) ['rjadɔ] 'desanimado' (lung'le)

O elemento rótico também é registrado em português e nas línguas de substrato edo, mas não se encontra nas línguas bantu ocidentais. A presença da vibrante em lung'le foi influenciada não só pelo português, língua lexificadora, mas também pelas línguas edóides. Pode-se supor que o lung'le foi uma das primeiras línguas a ser ramificada do PGG, posto que, com a saída de parte de falantes do protocrioulo para a Ilha do Príncipe,

houve, por conseguinte, a ramificação da língua. Tal separação remontou ao período pré-bantu em São Tomé. Como o impacto linguístico bantu foi mais reduzido na Ilha do Príncipe do que em São Tomé, o lung'le apresentou condições favoráveis no que tange à preservação dos traços linguísticos da camada mais antiga de origem edo (Cf. HAGEMEIJER, 2011).

Com o intuito de analisar os motivos para a presença das consoantes velolabiais, exclusivas ao lung'le, é necessário considerar as características da língua de substrato das quatro línguas-filhas, sobretudo do grupo linguístico com o qual o lung'le supostamente apresentaria mais semelhanças tipológicas. Historicamente, o comércio de escravos para São Tomé, no final dos séculos XV e XVI, possuiu como alvo duas principais áreas tipologicamente distintas: o Delta do Níger e a região do bantu Ocidental (LADHAMS, 2007; CALDEIRA, 2008; HAGEMEIJER, 2011). Segundo Hagemeijer (2011), os crioulos de base portuguesa do golfo da Guiné apresentam transferência e sobreposição de camadas desses dois diferentes estratos. Quanto às velo-labiais, tais fonemas seriam tipologicamente marcados e constituiriam um traço areal da região que abrange *clusters* nigerianos, relacionados às línguas do grupo edo (CLEMENTS; RIALLAND, 2008; GÜLDEMANN, 2008). As consoantes velo-labiais são atestadas em algumas línguas bantu do norte, mas não na zona que inclui o *cluster* congo e quimbundo, logo não se pode atribuir a presença dessas consoantes às línguas da região bantu do Congo-Angola, mas ao substrato das línguas edóides das línguas-filhas. A razão pela qual apenas o lung'le manteve as velo-labiais reside no fato de que, de acordo com Hagemeijer (2011), o lung'le foi umas das primeiras línguas a ser ramificada do PGG, remontando ao período pré-bantu em São Tomé. Assumindo que o impacto bantu foi mais restrito à Ilha do Príncipe do que em São Tomé, o lung'le apresentou as melhores condições de preservar características linguísticas da camada mais antiga de origem do Delta do Níger (referentes às línguas do grupo edo) (HAGEMEIJER, 2011). No Quadro 9, notam-se as semelhanças lexicais entre os itens de etimologia edo sobretudo com o lung'le (AGHEYISI, 1990; MAURER, 2009; HAGEMEIJER, 2011).

**Quadro 9.** kp e gb em comparação – adaptado de Hagemeijer (2011, p. 117)

Glosa	Edo	Lung'le	Santome	Fa d'Ambô	Angolar
"grão"	Ikpe	[i'kpɛ]	[u'kwe]	[i'ku]	[i'kwɛ]
"tipo de cerca"	Ogba	[u'gba]	[u'bwɔ]	[u'bulu]	[u'bwɔ]
"corpo"	Ègbé	[i'gbe]	[u'bwɛ]	[o'ge:]	[ɔ'ge]
"bochecha"	Agbanwen	[u'gbami]	[u'bwami]	[ɔ'gɔmu]	---

**Fonte:** Bandeira (2017)



A semelhança entre os cognatos no Quadro 9 sugere que o santome, fa d'Ambô e angolar interpretaram as velo-labiais como oclusivas simples, apagando alguns de seus traços. Somado a isso, em lung'le, única língua do *cluster* a apresentar as consoantes, o grupo de palavras com as consoantes complexas tem se reduzido a menos de uma dezena. Assim, esses étimos e suas velo-labiais possivelmente circulavam no ambiente do protocrioulo, talvez em variação com suas contrapartes oclusivas simples, mas foram alteradas por forças internas a cada uma das línguas, exceto no lung'le que, por ter um afluxo edóide por mais tempo, optou por manter elementos como as velo-labiais em variação.

## Considerações finais

Neste estudo, foram cotejados alguns pontos convergentes e divergentes das quatro línguas autóctones do golfo da Guiné no que diz respeito aos quadros vocálicos e consonantais. Em linhas gerais, pode-se dizer que as sete vogais orais simples estão presentes nas quatro línguas, ao passo que as sete vogais longas se encontram em três das quatro línguas: fa d'Ambô, lung'le e angolar. Na comparação dos inventários consonantais, todas as línguas compartilham treze fonemas (/p b t d k g f v l m n w j/) e divergem, de maneira análoga, quanto a treze fonemas (/kp gb s z θ ð ʃ ʒ ʎ r tʃ dʒ ɲ/).

As divergências entre os quadros de fonemas refletiram os caminhos tomados pelas quatro línguas. Caminhos esses cujas explicações podem ser encontradas nos diferentes cenários de especiação do PGG após a separação geográfica de seus falantes. Nesse sentido, o lung'le e o fa d'Ambô foram transplantados da ilha de São Tomé, ao passo que o angolar, fruto da especiação do PGG dentro de uma comunidade quilombola, desenvolveu-se com menos pressões do elemento luso e implementado com um certo aporte bantu. Por conseguinte, as três línguas, embora tenham se desenvolvido separadamente, apresentaram muitos pontos semelhantes entre si, a exemplo das vogais longas idênticas. Em contrapartida, as mencionadas línguas também refletiram aspectos fonológicos distintos, relacionados aos contextos socio-históricos de suas formações. O lung'le, em virtude de sua maior proximidade com as línguas do grupo edóide, apresenta em seu inventário consoantes exclusivas, tais como, as velo-labiais /kp gb/ e a vibrante /r/. O fa d'Ambô, por seu turno, talvez por ter sido a língua do *cluster* que, por mais tempo, manteve-se apartado de colonizadores e imigrantes em geral, apresentou um registro maior de alongamento vocálico, comparativamente, em contextos aos quais o lung'le e o angolar foram mais refratários. O angolar, se por um lado se une ao fa d'ambô e ao lung'le ao apresentar vogais longas, por outro, isola-se completamente ao exibir consoantes fricativas interdentais /θ ð/. Por sua vez, o santome — que surgiu do protocrioulo falado nos centros de colonização — foi o único integrante do *cluster* a apresentar consoantes africadas /tʃ dʒ/, provavelmente, devido ao contato com o português — ante a sua maior proximidade com lusofalantes.

## REFERÊNCIAS

AGHEYISI, R. *A grammar of Edo*. Unesco, 1990.

AGOSTINHO, A. *Fonologia do Lung'le*. Lincom Studies in Pidgin & Creole Linguistics 15. Muenchen: LINCOM GmbH, 2016.

ARAUJO, G.; AGOSTINHO, A. L. Fa do Vesu, a language game of Fa d'Ambô. *PAPIA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 265-281, 2014.

ARAUJO, G. *et al.* Fa d'ambô: língua crioula de base portuguesa de Ano Bom. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 55, n. 2, p. 25-44, 2013.

ARAUJO, G.; HAGEMEIJER, T. *Dicionário Santome-Português/Português-Santome*. São Paulo: Hedra, 2013.

BANDEIRA, M. *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné*. 2017. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARRENA, N. *Gramática anobonesa*. Madrid: Instituto de Estudios Africanos, 1957.

CALDEIRA, A. Uma ilha quase desconhecida. Notas para a história de Ano Bom. *Africana Studia*, v. 17, p. 99-109, 2006.

CALDEIRA, A. La leyenda de lodã, o de cómo rolando, compañero del emperador Carlomagno, defendió la isla de Annobón de una invasión terrible. *Oráfrica*, v. 6, p. 89-114, 2010.

CALDEIRA, A. *Medo e religião popular na ilha de Ano Bom*. Uma aproximação histórica (séculos XVI-XIX). 2008. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/earcoloquio/comunicacoes>. Acesso em: 12 set. 2014.

CALDEIRA, A. Crenças religiosas e ritos mágicos na ilha de Ano Bom: uma aproximação histórica. *Povos e Culturas*, v. 11, p. 87-111, 2007.

CAMPBELL, L. *Historical linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2004 [1998].

CEITA, M. N. *Ensaio para uma Reconstrução Histórico-Antropológica dos angolares de S. Tomé*. 1991. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Desenvolvimento Social e Económico em África) – Centro de Estudos Africanos, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 1991.

CLEMENTS, G. N.; RIALLAND, A. Africa as a phonological area. *In*: HEINE, B.; NURSE, D. (ed.). *A linguistic geography of Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 36-85.

COELHO, F. A. Os dialetos românticos ou neolatinos na África, Ásia e América. *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*. 2. série, v. 3. Lisboa: Academia Internacional da Cultura Portuguesa, 1880. p. 129-196.

CROWLEY, T. *An introduction to historical linguistics*. Auckland: Oxford University Press, 1997 [1992].

FACTBOOK, C. 2009. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tp.html>. Acesso em: 20 maio 2013.

FERRAZ, L. I. Portuguese creoles of West Africa and Asia. *In*: GILBERT, G. (ed.). *Pidgins and creole languages: essays in memory of John E. Reinecke*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1987. p. 337-360.

FERRAZ, L. I. *The creole of São Tomé*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.

FERRAZ, L. I. A Linguistic Appraisal of Angolar. *Memoriam Antônio Jorge Dias*, v. 2, p. 177-186, 1974.

FOX, A. *Linguistic reconstruction: an introduction to theory and method*. Oxford: Oxford University Press, 1995.

GÜLDEMANN, T. The macro-Sudan belt: Towards identifying a linguistic area in northern sub-Saharan African. *In*: HEINE, B.; NURSE, D. (ed.). *A linguistic geography of Africa*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 151-185.

GÜNTHER, W. *Das Portugiesische Kreolisch der ilha do Príncipe*. Marburgo: Marburg an der Lahn, 1973.

HAGEMEIJER, T. Initial vowel agglutination in the Gulf of Guinea creoles. In: ABOH, E.; SMITH, N. (ed.). *Complex processes in new languages*. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2009. p. 29-50.

HAGEMEIJER, T. The Gulf of Guinea Creoles: Genetic and typological relations. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, v. 26, n. 1, p. 111-154, 2011.

HLIBOWICKA-WEGLARZ, B. A origem dos crioulos de base lexical portuguesa no Golfo da Guiné. *Romanica Cracoviensia*, v. 11, p. 177-185, 2012.

HOCK, H. H. Initial strengthening. In: DRESSLER, W. U.; LUSCHÜTZKY, H. C.; PFEIFFER, O. E.; RENNISON, J. R. (ed.). *Phonologica 1988: Proceedings of the 6th International Phonology Meeting*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 101-110.

INE. *Recenseamento Geral da População e da Habitação: Características Educacionais da População*. São Tomé: INE, 2013.

KAUFMAN, T. Language history in South America: what we know and how to know more. In: PAYNE, D. (ed.). *Amazonian Linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1990. p. 13-31.

LADHAMS, J. Article Agglutination and the African Contribution to the Portuguese-based Creoles. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2BTPbZL>. Acesso em: 20 out. 2016.

LORENZINO, G. A. Uma avaliação socio-linguística sobre São Tomé e Príncipe. *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*, v. II, p. 1-17, 1996.

MAURER, P. *L'Angolar: Un créole afroportugais parlé à São Tomé; Notes de grammaire, textes, vocabulaires*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1995.

MAURER, P. *Principense. Grammar, texts, and vocabulary of the Afro-Portuguese creole of the Island of Príncipe, Gulf of Guinea*. London: Battlebridge Publications, 2009.

MICHAELIS, S. M. *et al.* Atlas of Pidgin and Creole Language Structures Online. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. Disponível em: <http://apics-online.info>. Acesso em: 6 set. 2015.

NEGREIROS, A. L. de A. *História Etnographica da Ilha de S. Tomé*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand, 1895.

RIBEIRO, M. F. Dialecto da ilha do Príncipe. MS número 11.23.12, *Schuchardt Archive* da Universidade de Graz, Áustria, 1888.

SCHANG, E. *L'émergence des créoles portugais du golfe de Guinée*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Atelier nacional de reproduction des thèses, Université Nancy 2, Nancy, 2003.

SCHUCHARDT, H. On the creole portuguese of São Tomé (West Africa). Annotated translation from the German of Ueber des Negerportugiesische von S. Thomé. *Sitzungsberichte Wien*, v. 101, n. 2, p. 889-917. In: HAGEMEIJER, T.; HOLM, J. (ed.). *Contact Languages: Critical Concepts in Linguistics*. v. 1. London, New York: Routledge, 2008 [1882]. p. 131-156.

SCHUCHARDT, H. Ueber das Negerportugiesische der Ilha do Príncipe. *Zeitschrift für romanische Philologie*, v. 13, p. 463-475, 1889.

SCHUCHARDT, H. Ueber das Negerportugiesische von Annobom. *Sitzungsberichte Wien*, v. 116, p. 193-226, 1888.

SCHUCHARDT, H. Ueber des Negerportugiesische von S. Thomé. *Sitzungsberichte Wien*, v. 101, n. 2, p. 889-917, 1882.

SEGORBE, A. *Gramática descriptiva del fa d'ambô*. Barcelona: CEIBA Ediciones, 2007.

SEIBERT, G. Os angolares da Ilha de São Tomé: Náufragos, Autóctones ou Quilombolas? *Dossiê História Atlântica*, v. 12, n. 1/2, p. 43-64, 2004.

# Além das tradutoras canadenses: práticas feministas de tradução ontem e hoje

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2331>

**Pâmela Berton Costa<sup>1</sup>**  
**Lauro Maia Amorim<sup>2</sup>**

## Resumo

Neste artigo, apresentamos diversas tradutoras e práticas femininas e feministas de tradução ao longo do tempo. Partindo de uma contextualização sobre tradução como transformação regulada, refletimos sobre sua intersecção com os estudos feministas, especialmente a partir do fim do século XX. Apesar de termos as tradutoras canadenses dessa época como paradigma de tradução feminista, mostramos diversas tradutoras antes delas – no Brasil e no mundo – que consideraram a condição inferior da mulher na sociedade, muitas vezes usando suas traduções como forma de chamar a atenção para o problema. Tratamos também do contexto canadense de tradução feminista dos anos 1980, trazendo algumas de suas práticas e também de críticas a esse movimento. Por fim, abordamos alguns dos novos caminhos possíveis para os Estudos Feministas da Tradução, um campo que começa a se consolidar internacionalmente, mas que ainda carece de mais discussões.

**Palavras-chave:** estudos feministas da tradução; identidade; feminismos; tradução.

---

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio preto, São Paulo, Brasil; [pamela.berton@unesp.br](mailto:pamela.berton@unesp.br); <http://orcid.org/0000-0003-3816-9031>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio preto, São Paulo, Brasil; [lauro.maia@unesp.br](mailto:lauro.maia@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0001-9141-9840>

## Canadian translators and beyond: Feminist translation theories and practices then and now

### Abstract

In this paper, we present several translators and their feminine and feminist practices of translation throughout time. From the concept of translation as a regulated transformation, we discuss its intersection with feminist studies, especially in the 20<sup>th</sup> century. Although Canadian feminist translators of the eighties are until today paradigm of feminist translation, we show that various women translators – in Brazil and worldwide – before them had already considered the inferior position of women in society, by using their translations to call attention to this problem. We also discuss this Canadian feminist translation context of the eighties, explaining some of their practices and pointing out why they were criticized. Finally, we present some of the new possible approaches to Feminist Translation Studies, which is a field that needs more discussion.

**Keywords:** feminist translation studies; identity; feminisms; translation.

### Introdução

Este artigo tem como propósito reunir e apresentar algumas das diversas reflexões de tradução feministas e práticas de tradução feitas por mulheres como forma de contribuir para a discussão que começa a ser feita no Brasil sobre o tema. Apesar de diversos textos terem sido publicados em português nos últimos anos a respeito dessa prática, como a tradução do artigo de Castro (2017), os artigos de Costa (e.g. 2012), Alencar e Blume (2015), Corrêa e Blume (2011) e a dissertação de Nemirovsky (2017), por exemplo, muito ainda precisa ser feito para que o debate alcance maior abrangência dentro dos Estudos da Tradução brasileiros. Costa (2006) inclusive ressalta que no meio acadêmico brasileiro é comum que os trabalhos feministas sejam alocados na área de “estudos de gênero”, já que as palavras “feminismo” e “feminista” podem pressupor uma atitude radical que as pesquisadoras normalmente preferem evitar. Assim, segundo a autora, esses trabalhos conseguiram um certo espaço no cânone e são vistos como bons e confiáveis, o que, no entanto, impediu que esse mesmo cânone fosse desafiado.

Compreendemos, portanto, que os Estudos Feministas da Tradução são um tema controverso – tanto aqui quanto internacionalmente – e não nos negaremos a apresentar as críticas feitas a suas teorias. Todavia, acreditamos que as práticas feministas têm muito a contribuir para a área dos Estudos da Tradução – desde que sua abrangência se estenda. Para tanto, iniciamos nosso texto com uma breve contextualização da visão de tradução adotada neste trabalho e como ela se relaciona com as teorias feministas. Em seguida, apresentamos reflexões sobre mulheres tradutoras de séculos passados, sendo que muitas já pensavam e escreviam sobre a subalternidade feminina e tradutória

antes mesmo de o movimento feminista existir ou se consolidar. Tratamos também das (controversas) tradutoras canadenses do final do século XX e, por fim, discutimos caminhos que têm sido trilhados pelas mulheres tradutoras (e alguns homens) que consideram sua prática como feminista, especialmente nas últimas duas décadas.

Nosso objetivo é reunir uma parte da informação sobre as teorias e práticas feministas a fim de instigar o interesse de outras/os pesquisadoras/es pelo tema. Como ficará claro na discussão proposta abaixo, muito tem sido feito na área dos Estudos Feministas da Tradução especialmente nas duas últimas décadas – em que o interesse pelo/s feminismo/s tem aumentado tanto dentro quanto fora dos estudos acadêmicos. No entanto, ainda é preciso consolidar essa disciplina de forma mais efetiva, aumentando o diálogo entre estudiosas/os ao redor do mundo – principalmente entre os países do Sul.

## **Tradução como recriação**

Concebemos a tradução como uma transformação regulada, em que um texto original é interpretado e traduzido para outra língua por um sujeito tradutor. Quando historicamente o sujeito – e, portanto, a subjetividade – passa a ser considerado nos estudos humanos e linguísticos, há uma revolução na forma como esses estudos eram feitos até então, já que surge um questionamento sobre a impossibilidade da objetividade total nas práticas humanas. Como explica Arrojo (1996, p. 54-55), as diferentes tendências do pensamento crítico contemporâneo compartilham a preocupação de desconstruir e desnaturalizar:

[...] o embasamento que compõe nossas rotinas, concepções e visões de mundo, mostrando que tudo aquilo que nos acostumamos a encarar como natural é, na verdade, cultural e histórico e, portanto, determinado pelas circunstâncias e pelos interesses que o produzem; em suma, nada mais, nada menos do que uma construção humana, com todas as marcas, limitações e vieses inerentes a essa condição.

À luz dessas reflexões, o ato tradutório também não pode ser encarado como objetivo, mas como resultado de uma subjetividade inerente ao/à tradutor/a. Dessa forma, o texto traduzido será consequência de uma interpretação do sujeito e, portanto, uma transformação. É importante ressaltar que essa interpretação não é irrestrita, pois é limitada pela comunidade interpretativa que autoriza apenas algumas leituras como estratégias interpretativas aceitáveis (FISH, 1982) – ainda que esse número finito de leituras possíveis possa mudar com o tempo e que determinadas interpretações deixem de ser ou passem a ser vistas como válidas. Assim, não podemos atribuir qualquer significado que desejamos ao que lemos, pois essa atividade é regulada.



Venuti (1995, p. 24) chama a atenção para o fato de que “a subjetividade é constituída por determinações culturais e sociais que são diversas e até conflitantes, que medeiam todo uso de linguagem e que variam com cada formação cultural e com cada momento histórico”<sup>3</sup>. Assim, a formação do significado é uma construção social que depende dos sentidos que a comunidade leitora atribui às palavras em cada contexto. No caso da tradução, é preciso considerar o fato de que o/a tradutor/a trabalha entre culturas, muitas vezes lidando com relações de poder e opressão fortemente arraigadas. Especialmente se levarmos em conta não só a tradução literária, a qual grande parte das teorias costuma abordar, mas também os textos que lemos (especialmente os disponíveis *on-line*) e que, muitas vezes, não sabemos que são traduzidos.

O papel do/a tradutor/a, apesar de muitas vezes apagado ou desvalorizado, é fundamental nesse espaço de troca entre culturas e realidades que podem ser bem distintas. Penrod (1993, p. 39) salienta a necessidade de se pensar com cuidado nas escolhas feitas durante uma tradução, pois sempre nos é exigido “tomar uma posição” durante o ato tradutório em relação às outras culturas e línguas, por isso, devemos também estar atentos a qual será essa posição, refletindo sempre sobre o posicionamento assumido (ou não) e as relações de poder inerentes a ele – quer o/a tradutor/a esteja ciente delas ou as ignore completamente.

Assim, esse sujeito tradutor assume sempre uma posição que demanda responsabilidade, mesmo que não tenha consciência desse fato, como ressalta Simon (1996, p. 83, destaque da autora) ao defender que “as intenções de uma tradução nunca podem ser entendidas isoladamente, mas sempre em relação à estrutura social, política ou intelectual. [...] a tradução é em si mesma um ato intensamente *relacional*, que estabelece conexões entre texto e cultura”.<sup>4</sup> Essa *relacionalidade* que a tradução aciona mobiliza não só o contexto em que ela está inserida, mas também questões ligadas às identidades postas em jogo pelo texto traduzido.

Sendo a tradução inevitavelmente uma ação transformadora, é importante, então, provocar o “debate sobre a possibilidade de se pensar quais *formas de transformação* realmente queremos imprimir na prática tradutória do Outro” (AMORIM, 2014, p. 175, grifo do autor), ou seja, quais recriações serão aceitas dentro do contexto histórico-cultural no qual cada leitura e, conseqüentemente, cada tradução, se insere. Nesse espaço entre as

---

3 No original: “Subjectivity is constituted by cultural and social determinations that are diverse and even conflicting, that mediate any language use, and that vary with every cultural formation and every historical moment.”.

4 No original: “[...] the intentions of translation can never be understood in isolation, but always in relation to a social, political or intellectual framework. [...] translation is in itself an intensely *relational* act, one which establishes connections between text and culture [...]”.

culturas e as identidades no qual a tradução e o/a tradutor/a se enquadram, as práticas feministas de tradução reconhecem o papel ativo transformador do sujeito, buscando justamente refletir sobre as *formas de transformação* que devem ou não ser aceitas como válidas.

Abaixo, partindo dessa concepção de tradução como atividade transformadora, que exige atenção quanto às posições assumidas dentro das relações de poder que ela mobiliza, tratamos de algumas das várias formas em que esse ato é executado em relação às mulheres. Não tratamos apenas da tradução como ativismo feminista, mas também das formas como ela tem sido performada por mulheres que não se encaixam no termo “feminista” da maneira como o concebemos hoje. Abordamos diferentes maneiras em que as relações entre mulher e tradução têm acontecido ao longo do tempo, tanto quando a tradução é feita para questionar os padrões dominantes e as relações de poder, quanto nos momentos em que mulheres tradutoras deliberadamente interferiram nos textos que traduziam para contestá-los ou refutá-los. O percurso adotado é o cronológico: abordamos primeiro as tradutoras de séculos passados que não se enquadram na noção contemporânea que temos de feminismo para, em seguida, falar das tradutoras abertamente feministas canadenses.

## **As diversas práticas de tradução femininas e feministas**

### **Mulheres tradutoras de séculos anteriores**

É comum, quando o tema da tradução feminista é abordado, referir-se somente às tradutoras canadenses dos anos 1980, normalmente citadas como as primeiras tradutoras feministas. Apesar de ser vista até hoje como paradigma, essa prática canadense – da qual trataremos mais adiante – não é a única e nem a primeira das reflexões feitas por mulheres tradutoras – muitas das quais começaram a ser resgatadas principalmente nos últimos cinquenta anos. Ainda que não se enquadrem na ideia contemporânea de *feministas*, há registros de textos que datam de várias décadas e até vários séculos atrás escritos por tradutoras que já refletiam sobre a condição de subalternidade tanto do sexo feminino, quanto da tradução, ou ainda que subvertiam e contestavam textos machistas.

Uma tradutora de destaque, por exemplo, foi Giuseppa Eleonora Barbapiccola, responsável pela tradução para o italiano da obra *Principia Philosophiae*, de Descartes, no século XVIII. Barbapiccola escreveu um longo prefácio defendendo tanto as mulheres quanto sua tradução – que inclusive levava seu nome completo junto ao título (CORRÊA; BLUME, 2011). Nesse prefácio, ela parte da constatação da inferioridade do sexo feminino na sociedade para combater os argumentos dos que concordam com essa posição e para exaltar mulheres escritoras e cientistas de outras épocas, ressaltando que as mulheres não são inferiores aos homens e exortando os/as leitores/as a valorizá-las e permitir que mostrem sua capacidade (CORRÊA; BLUME, 2011). Corrêa e Blume (2011) explicam

que a tradução de Barbapiccola continha diversas notas explicativas e a tradutora foi tão reconhecida por tê-la publicado (quando tinha apenas 20 anos), que foi convidada a entrar para a *Accademia dell'Arcadia*, um espaço reservado praticamente apenas aos homens. Além disso, elas explicam que Barbapiccola também organizava debates para mulheres da época para difundir a filosofia cartesiana entre elas.

Outra mulher tradutora que merece destaque é Carmen de Burgos que, no começo do século XX, traduziu para o espanhol "*Über den physiologischen Schwachsinn des Weibes*",<sup>5</sup> um texto de um conhecido neurologista austríaco que defendia a inferioridade intelectual das mulheres (CASTRO, 2011). Castro explica que, não querendo contribuir para a difusão de tais ideias misóginas, Burgos usou sua tradução justamente com o objetivo oposto do original, ou seja, para combatê-las, incorporando ao texto traduzido um prefácio escrito por ela e "inúmeras notas de rodapé com notas da tradutora em que refuta o texto, refutando-o também na série de ensaios de sua própria autoria que ela anexa à tradução a fim de deixar registrada a situação das mulheres de sua época" (CASTRO, 2011, p. 112). Essa tradutora, portanto, consciente de seu papel na disseminação de ideias, que podem ser opressoras, não se nega a traduzir um texto preconceituoso e machista com o qual não concorda – o que poderia fazer com que outro/a tradutor/a o fizesse –, mas escolhe rebatê-lo em seu próprio espaço. Esse é um exemplo de como a tradução é sempre uma transformação – em menor ou maior grau – e de como o sujeito tradutor se encontra entre as culturas, em um lugar perpassado pelas relações de poder – ainda que provavelmente não tenha consciência de todas as relações que podem ser mobilizadas nesse espaço.

A importância de tradutoras como Carmen de Burgos e Barbapiccola para as teorias da tradução é inegável, já que a prática tradutória dessas mulheres se desenvolve não como subalternidade a um original, mas como subversão desse original, como combate às ideias desse original. Assim, ambas propunham um tipo de tradução revolucionário para os padrões da época, que se mantinham fieis à ideia de transporte de significados de uma língua à outra. Ao não subscrever à ideologia dominante, Burgos e Barbapiccola praticaram aberta e declaradamente *hijacking* (FLOTOW, 1991), isto é, elas se apropriaram dos textos e os transformaram para que refletissem suas próprias intenções políticas e não as do autor. É importante pensarmos que o conceito de *hijacking* surge apenas nos anos 1990 para se referir às práticas feministas de tradução que interferiam deliberadamente no texto original. Isso significa que tradutoras como Burgos e Barbapiccola já agiam como as feministas contemporâneas muito antes de a tradução feminista ser vista como prática de ativismo e subversão da forma como a entendemos hoje.

---

5 Em espanhol, o texto se chama "La debilidad mental fisiológica de las mujeres", que pode ser traduzido por "A idiotice mental fisiológica das mulheres".

Essas práticas não existiram apenas no exterior; no Brasil foram várias as tradutoras que também merecem ser destacadas, especialmente nos séculos XIX e XX, quando houve um considerável aumento da publicação de traduções para o português após a vinda da Família Real em 1808. Alencar e Blume (2015) citam diversos trabalhos, entre eles os de Francisca Izidora Gonçalves da Rocha, responsável pela tradução de obras de Lord Byron, e Carolina von Koseritz, que traduziu, entre outros, Goethe e Dickens. Além disso, as autoras também chamam a atenção para a tradução de textos que influenciaram os movimentos feministas brasileiros, como *A solidariedade feminina*, de Eugénie Potonié Pierre, traduzido por Josefina Álvares de Azevedo. Apesar de as práticas de muitas dessas mulheres não resultarem em traduções subversivas como as de Burgos e Barbapiccola, é importante reconhecer o impacto que elas tiveram na história da tradução brasileira e, especificamente no caso do texto traduzido por Josefina Álvares de Azevedo, nos movimentos feministas no país.

O caso de maior destaque para os movimentos feministas, entretanto, é o de Nísia Floresta que, em 1832, “traduziu” o manifesto feminista *A Vindication of the Rights of Woman*, de Mary Wollstonecraft, por *Direito das mulheres e injustiça dos homens*. Usamos *traduziu* entre aspas da mesma forma que Dépêche (2000) o faz, já que Nísia Floresta não usa apenas o texto original, juntando a ele ao menos outros dois textos<sup>6</sup> e omitindo diversas passagens, criando um novo original em português pela defesa das mulheres. Dépêche (2000, p. 168-169) destaca a importância de Nísia no cenário brasileiro e latino-americano de começo de século, defendendo que

O caminho tomado assim, pela jovem brasileira, abre uma brecha no discurso e nas leis patriarcais, tomando a tradução como meio de acesso à palavra e ao mesmo tempo à divulgação das reivindicações das mulheres ‘emudecidas’. A tradução, já em si crítica de texto, toma a forma de crítica do mundo dos homens e da afirmação da resistência das mulheres à sua hegemonia pela leitura e pela escrita.

Da mesma forma que *A solidariedade feminina*, o texto “traduzido” por Nísia Floresta teve grande importância para os movimentos de mulheres da época. Assim, ainda que a prática tradutória dessas mulheres não tenha resultado necessariamente em reflexões teóricas sobre os Estudos da Tradução, ela impactou o movimento feminista como um todo, o que está intrinsecamente ligado às práticas sociais. Por sua vez, esse impacto se traduz na forma como interagimos com as questões de feminino e de gênero de modo geral, o que, em um efeito cascata, inevitavelmente reflete nas teorias que estão sendo produzidas nas diversas áreas do conhecimento – como os Estudos da Tradução. Essa

---

6 Segundo Dépêche (2000, p. 167), Nísia Floresta se vale de traduções de trechos de *De l'égalité des deux sexes*, de François Poulain de La Berre, e *Woman Not Inferior to Man*, de uma desconhecida sob o pseudônimo de Sophia.

é uma outra questão importante de ser apontada: a prática de tradução feminista não se restringe à criação de teorias ou à reflexão sobre o ato tradutório, mas também à própria tradução de textos feministas, criando pontes entre mulheres ao redor do mundo.

Além dessas estratégias feministas na área de Estudos da Tradução, existem várias outras, por exemplo, o resgate de textos de mulheres ignoradas pelos registros históricos. Com base nesses trabalhos, Robinson (1995) destaca tradutoras e teóricas inglesas ainda mais antigas que há muito tempo já subvertiam estratégias machistas de tradução nos séculos XVI e XVII. Segundo ele, as mulheres começaram a escrever sobre tradução na Inglaterra no século XVI. Essas mulheres (geralmente pertencentes a classes privilegiadas) passaram, Robinson (1995, p. 158) salienta, a erguer umas às outras a partir da “educação que seus pais progressivos lhes deram ao tematizar a subserviência como autonomia e a autonomia como subserviência – o original como cópia e a cópia como original” – uma discussão recorrente nos Estudos da Tradução, mas que só foi debatida de forma mais ampla a partir da Virada Cultural em meados do século XX. Como as tradutoras que mencionamos até aqui, essas mulheres inglesas já trabalhavam algumas questões de subversão e subalternidade muito antes do século XX, no entanto, seus textos não são retomados por teóricos contemporâneos.

Robinson conclui que não é possível afirmar, com base no conhecimento que temos hoje, que essas mulheres eram mais modernas do que seus contemporâneos, no entanto, ressalta a necessidade de rever esses materiais que só recentemente começaram a ser explorados e que têm proporcionado tantas descobertas surpreendentes. Da mesma forma, Delisle (2002), no prefácio de um livro que organizou sobre perfis históricos de importantes tradutoras (como a primeira e única mulher de que se tem notícia que traduziu completamente a bíblia sozinha, por exemplo), salienta a necessidade de valorizar essa fonte de documentos escritos por mulheres. No que chamou de “um dos limites da história” (DELISLE, 2002, p. 8), o autor reconhece que há menos textos teóricos escritos por mulheres do que por homens, mas ressalta que isso se deve ao menor número de tradutoras do que de tradutores homens ao longo da história, já que as mulheres foram por muito tempo vistas como subalternas e inferiores.

É importante ressaltar, no entanto, que Delisle não defende que as mulheres retratadas no livro tenham sido feministas, pois isso seria uma falsa interpretação da história; ele apenas destaca a relevância dessas tradutoras que foram frequentemente ignoradas simplesmente por serem mulheres. Em uma reflexão similar, Robinson (1995) evidencia o fato de que é fácil acreditar que teorias da tradução começaram a ser escritas por mulheres apenas no final dos anos 1970, já que a definição de teoria é normalmente

---

7 No original: “[...] the education their progressive parents have allowed them by thematizing subservience as autonomy and autonomy as subservience - the original as copy and the copy as original.”.

restrita a uma explicação sistemática de todos os aspectos de uma área de estudo, e vários dos textos escritos por essas mulheres abordam apenas algum ponto específico da prática tradutória. Ainda assim, todas essas tradutoras de séculos passados têm em comum o fato de que foram precursoras das tradutoras feministas de hoje, sendo que muitas dessas mulheres já produziam não só traduções, mas também teorias sobre essas traduções, como mostramos com os vários exemplos neste texto, mesmo que a história tenha se encarregado de esquecê-las.

A esse “esquecimento” do legado e da importância das mulheres, Duarte (2019) dá o nome de *memoricídio feminino*, isto é, o deliberado apagamento da ação das mulheres ao longo do tempo. Esse conceito é muito importante para a reflexão que propomos porque a atividade feminista das últimas décadas tem focado em várias frentes de ação. Uma delas, como mencionado anteriormente, é a recuperação de trabalhos feitos por mulheres que não receberam, na época da publicação, a atenção que teriam recebido se tais textos fossem escritos por homens. A partir do movimento feito por escritoras e críticas literárias como Rich (1972), por exemplo, que colocou em evidência nosso relacionamento patriarcal com os textos que canonizamos, um resgate desses textos escritos por mulheres é iniciado em meados do século XX. E é justamente através desse esforço das feministas do final dos anos 1970 e 1980 em questionar o cânone de modo geral que a memória dessas mulheres escritoras começa a ser recuperada.

Esse resgate se expande do apagamento feminino da história literária para outras áreas afins, como as traduções e reflexões acerca da prática tradutória, por exemplo. Sobre esse resgate, Castro (2017) inclusive chama a atenção para a errônea ideia de que as mulheres só começaram a escrever sobre teorias da tradução na época das tradutoras canadenses nos anos 1980, defendendo ainda que é contraproducente ver somente estas últimas como paradigma, pois isso restringe o desenvolvimento frutífero de outras áreas de pesquisa. Assim, é necessário entender o que foi esse movimento canadense e porque ele é visto até hoje como a primeira e única forma de tradução feminista.

## **O contexto canadense de escrita e tradução feminista**

O movimento feminista, iniciado no final do século XIX e princípio do século XX, provocou diversas mudanças na teoria social e nas ciências humanas (HALL, 2001). Segundo Castro (2017, p. 219), uma das principais contribuições dos feminismos (no plural, para reconhecer a multiplicidade de facetas do movimento) “está na revisão crítica a que têm submetido as diferentes disciplinas científicas e humanistas, questionando seu caráter supostamente neutro e objetivo e revelando que atendiam (em uma medida diferente) aos critérios patriarcais”. A partir da reflexão feminista, portanto, a tradução também não pode ser vista como neutra, pois, se todas as disciplinas atendem aos critérios dominantes, também o ato tradutório é influenciado. Dessa forma, muitos/as autores/as defendem a ideia de que o simples fato de o/a tradutor/a não aderir de forma deliberada a uma

ideologia não-patriarcal implica alinhar-se inconscientemente à ideologia dominante/machista, que é dominante tanto numericamente, quanto por apoiar os interesses da classe dominante (CASTRO, 2017).

Nesse contexto, Flotow (1997) explica o surgimento, no Canadá, de um grupo de escritoras que, através da subversão da linguagem, pretendia fazer visível o feminino nos textos. Segundo ela, essa escrita radical feminina era experimental e buscava minar e subverter a língua convencional mantida pelas instituições. As escritoras feministas canadenses “viam a língua como um instrumento de opressão e submissão das mulheres que precisava ser reformada e talvez até substituída por uma nova língua das mulheres. Elas então assumiram a posição radical de atacar a língua em si” (FLOTOW, 1997, p. 14). Esse tipo de escrita influenciou os Estudos da Tradução na medida em que o ato de traduzir esses originais politizou diversas/os tradutoras/es, sendo que uma boa parte da discussão teórica sobre gênero e tradução feita nessa época “foi iniciada pelas mulheres tradutoras que primeiro lidaram com esses textos” (FLOTOW, 1997, p. 24). No caso canadense, a subversão se dá inicialmente no campo linguístico, em oposição às práticas de tradução subversivas das tradutoras de séculos passados que apresentamos anteriormente.

Como consequência desse movimento, houve um aumento significativo na tradução de textos feministas e nas reflexões acerca do processo tradutório. Um dos exemplos mais citados em textos dessa época, como no de Flotow (1991, p. 69-70), é a comparação entre duas traduções para o inglês, uma feminista e uma conservadora, da mesma frase, em francês, de uma peça de teatro de um coletivo feminista canadense dos anos 1970: “*Ce soir, j’entre dans l’histoire sans relever ma jupe*”<sup>8</sup>. A tradução mais conservadora e mais colada à literalidade das palavras seria “*this evening I’m entering history without pulling up my skirt*”<sup>9</sup>. A feminista, por sua vez, seria “*this evening I’m entering history without opening my legs*”<sup>10</sup>, que explicitaria o que o original só deixava subentendido, isto é, o fato de que uma mulher está entrando para a história sem precisar oferecer favores sexuais a ninguém, por seu próprio mérito e esforço.

A discussão provocada por traduções como essas diz respeito aos limites que uma tradução feminista engajada, nos moldes do que era visto como tradução feminista no Canadá na época, deveria ou não respeitar. Nesse artigo, Flotow defende que a discussão não é sobre qual tradução é melhor, mas qual contexto e quais práticas permitem que uma tradução feminista como a dessa frase, que torna explícito o que estava implícito, seja aceitável e até desejável. A própria Flotow (1991) ressalta que esse mesmo exemplo já havia sido usado outras vezes, sendo que ela o tirou de um texto de Godard – a quem

---

8 Esta noite, eu entro/estou entrando para a história sem levantar minha saia.

9 Esta noite, entro/estou entrando para a história sem levantar minha saia.

10 Esta noite, entro/estou entrando para a história sem abrir as minhas pernas.



chama de uma das primeiras tradutoras feministas canadenses. Flotow chama a atenção para esse movimento de usar o mesmo exemplo várias vezes, vendo-o como uma das evidências de que, mesmo no Canadá dos anos 1990 – que hoje ainda é paradigma de tradução feminista – poucos/as tradutores/as eram sensíveis às questões de gênero.

Essa reflexão merece destaque porque aproxima as propostas de questionamento sobre gênero e mulher dos dias atuais e a (supostamente) ampla discussão que foi feita no Canadá de finais do século XX. Ainda hoje, muitas vezes exageramos os movimentos feministas anteriores, acreditando que tiveram uma abrangência maior do que efetivamente alcançaram, tomando como garantidas e consolidadas discussões que, na verdade, muitas vezes ficaram restritas a pequenos grupos. Por isso é tão importante aumentar o volume de textos a respeito das diferentes práticas feministas relacionadas à tradução, especialmente em países como o Brasil, onde boa parte dessas teorias apenas começou a ser mais debatida nos últimos vinte anos, estando longe de serem questões estabelecidas.

Além das reflexões sobre a prática tradutória em si no contexto canadense, com exemplos práticos das tradutoras que estavam lidando com os textos experimentais na época, também foram escritos muitos textos que, na esteira de discussões que estavam sendo feitas nos Estudos da Tradução devido à Virada Cultural, questionam o próprio papel subalterno da tradução. Chamberlain (1988), por exemplo, no texto "*Gender and the Metaphors of Translation*", muito retomado por estudiosas/os da área até hoje, chama a atenção para o fato de que as metáforas usadas para se referir à tradução normalmente também inferiorizam a mulher. A autora destaca a sexualização, ao longo da história, da tradução, dando-lhe um caráter feminino e inferior a um original masculino e supostamente superior. Entre vários exemplos citados, Chamberlain destaca a já consagrada expressão *les belles infidèles*, em que há um contrato implícito entre a tradução (mulher) e o original (marido, pai, autor). Se "traído" devido à beleza da mulher, a legitimidade da prole desse original é definida, assim como nas relações sociais humanas, através do reconhecimento da paternidade, não da maternidade. A autora defende que essa associação com o feminino-inferior *versus* masculino-superior é determinada pelas relações de poder na divisão de gênero.

A partir dessas reflexões que a tradução dos textos experimentais canadenses provocou e espelhando-se nessas escritoras, muitas tradutoras passaram a adotar estratégias feministas não só com os textos experimentais, mas também com aqueles que liam como machistas, buscando explicitar e ridicularizar as vozes opressoras. Ao traduzir para o inglês *La Habana para un Infante Difunto*, de Guillermo Cabrera Infante, Levine, por exemplo, usou diversas técnicas, descritas por ela no prefácio e em artigos posteriores à publicação, para chamar a atenção do/a leitor/a e ridicularizar a misoginia da obra –



como na frase "*ningún hombre puede violar a una mujer*"<sup>11</sup> (que, segundo ela, teria como tradução literal para o inglês "*no one man can rape a woman*"), para "*no wee man can rape a woman*"<sup>12</sup> (LEVINE, 1992, p. 83), na tentativa de diminuir e ironizar estupradores. Esse uso de notas e de textos de apoio, como prefácios, nos quais as tradutoras explicitam e justificam suas escolhas é uma das principais características desse movimento e muito do que foi produzido nessa época diz respeito principalmente às reflexões que as próprias tradutoras faziam enquanto traduziam.

Entretanto, as estratégias adotadas por essas tradutoras estão longe de ser consenso, tendo sido muito criticadas, especialmente a partir dos anos 1990. Arrojo (1994, p. 149), por exemplo, defende que "essas tradutoras parecem cair em uma nova versão dos mesmos 'infames dois pesos e duas medidas' que podem ser encontrados em nossas tradicionais, 'masculinas' teorias e concepções de tradução"<sup>13</sup>. Para os/as que concordam com essa visão, o resultado da tradução feminista repetiria as mesmas contradições da discussão sobre gênero, como a existência de uma suposta "escritura feminina" em oposição à masculina, um argumento muito usado pelas tradutoras feministas e que só reforçaria os mesmos padrões dominantes que pretendiam combater.

Esse movimento de tradução feminista passou a sofrer as mesmas críticas que o próprio feminismo de segunda onda<sup>14</sup> sofreu, a de que equipararia as mulheres em uma vivência feminina única, como se todas as dificuldades relacionadas ao gênero fossem as mesmas em todas as partes do mundo e todas as mulheres sofressem as mesmas violências por serem do sexo feminino, desconsiderando sociedades de configuração diferente às do Ocidente – especialmente de países do Norte. Segundo Branaman (2011, p. 32), os/as críticos/as dessa segunda onda do feminismo alegavam que as feministas, apesar da diversidade do movimento, "compartilhavam a falha de não conseguirem se

---

11 Nenhum homem pode estuprar uma mulher.

12 Nenhum homem pequeno/insignificante pode estuprar uma mulher.

13 No original: "[...] such female translators seem to fall into another version of the same 'infamous double standard' that can be found in our traditional, 'masculine' theories and conceptions of translation."

14 Brevemente, o/s movimento/s feminista/s ocidental/is pode/m ser dividido/s em três ondas: a primeira, do final do século XIX e início do século XX, foi a sufragista; a segunda, entre os anos 1960 e 1970, resistia contra a discriminação sexual e buscava oportunidades iguais para homens e mulheres; a terceira, a partir dos anos 1980/1990, pode ser subdividida em várias correntes menores e muito plurais, sendo que muitas delas incorporaram à discussão de gênero outras questões além da suposta existência feminina comum, como a homossexualidade, o pós-colonialismo, as discussões sobre "raça" (BRANAMAN, 2011; MILLS, 2002). Atualmente, considera-se que estaríamos em uma quarta onda do feminismo, mas essa nomenclatura ainda não é consenso.

comunicar com as experiências e os interesses de mulheres que não fossem brancas, de classe média, heterossexuais ou cidadãs de países do Hemisfério Norte”<sup>15</sup>.

Apelidado pejorativamente de “Feminismo Branco”, esse movimento tinha em comum com a tradução feminista canadense o fato de que buscava igualdade entre homens e mulheres, mas falhava em conseguir compreender a complexidade da existência como mulher em um contexto fora do Ocidente branco de classe alta. Reimóndez (2017), por exemplo, explica como as análises das metáforas sexistas da tradução feitas por Chamberlain foram apresentadas como universais e adaptáveis a todas as línguas quando na verdade não o são. No contexto galego, segundo a autora, elas não se aplicam, já que a tradução não é associada ao feminino (secundária), mas ao masculino, por ser considerada um conceito chave na construção da identidade (patriarcal) nacional, após os quatro séculos em que não se podia escrever em galego. Dessa forma, pode-se perceber a partir desse exemplo que teorias que foram tratadas como universais dentro da reflexão acadêmica no final do século XX na verdade não se aplicam a todas as realidades e é a partir dessa crítica que surgem os novos caminhos da discussão feminista dentro dos Estudos da Tradução.

No entanto, apesar de controversa, é inegável a repercussão da prática feminista canadense nos Estudos da Tradução, sendo que muito do que foi e é produzido até hoje relacionando gênero e prática tradutória parte de resultados dos questionamentos e das reflexões feitas por essas tradutoras nessa época. A (re)descoberta de textos escritos por mulheres que haviam sido negligenciados pela história, por exemplo, só foi possível graças ao esforço das escritoras e tradutoras feministas do final do século XX. Além disso, muitos textos traduzidos também começaram a ser questionados. Henitiuk (1999) destaca as interpretações enviesadas que o/a tradutor/a não atento/a faz e que, como consequência, geram textos que aderem in/conscientemente à visão de mundo dominante (e machista). A esse “tradutor patriarcal”, especialmente no caso da tradução de textos escritos por mulheres, a autora chama de *falotradutor*, isto é, “um intérprete inadequado da escrita das mulheres devido a uma observável dependência de pressuposições falocêntricas arraigadas” (HENITIUK, 1999, p. 473), sendo que esse questionamento da prática tradutória é um inegável desdobramento das ações dos movimentos feministas dentro da literatura e da crítica literária.

Por serem mais atentas ao gênero e justamente por criticarem as práticas patriarcais que in/conscientemente o/a tradutor/a imprime em sua prática, as teorias feministas foram (e são) acusadas de restringirem a atividade tradutória, pois estariam tirando a liberdade do/a tradutor/a – uma crítica que os movimentos sociais em prol das minorias

---

15 No original: “[...] they shared a common failure to speak to the experiences and interests of women who were not white, middle class, heterosexual, or citizens of countries of the global North.”

recebem constantemente por serem “politicamente corretos” e tornarem o mundo “mais chato”. No entanto, Massardier-Kenney (1997, p. 65) rebate essas acusações ao defender que “canalizar a tradução através de um enfoque feminista pode salientar aspectos de um texto que tinham sido negligenciados ou até mesmo omitidos”<sup>16</sup>, o que enriqueceria – e não restringiria – a prática tradutória de maneira geral.

Cabe à tradução feminista, portanto, o papel de revisar textos escritos ou traduzidos por mulheres, como mostram os trabalhos de Robinson e os perfis escritos para o livro organizado por Delisle, e de chamar a atenção dos/as tradutores/as contemporâneos para as práticas que silenciam o feminino, como propõem Henitiuk e Massardier-Kenney. Segundo Ergun (2013, p. 272), “a tradução feminista é uma práxis que concebe a tradução como um ato criador de significado, que é político e criativo – além de ter poder transformador –, e o/a tradutor/a como um ativo agente de mudança sociopolítica”<sup>17</sup>. Mas, nos termos atuais, o que seria essa prática feminista? As canadenses ainda são vistas como paradigma, mas para onde caminha a tradução feminista hoje e o que tem sido feito nessa área a partir das portas que as tradutoras dos anos 1980 e 1990 abriram e dos tetos de vidro que quebraram?

## **A tradução feminista hoje: novos caminhos possíveis**

Em uma pesquisa sobre a tradução feminista contemporânea em língua alemã, Wolf (2005, p. 22) explica que, apesar de diversas linhas de pesquisa estarem sendo desenvolvidas na área, “como disciplina, os estudos feministas da tradução ainda estão apenas começando no que diz respeito à sua institucionalização”<sup>18</sup>. O aspecto que mais chamou a atenção do grupo responsável pelo estudo foi o fato de que as pesquisas nesse campo têm sido feitas somente através de iniciativas individuais de mulheres estudiosas, não só nos países de língua alemã, mas também na Europa de modo geral, sendo que essas iniciativas raramente são parte de projetos específicos, ainda que a interdisciplinaridade seja uma característica comum. A nosso ver, essa falta de projetos amplos – e com apoio financeiro – que sejam direcionados para os estudos feministas é uma evidência da marginalidade dos Estudos Feministas da Tradução mesmo nos dias de hoje. No Brasil, por exemplo, a resistência aos estudos da área se estende ao uso da palavra feminista, como explicado na introdução deste trabalho, já que a maioria das estudiosas que trabalham com feminismo e feminino preferem usar palavras relacionadas a gênero

---

16 No original: “Channeling translation through a feminist approach can bring out aspects of a text that had been overlooked or even suppressed [...]”.

17 No original: “Feminist translation is a praxis that conceives translation as a political and creative act of meaning making with transformative power, and the translator as an active situated agent of sociopolitical change.”.

18 No original: “[...] as a discipline feminist translation studies is only in its beginnings as far as its institutionalization is concerned.”.

ao invés de assumirem academicamente uma postura ativista feminista por receio de não serem levadas a sério.

Uma das formas de reverter esse quadro é também uma das principais características dos novos caminhos para as práticas de tradução feminista, isto é, a busca por mais vozes para se juntarem à discussão. Essa busca se baseia justamente em uma resposta às críticas feitas ao feminismo de segunda onda, já que as novas teorias feministas têm como base o reconhecimento da diferença entre as vivências como mulher ao redor do mundo. Godayol (2005), por exemplo, defende que é preciso aceitar que a “categoria mulher” é fluida para libertar esse conceito das noções binárias que normalmente estruturam os discursos, reconhecendo-a como aberta a revisão e (re)significação. Assim, não se pode mais tratar de um único feminino, mas de diversos fatores que atravessam esse feminino, como posição social, país de origem, cor da pele, além de fatores como sexualidade e gênero (cis/trans). Nesse mundo globalizado de constante troca entre as culturas e de “viagem de teorias” no qual vivemos atualmente, o papel da tradução para a disseminação dessas diferentes realidades femininas é fundamental.

Hoje, os feminismos são concebidos como múltiplos, no plural, e como uma prática *transnacional*, ou seja, que extrapola as fronteiras e busca conectar mulheres de diversos países, aumentando o número de experiências sendo discutidas. No campo da tradução, essas discussões já começam a apresentar resultados tímidos, sendo que organizadoras/es e editoras/es de livros e revistas científicas que tenham como tema estudos feministas aplicados à tradução têm tentado incluir textos de diferentes países e não só do Norte ou do Ocidente. Como Castro e Ergun (2017, p. 1), que iniciam a apresentação do livro *Feminist Translation Studies*, organizado por elas e um marco na área, atestando que “o futuro dos feminismos está no transnacional e o transnacional é feito através da tradução”<sup>19</sup>. Apesar de reconhecerem que os capítulos presentes no livro numericamente ainda privilegiam uma discussão mais centrada na realidade ocidental, mesmo que as editoras tenham tentado não reproduzir essa hegemonia, ambas declaram que, em um “exercício de honestidade intelectual, assumimos total responsabilidade por nossos pontos cegos e convidamos os/as leitores/as a se juntarem ao diálogo, trazendo consigo o que veem a partir do lugar que ocupam” (CASTRO; ERGUN, 2017, p. 5).

Esse tem sido o sentimento comum às conferências e publicações que lidam atualmente com as questões feministas ligadas à tradução. Em eventos como *Translating Women e Feminism's and/in Translation*, ambos em outubro de 2019, o discurso é de dar voz a mulheres que falam de lugares não hegemônicos, como de países com menor visibilidade, ou de um lugar de marginalidade (mulheres negras ou homossexuais, por exemplo). Esse discurso tem se transformado em atitudes concretas de tentativas de cooperação que

---

19 No original: “The future of feminisms is in the transnational and the transnational is made through translation.”.

se traduzem na já citada prática de incluir outros pontos de vista que não se resumam ao branco, ocidental e anglófono. Como exemplo, além do livro organizado por Castro e Ergun, há o número especial de tradução feminista da revista internacional sobre tradução *Mutatis Mutandis*, que sairá no primeiro semestre de 2020, "*Towards Transnational Feminist Translation Studies*", que especificou em sua chamada para publicação que o número seria *transnacional*, sendo que algumas das linhas temáticas se referem especificamente à hegemonia da língua inglesa a partir de um ponto de vista crítico e à necessidade de diálogo entre vozes não hegemônicas vindas do Sul.

Dessa forma, a necessidade de incluir vivências distintas é um tema recorrente nos mais recentes textos sobre a tradução feminista. O capítulo escrito por Reimóndez no livro organizado por Castro e Ergun, por exemplo, trata da necessidade de ampliar a discussão para além da hegemonia da língua inglesa. A autora, inclusive, chama a atenção para o fato de que a própria nomenclatura usada (*transnational*, *international* ou *global*) para tratar do espaço de troca entre os feminismos é baseada no inglês como ponto de partida. Nesse texto, em que traça um percurso sobre o contexto da língua galega e sua posição não-hegemônica, Reimóndez (2017, p. 43) explica como o trabalho na ONG *Implicadas no Desenvolvimento*, que fundou em 1998 em Tamil Nadu, na Índia, a fez questionar as histórias que nos são contadas sobre as outras mulheres e as formas como os estereótipos viajam e influenciam as vivências da/o outra/o. Ainda que reconheça as facilidades do inglês como "língua franca" na difusão de teorias feministas, Reimóndez defende seu uso apenas como uma língua intermediária, uma mediadora na troca de textos e experiências entre mulheres de diferentes culturas e falantes de línguas não-hegemônicas.

Costa e Alvarez (2014, p. 560) também abordam o tema da língua inglesa como dominante e se perguntam como escapar "das economias epistemológicas que institucionalizaram os centros acadêmicos anglófonos como as redes de inteligibilidade da teoria e, mais especificamente, da teoria feminista"<sup>20</sup>, ressaltando as relações entre teoria e poder. As autoras destacam trabalhos de teóricas latino-americanas, como os da própria brasileira Costa, membro do corpo editorial da *Revista Estudos Feministas*, da Universidade Federal de Santa Catarina, que publica traduções de textos feministas do inglês para o português e também artigos inéditos de autoria brasileira. Como Reimóndez, Costa (2012, p. 56) também destaca como essa viagem de teorias de línguas não-hegemônicas para o inglês é incompleta, defendendo que esse fato revela "um dos muitos fatores ocultos que interferem nas práticas de tradução cultural e na articulação de feminismos transnacionais, pós-coloniais". Nesse ponto reside ainda uma lacuna na área.

---

20 No original: "[...] the epistemological economies that have institutionalized the Anglophone academic centers as the grids of intelligibility for theory and, more specifically, for feminist theory."

Esse é um dos principais desafios enfrentados tanto pelos Estudos Feministas da Tradução quanto pelos feminismos de modo geral hoje, pois, ainda que busquem aumentar as vozes participantes da discussão em um espaço *transnacional*, muito ainda precisa ser feito para que esse espaço seja efetivamente global e não apenas dominado pelas teorias ocidentais/escritas em inglês. Parece-nos que, apesar de cientes do problema, ainda encontramos os mesmos obstáculos que as feministas de segunda onda, isto é, ainda precisamos ampliar o debate para além do mundo branco ocidental – anglófono e do Norte. Costa (2006, p. 73) ressalta que, para evitar que a discussão seja centrada apenas na direção “Ocidental-para-o-Resto”, as feministas de modo geral precisam de alianças que desenvolvam um diálogo “do-Sul-para-o-Sul” e que dependam de processos contínuos de tradução como uma forma de trabalhar com a/o outra/o, ao invés de excluí-la/o. O quadro geral dos Estudos Feministas da Tradução parece estar caminhando para essa direção de maior unidade e sororidade entre as estudiosas da área nos últimos anos, como atestam os congressos e as publicações mencionadas anteriormente.

Tratando mais especificamente do contexto brasileiro e latino-americano, uma das principais intersecções entre os feminismos e os Estudos da Tradução se dá justamente no campo do pós-colonialismo e na desconstrução das amarras de dominação Norte-Sul. No mesmo artigo em que aponta como as teorias do Sul não viajam para o Norte, o que constitui uma relação bastante assimétrica, Costa (2012, p. 45) defende que, sendo o/s feminismo/s uma atividade política, “urge trazer as contribuições feministas para a mesa da ceia pós-colonial e, num gesto de traição (presente em todo ato de tradução), subverter sua gastronomia patriarcal e descolonizá-la”. Assim, é preciso dar voz à realidade (ainda subalterna) das feministas do Sul, aumentando não só o espaço de discussão feminista, mas também o espaço de trocas entre realidades não-hegemônicas, como é o caso da latino-americana. Vemos como primordial o ato de voltar o olhar para nosso próprio contexto, explicitando nossas similaridades e diferenças, crescendo juntas/os. Nesses espaços, a tradução tem papel fundamental para desenvolver essa compreensão.

## **Considerações finais**

Neste artigo, tratamos de algumas tradutoras, suas práticas feministas de tradução e suas traduções de teorias feministas ao longo dos séculos, abordando não só as canadenses dos anos 1980, mas também suas (pouco reconhecidas) precursoras e algumas de suas atuais predecessoras. Nosso trabalho não se propôs exaustivo, na verdade, quisemos instigar no/o leitor/a o interesse pelo que tem sido produzido na área, reunindo aqui alguns dos caminhos trilhados recentemente. Como pesquisadores de uma cultura não-hegemônica (a brasileira) que ainda tem pouca inserção no campo dos Estudos Feministas da Tradução – e de maneira tímida, nem sempre politizada (vide o uso de “estudos de gênero” ao invés de “estudos feministas”) –, vemos como um caminho promissor para a área as produções feitas justamente por pesquisadoras/es de países e culturas não-hegemônicas, do Sul, não anglófonas. Reconhecemos a importância

e o impacto das tradutoras feministas canadenses, mas também acreditamos na necessidade de seguir adiante com a discussão, como têm feito muitas/os estudiosas/os ao redor do mundo.

Assim, existe um imenso leque de possibilidades para a tradução feminista que está sendo desenvolvida nas últimas décadas, passando pelo resgate histórico de textos escritos por mulheres, pela (re)tradução de textos que foram *falotraduzidos*, pela tradução de teorias feministas escritas em outras línguas, pela troca entre mulheres falantes de línguas diferentes e que só é possível através da tradução, entre diversas outras opções. Em nosso mundo cada vez mais conectado, em que os textos muitas vezes perdem sua origem e que a tradução tem um papel fundamental, acreditamos que uma das principais contribuições dos feminismos é o olhar crítico que nos permite ver *concepções falocêntricas arraigadas* e questioná-las. Os rumos dos Estudos Feministas da Tradução ainda são incertos e não sabemos quais promessas serão cumpridas e quantas mudanças efetivamente serão feitas.

No entanto, vemos a atualidade como profundamente impactada pela efervescência tanto das discussões feministas quanto das relacionadas ao gênero de maneira mais ampla, sendo este um momento muito propício para que os Estudos Feministas da Tradução sejam capazes de aumentar o volume das vozes não-hegemônicas, estendendo a discussão para além de pequenos grupos de tradutoras engajadas – o que já está sendo feito graças às redes sociais e às listas de contato entre pesquisadoras. No caso específico do Brasil, o número de pesquisas na área tem aumentado, sendo que há trabalhos desenvolvidos em várias universidades, como os de Claudia Lima Costa, Elena Manzato e Beatriz Barboza, na Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo; o de Camila Hespanhol na Universidade de Brasília, além da nossa própria pesquisa que ainda está sendo desenvolvida. Assim, o interesse pelas relações entre tradução e feminismos tem se intensificado no país e acreditamos que a pesquisa conseguirá se solidificar a ponto de estabelecer um campo de Estudos Feministas da Tradução no Brasil. Ressaltamos, então, a importância de produzir estudos e reflexões sobre o tema justamente para que o volume das vozes aumente e a discussão se torne ampla de maneira mais efetiva, pois muito temos a aprender com um espaço de debate entre as culturas sobre o/s feminino/s.

## **Agradecimentos**

O presente trabalho só foi possível com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e da FAPESP (Processo nº 2018/17944-5).



## REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. E. S.; BLUME, R. F. Mulheres traduzindo literatura no Brasil nos séculos XIX e XX. *Ci. & Tróp.*, Recife, v. 39, n. 1, p. 97-115, 2015.

AMORIM, L. M. Tradução como diáspora: as vozes da poesia afro-americana no Brasil. *In: ESTEVES, L.; VERAS, V. Vozes da tradução: éticas do traduzir.* São Paulo: Humanitas, 2014. p. 149-176.

ARROJO, R. Fidelity and the gendered translation. *TTR*, Quebec, v. 7, n. 2, p. 147-162, 1994.

ARROJO, R. Os estudos da tradução na pós-modernidade, o reconhecimento da diferença e a perda da inocência. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 53-69, 1996.

BRANAMAN, A. Feminism and Identity. *In: ELLIOTT, A. (ed.). Routledge Handbook of Identity Studies.* London: Routledge, 2011. p. 30-49.

CASTRO, O. Tradutoras gallegas del siglo XX: reescribiendo la historia de la traducción desde el género y la nación. *In: SANTAEMILIA, J.; von FLOTOW, L. (Eds.). MonTI 3 – Woman and Translation: Geographies, Voices and Identities.* San Vicente del Raspeig: Espagráfic, 2011. p. 107-130.

CASTRO, O. (Re)examinando horizontes nos Estudos Feministas da Tradução: em direção a uma terceira onda? Tradução Beatriz Regina Guimarães Barboza. *TradTerm*, São Paulo, v. 29, p. 216-250, 2017.

CASTRO, O.; ERGUN, E. *Feminist translation studies: local and transnational perspectives.* New York and London: Routledge, 2017.

CHAMBERLAIN, L. Gender and the Metaphorics of Translation. *Signs*, Chicago, v. 13, n. 3, p. 454-472, 1988.

CORRÊA, R. D.; BLUME, R. F. Prefácio de tradução ou manifesto feminista? *Interdisciplinar*, São Cristóvão, v. 13, p. 185-195, 2011.

COSTA, C. L. Lost (and Found?) in Translation: Feminisms in Hemispheric Dialogue. *Latino Studies*, v. 4, p. 62-78, 2006.



COSTA, C. L. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. *P: Portuguese Cultural Studies*, Utrecht, v. 4, n. 1, p. 41-65, 2012.

COSTA, C. L.; ALVAREZ, S. E. Dislocating the Sign: Toward a Translocal Feminist Politics of Translation. *Signs*, Chicago, v. 39, n. 3, p. 557-563, 2014.

DELISLE, J. (org.). *Portraits de traductrice*: sous la direction de Jean Delisle. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 2002.

DÉPÊCHE, M.-F. A tradução feminista: teorias e práticas subversivas Nísia Floresta e a Escola de Tradução Canadense. *Textos de História*, Brasília, v. 8, n. 1/2, p. 157-188, 2000.

DUARTE, C. L. *Memoricídio*: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa. Aracaju, UFSE, 2019. (Mesa redonda no XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura).

ERGUN, E. Reconfiguring Translation as Intellectual Activism: The Turkish Feminist Remaking of Virgin: The Untouched History. *Trans-Scripts*. v. 3, p. 264-289, 2013.

FISH, S. What makes an interpretation acceptable? In: FISH, S. *Is there a text in this class?* Cambridge: Harvard University Press, 1982. p. 338-355.

FLOTOW, L. *Translation and Gender*: Translating in the 'Era of Feminism'. Manchester (UK): St. Jerome Publishing, 1997.

FLOTOW, L. Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories. *TTR*. v. 4, n. 2, p. 69-84, 1991.

GODAYOL, P. Frontera Spaces: Translating as/like a Woman. In: SANTAEMILIA, J. (ed.). *Gender, sex and translation*: The manipulation of identities. Manchester, UK: St. Jerome, 2005. p. 9-14.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

HENITIUK, V. Translating Woman: Reading the Female through the Male. *Meta*, v. XLIV, n. 3, p. 469-484, 1999.

LEVINE, S. J. Translation as (Sub)Version: on Translating Infante's *Inferno*. In: VENUTI, L. (ed.). *Rethinking Translation*. London: Routledge, 1992.

MASSARDIER-KENNEY, F. Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice. *The Translator*, Manchester, v. 3, n. 1, p. 55-69, 1997.

MILLS, S. Third-way feminist linguistics and the analysis of sexism. In: IGALA 2 CONFERENCE, 2002, Lancaster. Disponível em: <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/open/2003/001/mills2003001-paper.html>. Acesso em: 18 jul. 2018.

NEMIROVSKY, J. V. A tradução feminista. In: NEMIROVSKY, J. V. *A ética da intervenção ideológica na tradução*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2017. p. 27-62.

PENROD, L. Translating Hélène Cixous: French Feminism(s) and Anglo-American Feminist Theory. *TTR*, Quebec, v. 6, n. 2, p. 39-54, 1993.

REIMÓNDEZ, M. We need to talk... To each other. On polyphony, postcolonial feminism and translation. In: CASTRO, O.; ERGUN, E. *Feminist translation studies: local and transnational perspectives*. New York and London: Routledge, 2017.

RICH, A. When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision. *College English*, v. 34, n. 1, p. 18-30, 1972.

ROBINSON, D. Theorizing Translation in a Woman's Voice: Subverting the Rhetoric of Patronage, Courtly Love and Morality. *The Translator*, London, v. 1, n. 2, p. 153-175, 1995.

SIMON, S. *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. London: Routledge, 1996.

TRANSLATING WOMEN. 1st. London, 2019.

VALENCIA/NAPOLI COLLOQUIUM ON GENDER AND TRANSLATION: FEMINISMS AND/IN TRANSLATION. 3rd. Valencia, Espanha, 2019.

VENUTI, L. *The Translator's Invisibility: a History of Translation*. London: Routledge, 1995.

WOLF, M. The Creation of a "Room of One's Own": Feminist Translators as Mediators between Cultures and Genders. In: SANTAEMILIA, J. (ed.). *Gender, sex and translation: The manipulation of identities*. Manchester, UK: St. Jerome, 2005. p. 15-25.

# Tradução e retradução do romance *Life of Pi*: estudo exploratório de estilística tradutória com base em *corpus* paralelo bilíngue inglês/português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2309>

**Raphael Marco Oliveira Carneiro<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo relata um estudo exploratório inicial e parcial de estilística tradutória baseado em *corpus* paralelo bilíngue inglês/português, de modo a comparar escolhas paradigmáticas e sintagmáticas de duas traduções de um mesmo texto-fonte no engendramento dos estilos dos textos traduzidos. Examinam-se a tradução e a retradução do primeiro capítulo do romance *Life of Pi* de Yann Martel em termos de quantidade de itens, formas e hapax legomena; razão forma/item; número de períodos; comprimento médio dos períodos; número de parágrafos; e escolhas lexicais e sintáticas. O estudo evidencia variações nos estilos da tradução e da retradução e sugere linhas para investigações futuras.

**Palavras-chave:** estilística tradutória; literatura canadense; português brasileiro.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; [raphael.olic@gmail.com](mailto:raphael.olic@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-7577-4631>

# Translation and retranslation of the novel *Life of Pi*: a translational stylistic exploratory study based on English/Portuguese bilingual parallel corpus

## Abstract

This paper reports on an initial and partial translational stylistic exploratory study based on English/Portuguese bilingual parallel corpus whose aim is to compare paradigmatic and syntagmatic choices of two translations of the same source text in engendering the styles of the translated texts. The translation and the retranslation of the first chapter of Yann Martel's novel *Life of Pi* are examined in terms of tokens, types and hapax legomena; type/token ratio; number of sentences; average sentence length, number of paragraphs; and lexical and syntactic choices. The study highlights variations in the style of the translation and of the retranslation and suggests further avenues of research.

**Keywords:** Brazilian Portuguese; Canadian Literature; translational stylistics.

## Introdução

Em vista de recentes desenvolvimentos de abordagens estilísticas para análises descritivas de traduções literárias (BAKER, 2000; MALMKJAER, 2004; SALDANHA, 2011; NOVODVORSKI, 2013), este artigo busca contribuir com um estudo exploratório de estilística tradutória com base em um *corpus* literário paralelo bilíngue inglês/português. Esta pesquisa, de modo geral, objetiva identificar traduções brasileiras de textos literários canadenses e conduzir análises estilísticas das traduções e retraduições de dois romances, *The Handmaid's Tale* (1985), de Margaret Atwood, e *Life of Pi* (2001), de Yann Martel. Para delimitar o escopo da presente análise, serão consideradas apenas a tradução e a retradução de *Life of Pi*.

O estudo exploratório proposto constitui uma etapa dos procedimentos metodológicos da pesquisa que cumpre a função de apresentar ao pesquisador características parciais e preliminares do *corpus* de estudo, para que linhas de investigação sejam traçadas na condução de análises subsequentes. Trata-se de uma etapa que visa explicitar características do *corpus* que podem gerar questionamentos previamente não estabelecidos, de maneira que poderão vir a guiar etapas seguintes da metodologia, configurando, assim, um estudo direcionado por *corpus*.

Para conduzir este estudo, adotamos o pressuposto estruturalista elementar que rege a produção linguística humana de modo geral. A língua em uso é caracterizada por escolhas e pela organização dessas escolhas no discurso, de modo a constituir dois eixos de análise: o eixo paradigmático e o eixo sintagmático. Além disso, as escolhas de

um enunciador na composição de um discurso configuram um estilo, ou seja, um modo de dizer particularizado pelas escolhas e propósitos de um enunciador e pelos contextos sociocultural e sociocognitivo de produção. No processo de tradução, o tradutor também realiza escolhas, mas em contextos diferentes que os da produção do texto original, o que pode ocasionar mudanças no estilo dos textos. Com base nessas considerações iniciais, este ensaio descritivo se configura como um estudo inicial e parcial de estilística tradutória com o objetivo de comparar escolhas paradigmáticas e sintagmáticas de duas traduções de um mesmo texto-fonte no engendramento dos estilos dos textos.

Tendo em vista uma apreciação de obras da Literatura Canadense traduzidas no Brasil e a título de contextualização, é importante ressaltar que as obras de Atwood contam com 23 traduções publicadas pela editora Rocco. Além disso, traduções de obras de Atwood têm sido publicadas desde 1980 por outras editoras, como Marco Zero, Editora Globo, Companhia das Letras e Morro Branco (CARNEIRO, 2018, 2019). Dentre as obras de Yann Martel, foram traduzidas no Brasil *Life of Pi* (uma tradução e uma retradução), *Beatrice and Virgil*, *101 Letters to a Prime Minister*, e *The High Mountains of Portugal* (CARNEIRO, 2017).

Cabe ressaltar que esta investigação busca dar seguimento a uma tradição de pesquisas com foco em aspectos estilísticos de traduções e retraduições de textos literários, como as de Blauth (2014), Magalhães, Castro e Montenegro (2013). Tais pesquisas, que partem de metodologias com base em *corpora* informatizados, têm demonstrado a importância de se analisar os estilos de textos traduzidos em comparação aos estilos dos textos originais, no sentido de observar de forma mais minuciosa como as traduções variam em relação às retraduições quando comparadas ao mesmo texto-fonte. Assim, neste estágio de pesquisa buscamos descrever como a tradução e a retradução do romance *Life of Pi* diferem em escolhas paradigmáticas e sintagmáticas em relação ao texto-fonte.

Após essa breve introdução, seguiremos com a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos, a apresentação e análise dos dados, as considerações finais e as referências bibliográficas.

## Fundamentação teórica

Para compor o referencial teórico-metodológico desta investigação, integramos Estudos Descritivos da Tradução (TOURY, 2012), Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* (BAKER, 1993; LAVIOSA, 2002), Abordagens Estilísticas da Tradução (BAKER, 2000; MALMKJAER, 2004; SALDANHA, 2011), Teoria da Retradução (BERMAN, 1990; BROWNLIE, 2006; KOSKINEN; PALOPOSKI, 2003) e Estilística (GIBBONS; WHITELEY, 2018; JEFFRIES; MCINTYRE, 2010). A seguir, os conceitos e desenvolvimentos teóricos dos campos de investigação mencionados serão situados dentro do escopo do presente estudo.

## Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*

Os Estudos Descritivos da Tradução constituem um ramo dos Estudos da Tradução que, juntamente com a Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2009), contribuíram para o alvorecer de um novo paradigma, os Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* (LAVIOSA, 2002). Em Baker (1993), encontramos uma das primeiras tentativas de se considerar o uso de *corpora* nos Estudos da Tradução. A autora faz um percurso pelo estatuto dos Estudos da Tradução enquanto disciplina e aborda desenvolvimentos que justificam um movimento em direção à pesquisa com base em *corpus*. Baker (1993, p. 243, tradução nossa), então, afirma que “o efeito profundo que os *corpora* terão nos estudos da tradução [...] será consequência de seu potencial de nos permitir identificar características de textos traduzidos que nos ajudarão a entender o que é tradução e como ela funciona”<sup>2</sup>. Isto é, as contribuições trazidas pelo uso de *corpora* na pesquisa em tradução redimensionam o entendimento fundamental do que é e de como a tradução funciona. Baker (1993) ainda enfatiza que a metodologia e o conjunto de ferramentas necessárias para que se identifiquem características de textos traduzidos e que auxiliem no desenvolvimento do campo descritivo da disciplina estão disponíveis por meio da Linguística de *Corpus*.

Cabe explicitar que entendemos *corpus* como um construto teórico, que traz consigo uma concepção própria de língua, ou seja, um sistema probabilístico de escolhas resultantes de combinatórias lexicogramaticais (HALLIDAY, 1992). Além disso, concebemos a produção linguística como governada por dois princípios, o da livre escolha e o idiomático (SINCLAIR, 1991). Nessa perspectiva, entende-se que o falante goza de certa liberdade para escolher os elementos linguísticos que irão compor seus dizeres e, ao mesmo tempo, sofre restrições de natureza lexicogramatical e idiomática, ou seja, de unidades semi-pré-construídas disponíveis para atualização e que contribuem para a naturalidade das manifestações linguísticas.

Passaremos a tratar de algumas abordagens estilísticas da tradução.

### Abordagens Estilísticas da Tradução

Pode-se dizer que o trabalho que inaugurou o estudo do estilo de traduções e de tradutores com base em *corpus* foi o de Baker (2000), em que ela busca traçar uma metodologia para a análise do estilo de tradutores literários. Desde então, surgiram várias contribuições para esse tipo de estudo, dentre as quais ressaltamos Malmkjaer (2004) e Saldanha (2011), no exterior, e Magalhães e Blauth (2015) e Novodvorski (2012), no Brasil. Tendo em vista

---

2 No original: “The profound effect that corpora will have on translation studies [...] will be a consequence of their enabling us to identify features of translated text which will help us understand what translation is and how it works”.

esses quase 20 anos de desenvolvimento, já é possível distinguir diferentes abordagens de análises estilísticas da tradução, as quais comentamos brevemente a seguir.

Baker (2000, p. 245, tradução nossa) propõe o estudo do estilo de tradutores em *corpora* comparáveis, entendendo estilo do tradutor como “[...] o modo de expressão típico de um tradutor [...] uso característico da língua por um tradutor [...] perfil individual de hábitos linguísticos, comparado aos de outros tradutores<sup>3</sup>”. Essa noção traz consigo a de padrões linguísticos recorrentes que podem ser identificados por meio de técnicas computacionais advindas da Linguística de *Corpus*.

Malmkjaer (2004), por sua vez, trata de estilo como atributo textual, posição também adotada por Novodvorski (2013). Malmkjaer (2004, p. 14) define estilo como “[...] regularidade de ocorrências consistentes e estatisticamente significantes de certos itens e estruturas em textos, ou tipos de itens e estruturas, dentre aqueles oferecidos pela língua como um todo<sup>4</sup>”. Nessa perspectiva, chamada de estilística tradutória, entende-se que o estilo das traduções só pode ser descrito em comparação ao texto-fonte; “[...] a menos que essa relação seja considerada, muitas características textuais de interesse potencial não são percebidas pelo analista” (MALMKJAER, 2004, p. 16)<sup>5</sup>. Essa perspectiva se beneficia de *corpora* paralelos.

Saldanha (2011, p. 31, tradução nossa) propõe uma abordagem mista, que considera tanto o estilo da tradução quanto o estilo do tradutor, definido como:

‘Modo de traduzir’ que: é reconhecível em várias traduções de um mesmo tradutor; distingue o trabalho de um tradutor do trabalho de outros; constitui um padrão coerente de escolha; é ‘motivado’ no sentido de que tem uma função ou funções discerníveis; e não pode ser explicado puramente em referência ao autor ou estilo do texto-fonte, ou como resultado de restrições linguísticas<sup>6</sup>.

Para esta pesquisa, entendemos estilo como atributo textual, de modo que investigamos

---

3 No original: “[...] the manner of expression that is typical of a translator [...] the translator’s characteristic use of language [...] individual profile of linguistic habits, compared to other translators”.

4 No original: “[...] a consistent and statistically significant regularity of occurrence in text of certain items and structures, or types of items and structures, among those offered by the language as a whole”.

5 No original: “[...] unless this relationship is taken into consideration, many textual features of potential interest are unlikely to come to the notice of the analyst”.

6 No original: “A ‘way of translating’ which is felt to be recognizable across a range of translations by the same translator, distinguishes the translator’s work from that of others, constitutes a coherent pattern of choice, is ‘motivated’, in the sense that it has a discernible function or functions, and

de uma perspectiva descritiva os estilos das traduções e não das tradutoras, aproximando-nos mais da perspectiva da estilística tradutória.

## Teoria da Retradução

A prática de se retraduzir textos não é recente, haja vista as inúmeras retraduições da Bíblia, por exemplo, e não se restringe a textos literários, podendo incluir os mais variados gêneros discursivo-textuais. Contudo, a Hipótese da Retradução (HR) e os estudos dela decorrentes foram impulsionados somente a partir de 1990, com base nas ideias lançadas por Antoine Berman em relação a textos literários. Desde então, a hipótese tem germinado vários estudos que ou a confirmam ou a refutam e, ao refutar, propõem revisões à hipótese com base em evidências empíricas. Assim, os estudos em retradução dão mostras de que estão se consolidando, de modo que há autores, como Brownlie (2006), que já falam em uma 'Teoria da Retradução'.

Primeiramente, é preciso definir que "toda tradução feita após a primeira tradução de uma obra é, portanto, uma retradução" (BERMAN, 1990, p. 1)<sup>7</sup>. Considera-se que a retradução é uma segunda tradução na mesma língua da primeira tradução, e assim sucessivamente, haja vista quantas retraduições forem feitas de um mesmo texto-fonte. Assim como Koskinen e Paloposki (2003, p. 21), concordamos que "retraduições são objetos de estudo fascinantes", principalmente porque possibilitam que uma tradução ilumine a outra e, assim, oportunizam análises comparativas valiosas para aprimorarmos o entendimento de fenômenos tradutórios.

As autoras supracitadas levantam questionamentos em relação aos motivos de se produzir traduções de textos já traduzidos e em que aspectos as retraduições se diferem das primeiras traduções, apontando que "uma resposta possível, postulada pela chamada Hipótese da Retradução (HR), é que retraduições marcam um retorno ao texto-fonte, após uma assimilação assumida realizada pelas primeiras traduções" (KOSKINEN; PALOPOSKI, 2003, p. 21)<sup>8</sup>. Em outras palavras, as primeiras traduções seriam domesticadoras, porque apagarão marcas da cultura estrangeira, enquanto as retraduições seriam estrangeirizadoras, porque salientarão os aspectos da cultura estrangeira. Tendo a primeira tradução apresentado a obra para a cultura-alvo, acredita-

---

cannot be explained purely with reference to the author or source-text style, or as the result of linguistic constraints".

7 No original: "Toute traduction après la première traduction d'une oeuvre est donc une retraduction".

8 No original: "Retranslations are a fascinating object of study. Why are new translations made out of texts which have already been translated, and how do these retranslations differ from first translations? One possible answer, posited by the so called Retranslation Hypothesis (RH), is that retranslations mark a return to the source text, after an alleged assimilation carried out by first translations".



se que as retraduições gozam de maior liberdade para estrangeirizar, assemelhando-se, em decorrência disso, ao original. Porém, como se tem observado, esse nem sempre é o caso. Koskinen e Paloposki (2010) atestam a insuficiência das ideias de Berman (1990) e observam que não é da natureza das primeiras traduções serem domesticadoras e das segundas e subsequentes traduções serem estrangeirizadoras, ressaltando que há vários outros fatores que contribuem para a determinação dos perfis textuais de traduções. As autoras, então, mencionam que as unidades que têm sido utilizadas para comparar as (re)traduições e determinar a proximidade com o original são, dentre outras, sintaxe, escolhas lexicais, itens culturais específicos, formas de tratamento, unidades de medida, língua falada, dialetos e gírias.

Massadier-Kenney (2015) observa que a HR foi fundada em um discurso da falta, o qual constitui a tradição crítica dominante. De fato, quando se observam as razões para retraduições elencadas por Gambier (1994), vemos que as retraduições estão calcadas em faltas nas traduções iniciais, de modo que as retraduições são feitas para suprirem as faltas das traduções e, assim, aprimorá-las, seja por meio de correções de erros, acréscimo de passagens censuradas ou omitidas, linguagem datada, novas interpretações ao texto, esclarecimento de alusões, aprimoramento do estilo “atrapalhado” da primeira tradução, etc. Massadier-Kenney (2015) reconhece que há estudos de caso que já questionam a noção de inadequação das primeiras traduções, mas que, mesmo assim, o discurso da falta prevalece, gerando uma corrente de pensamento que trata das traduções e das retraduições como polos opostos, sendo as primeiras traduções o polo negativo, defeituosas, e as retraduições o polo positivo, aprimoradas. Por isso, a autora mencionada propõe um redirecionamento do pensamento sobre retraduição, de tal forma que as retraduições sejam vistas não como originárias de inadequações ou deficiências em traduções anteriores, mas como originárias do poder da tradução de constituir um texto como literatura, do potencial literário de um texto, instaurando, assim, um discurso não da falta, mas da mobilidade, multiplicidade e pluralidade.

Para concluir, a noção de estilo se articula à de retraduição, uma vez que diferentes traduções, de diferentes tradutores, de um mesmo texto-fonte tendem a apresentar estilos diferentes e, se a HR se aplica, o estilo da retraduição seria mais semelhante ao estilo do texto-fonte do que ao da tradução.

Feita essa breve explanação sobre retraduição, trataremos da importância de ideias estruturalistas para uma investigação inicial de estilo em textos.

## **Estilística e Estruturalismo**

A Estilística é uma disciplina que se dedica ao estudo integrado da língua e da literatura (GIBBONS; WHITELEY, 2018); constitui-se como um campo eclético (JEFFRIES; MCINTYRE, 2010) que prima pela interdisciplinaridade e integração de perspectivas

teórico-metodológicas diversas que melhor auxiliem em abordagens linguísticas tanto de textos literários quanto de textos não-literários. O texto, portanto, é o objeto central da Estilística que busca explicitar significados por meio de análise textual.

Os estudos estilísticos tiveram a contribuição de desenvolvimentos da linguística como um todo; uma dessas contribuições vem do estruturalismo no tocante aos dois eixos de organização linguística. Apesar das críticas sofridas, seus conceitos básicos têm muito a oferecer ao estilólogo. Pillière (2018) aponta que, ao adotar a perspectiva estruturalista como ponto de partida, de que a língua é um sistema e de que a interação entre os eixos paradigmático e sintagmático produz significados, torna-se possível oferecer uma descrição de aspectos estilísticos. Assim, entendemos que, “enquanto uma abordagem estruturalista não fornece todas as chaves, ela ainda pode certamente abrir algumas portas” (PILLIÈRE, 2018, p. 33, tradução nossa<sup>9</sup>).

De acordo com Jakobson (2003, p. 30), “a linguagem implica dois eixos. A sintaxe se ocupa do eixo dos encadeamentos (concatenação), a semântica do eixo das substituições”. De modo mais explícito, a sintaxe, situada no eixo horizontal, sintagmático, ocupa-se das relações de combinação de unidades linguísticas menores em unidades linguísticas maiores, enquanto a semântica, situada no eixo vertical, paradigmático, ocupa-se das relações de substituição de uma unidade linguística por outra unidade que lhe é alternativa, com a qual compartilha semelhanças e diferenças. Em outras palavras, “a seleção (e, correlativamente, a substituição) concerne às entidades associadas no código, mas não na mensagem dada, ao passo que, no caso de combinação, as entidades estão associadas em ambos ou somente na mensagem efetiva” (JAKOBSON, 2003, p. 40).

Por meio de métodos da Linguística de *Corpus* as relações de combinação e seleção podem ser facilmente observadas de modo empírico, o que será exemplificado no contexto deste trabalho quando da apresentação e discussão dos dados.

Na seção seguinte, serão explicitados os procedimentos metodológicos adotados.

## **Procedimentos metodológicos**

Para a realização do presente estudo, procedimentos básicos da pesquisa com *corpus* foram utilizados. Esses procedimentos podem ser sintetizados em planejamento, compilação, armazenamento e pré-processamento do *corpus* (limpeza, etiquetagem, etc.); processamento do *corpus* por meio de ferramenta computacional; extração de dados quantitativos (resultados da quantificação dos dados de forma numérica); extração de dados linguísticos (amostras/evidências do uso linguístico atestado no *corpus*); e, por

---

9 No original: “While a structuralist approach does not hold all the keys, it can still certainly open a few doors”.

fim, análise qualitativa dos dados numéricos e linguísticos.

Para o desenvolvimento deste estudo exploratório, apenas o primeiro capítulo do romance *Life of Pi* (2001), de Yann Martel e seus correspondentes na tradução *A Vida de Pi* (2004), de Alda Porto e na retradução *A Vida de Pi* (2010), de Maria Helena Rouanet, foram considerados. Optamos por analisar uma amostra dos textos para traçar linhas de investigação que poderiam não ser consideradas previamente. Desse modo, ao final da análise espera-se que tenhamos condições de propor caminhos a serem levados a cabo quando da conclusão da pesquisa.

A amostra selecionada dos textos em questão apresenta as seguintes características:

**Quadro 1.** Tipologia do corpus de estudo

<b>Língua</b>	Bilíngue (inglês/português)
<b>Modo</b>	Escrito (narrativas)
<b>Data de publicação</b>	Sincrônico (2001-2010) Contemporâneo
<b>Seleção</b>	Amostragem (linguagem de textos ficcionais) Estático (seleção não renovável)
<b>Conteúdo</b>	Especializado (textos literários ficcionais)
<b>Autoria</b>	Língua nativa (inglês), língua nativa (português)
<b>Disposição interna</b>	Paralelo (original e traduções)
<b>Tamanho</b>	4992 itens (original e traduções)
<b>Nível de codificação</b>	Uso de cabeçalho; etiquetagem de períodos e itálico
<b>Uso na pesquisa</b>	Estudo (análise estilística)

**Fonte:** Elaboração própria

O Quadro 2, apresentado em sequência, resalta informações pertinentes às obras que compõem o *corpus*:

**Quadro 2.** Informações das obras do corpus de estudo

<b>Título</b>	<b>Autor/Tradutoras</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Edição usada no corpus</b>
Life of Pi (LoP_YM)	Yann Martel	Canongate	2001	2003
A Vida de Pi (AVdP_AP)	Alda Porto	Rocco	2004	2004
A Vida de Pi (AVdP_MHR)	Maria Helena Rouanet	Nova Fronteira	2010	2010

**Fonte:** Elaboração própria

Destacamos que o pré-processamento do *corpus* inclui a etiquetagem de períodos para a contagem pelo programa de análise. Essa etiquetagem foi realizada por meio dos comandos “localizar” e “substituir” do programa Microsoft Word. Foram localizados os sinais de pontuação “., ?, !”, os quais foram substituídos pela etiqueta indicativa de final de período </s>; na verdade, os sinais de pontuação são preservados com a adição das etiquetas. A etiquetagem foi revisada em seguida para eliminar casos em que o ponto final não indica final de período, como na abreviação de itens lexicais.

O programa utilizado para o processamento do *corpus* é o programa WordSmith Tools 6.0 (SCOTT, 2012) e duas de suas ferramentas: Concord e WordList que podem ser assim caracterizadas:

WordList: produz listas de palavra contendo todas as palavras do arquivo ou arquivos selecionados, elencadas em conjunto com suas frequências absolutas e percentuais. Também compara listas, criando listas de consistência, onde é informado em quantas listas cada palavra aparece.

Concord: realiza concordâncias, ou listagens de uma palavra específica (o ‘nódulo’, *node word* ou *search word*) juntamente com parte do texto onde ocorreu. Oferece também listas de colocados, isto é, palavras que ocorrem perto do nódulo. (BERBER SARDINHA, 2009, p. 9).

Os dados obtidos pelo processamento do WST incidem na análise da seleção e combinação de unidades lexicais. Por meio da lista de palavras são obtidas as unidades lexicais mais frequentes que, em seguida, são observadas em seus contextos linguísticos de ocorrência. Dito de outra forma, as listas de palavras oferecem uma visão paradigmática e as linhas de concordâncias, apesar de favorecerem a leitura vertical (paradigmática) das ocorrências, oportunizam a leitura sintagmática de coocorrências.

Além disso, para a análise paradigmática são utilizados o *COMPARA* e o *Corpus do Português*, ambos com interfaces de consulta disponíveis na Web<sup>10</sup>. O *COMPARA*, por ser um *corpus* com traduções em português, oportuniza a investigação de escolhas tradutórias alternativas às encontradas no *corpus* de estudo. Saldanha (2011, p. 29, tradução nossa) afirma que “[...] um corpus de controle (*COMPARA*) é usado para estabelecer qual das escolhas dos dois tradutores é mais proeminente em relação a um corpo maior de textos traduzidos”<sup>11</sup>. O *Corpus do Português* permite verificar ocorrências de unidades lexicais do *corpus* de estudo em usos gerais da língua portuguesa e sua distribuição em gêneros e variedades de diferentes nações falantes de português.

Na próxima seção, apresentamos e discutimos os dados obtidos.

## Apresentação e análise dos dados

Nesta seção são apresentados os dados obtidos por meio das ferramentas *Concord* e *WordList* do programa de análise lexical *WordSmith Tools 6.0*. Princípios com os dados estatísticos (Tabela 1) fornecidos pela lista de palavras.

**Tabela 1.** Dados estatísticos do *corpus*

	<b>1.</b>	<b>LoP_YM</b>	<b>AVdP_AP</b>	<b>AVdP_MHR</b>
Itens	1.627		1.575	1.790
Formas	722		779	837
Razão forma/item padronizada	47,60		50,90	52
Número de períodos	99		98	98
Comprimento médio dos períodos	16,15		15,78	17,78
Número de parágrafos	18		20	18

**Fonte:** Elaboração própria

---

10 O *COMPARA* e o *Corpus do Português* podem ser respectivamente acessados nos seguintes endereços eletrônicos: <https://www.linguateca.pt/COMPARA/>, <http://www.corpusdoportugues.org/>

11 No original: “[...] a control corpus (*COMPARA*) is used to establish which of the two translators' choices is more prominent in relation to a larger body of translated work”.

As seis medidas numéricas da Tabela 1, quando comparadas entre cada um dos três textos do *corpus*, apontam para algumas características estilísticas dos textos sob análise. A primeira delas indica a quantidade total de palavras (itens) do primeiro capítulo do texto-fonte, da tradução e da retradução. Observa-se que houve um aumento de 215 itens de uma tradução para a outra, assim como em relação ao número de formas; a retradução apresenta 58 formas a mais do que a tradução. Como consequência desses acréscimos, a razão padronizada entre as formas e os itens sugere que a retradução é lexicalmente mais diversa do que a tradução. Os dados também sugerem que a retradução tem em média duas palavras a mais na composição dos períodos do que a tradução. Mesmo assim, o número de períodos se manteve entre tradução e retradução (98 períodos), enquanto o original apresenta um período a mais do que as traduções. Enquanto a retradução preserva o mesmo número de parágrafos do texto-fonte (18), a tradução apresenta dois parágrafos a mais.

Numericamente, a tradução apresenta valores mais próximos do texto-fonte do que a retradução em relação ao número de itens, formas, razão forma/item padronizada e comprimento médio dos períodos. Mesmo sendo problemático esse tipo de comparação de dados de textos provenientes de sistemas linguísticos diferentes, é possível afirmar que a tradução apresenta um estilo mais sintético, ao fazer uso de menos palavras e períodos mais curtos do que a retradução. Em outras palavras, na retradução há mais palavras e períodos mais longos para um mesmo capítulo que foi inicialmente traduzido com uso de menos unidades lexicais. Haveria alguma motivação subjacente para esse aumento no número de itens e formas e tamanho dos períodos? Teria a retradução usado mais palavras para deixar significados mais claros e explícitos? Qual seria o impacto dessas divergências na leitura da tradução e da retradução? Essas são algumas das perguntas que surgem diante dos dados obtidos, as quais serão futuramente investigadas.

Dentre os dados numéricos fornecidos pela lista de palavras, é importante levar em conta o número total de formas em relação às formas com duas ocorrências ou mais e as formas que ocorrem apenas uma vez (*hapax legomena*).

**Tabela 2.** Número de formas e de hapax legomena

	<b>formas: total/ freq. ≥ 2</b>	<b>hapax legomena</b>
LoP_YM	722/187 freq. ≥ 2	535
AVdP_AP	779/167 freq. ≥ 2	612
AVdP_MHR	837/203 freq. ≥ 2	634

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados da Tabela 2 indicam que a retradução apresenta um número maior de formas mais frequentes ( $\geq 2$ ), ou seja, há 36 formas mais frequentes na retradução do que na tradução. Ao mesmo tempo em que há mais formas na retradução elas também são usadas com mais frequência. Há também número maior de *hapax legomena*, 22 a mais na retradução do que na tradução. Esses dados sugerem que o conjunto lexical da retradução é mais variado do que o da tradução, o que corrobora a razão forma/item padronizada. Considerando a amplitude de unidades lexicais usadas nas traduções como uma característica estilística dos textos, esse indício aponta para uma diferença de estilo entre as traduções.

Em sequência, na Figura 1, apresentamos as trinta primeiras palavras mais frequentes na *corpus* de estudo em comparação à tradução (no centro) e à retradução (à direita).

N	Word	Freq.	%	N	Word	Freq.	%	N	Word	Freq.	%
1	THE	85	5,22	1	DE	87	5,52	1	DE	91	5,08
2	OF	61	3,75	2	A	61	3,87	2	A	62	3,46
3	I	56	3,44	3	E	44	2,79	3	QUE	58	3,24
4	A	47	2,89	4	QUE	34	2,16	4	E	44	2,46
5	AND	44	2,70	5	O	32	2,03	5	O	39	2,18
6	MY	34	2,09	6	NÃO	23	1,46	6	UM	35	1,96
7	IN	32	1,97	7	SE	23	1,46	7	NÃO	26	1,45
8	TO	23	1,41	8	DA	22	1,40	8	UMA	21	1,17
9	IS	21	1,29	9	EM	20	1,27	9	COM	18	1,01
10	IT	18	1,11	10	ME	20	1,27	10	OS	18	1,01
11	ME	17	1,04	11	UM	19	1,21	11	SE	18	1,01
12	ON	17	1,04	12	É	18	1,14	12	DA	17	0,95
13	AT	16	0,98	13	UMA	18	1,14	13	É	17	0,95
14	THAT	16	0,98	14	DO	16	1,02	14	EM	17	0,95
15	WITH	15	0,92	15	EU	13	0,83	15	PARA	16	0,89
16	THREE	12	0,74	16	OS	13	0,83	16	POR	16	0,89
17	SLOTH	11	0,68	17	DEDOS	12	0,76	17	AS	14	0,78
18	THEY	11	0,68	18	NO	12	0,76	18	ME	13	0,73
19	ARE	10	0,61	19	PREGUIÇA	12	0,76	19	DO	12	0,67
20	BUT	10	0,61	20	TRÊS	12	0,76	20	MINHA	11	0,61
21	ITS	10	0,61	21	COM	11	0,70	21	NA	11	0,61
22	LIFE	10	0,61	22	VIDA	11	0,70	22	NO	11	0,61
23	TOED	10	0,61	23	PARA	10	0,63	23	OU	11	0,61
24	WAS	10	0,61	24	COMO	9	0,57	24	ELA	10	0,56
25	LIKE	9	0,55	25	MINHA	9	0,57	25	VIDA	10	0,56
26	NOT	9	0,55	26	OU	9	0,57	26	COMO	9	0,50
27	OR	9	0,55	27	POR	9	0,57	27	TRÊS	9	0,50
28	HAVE	8	0,49	28	NA	8	0,51	28	DEDOS	8	0,45
29	SLOTHS	8	0,49	29	AS	7	0,44	29	EU	8	0,45
30	SO	8	0,49	30	MAS	7	0,44	30	PREGUIÇA	8	0,45

**Figura 1.** Trinta primeiras palavras mais frequentes do *corpus* de estudo (da esquerda para a direita temos LoP\_YM, AVdP\_AP, AVdP MHR)

**Fonte:** Elaboração própria



Nota-se a alta ocorrência de palavras gramaticais tanto no texto-fonte como nos dois textos-alvo. Ressaltamos as ocorrências dos pronomes *I, my, e me*, elementos dêiticos que identificam as pessoas do discurso, nesse caso, o narrador-personagem Piscine Molitor Patel, conhecido como Pi. Em termos de palavras lexicais, além dos verbos *are, was e have*, identificamos *life, three, sloth(s), toed*. Essas três últimas unidades, na verdade, fazem parte de um item lexical maior *three-toed sloth(s)*. Também há ocorrências na lista (que não aparecem no recorte da Figura 1) de palavras como *religious, studies, zoology, academic* com frequências igual ou maior do que dois. Assim, os itens lexicais mais frequentes (freq. ≥ 2) revelam que o primeiro capítulo estabelece a relação central da trama traçada entre a personagem principal Pi (I: 56, MY: 34, ME: 17), animais (SLOTH: 11), vida (LIFE: 10), religião (RELIGIOUS: 6) e ciência (STUDIES: 4; ZOOLOGY: 3; ACADEMIC: 2), o que também se confirma tanto na tradução quanto na retradução.

A frequência maior da forma QUE (58) na retradução pode ser um indício de maior explicitação do que na tradução, a qual apresenta 24 ocorrências a menos do pronome QUE. Contudo, está além do escopo deste estudo uma investigação mais detalhada dessa questão.

Um item lexical que nos chamou a atenção foi o *hapax legomenon sorumbático* usado na tradução. Ao gerar uma linha de concordância para esse nódulo, notamos o seu uso na primeira frase do texto.

(01) Meu sofrimento deixou-me triste e sorumbático. (AVdP\_AP)

(02) Q sofrimento me deixou triste e melancólico. (AVdP\_MHR)

Os exemplos acima são as duas traduções dadas para o período *My suffering left me sad and glommy* (LoP\_YM). Ao olhar para o eixo paradigmático, ou seja, o eixo da seleção de opções tradutórias, é notável a diferença de opções entre a tradução e a retradução, principalmente quando levadas em conta outras opções tradutórias encontradas no COMPARA. Das 22 opções de tradução para *gloomy* na direção inglês>português, 8 foram *sombria(o)(os)*, 3 *lúgubre*, 2 *melancólico(as)*, 2 *triste, depressivo, taciturno, escuro, soturna, negros, escuras* (cada uma com uma ocorrência), e um caso em que não foi possível localizar um equivalente para o nódulo pesquisado. Percebe-se então que, na tradução, fez-se uma escolha pouco frequente dentre as opções que comumente são usadas em outras traduções literárias. Na retradução, por sua vez, optou-se por um item lexical, *melancólico*, que encontra respaldo em um *corpus* maior de textos traduzidos.

Investigando mais profundamente, descobrimos que, de acordo com o *Corpus do Português*, a forma *sorumbático* é mais frequente no português europeu do que no português brasileiro, enquanto a forma *melancólico* é mais frequente no português brasileiro. Também descobrimos que *sorumbático* é uma unidade lexical de maior



ocorrência no universo de discurso ficcional do que em outros universos, como o acadêmico, o jornalístico e o oral. *Melancólico*, por sua vez, é uma unidade lexical de maior ocorrência na ficção, mas também apresenta usos nos universos de discurso acadêmico e jornalístico.

No eixo sintagmático, ou seja, de combinação de unidades lexicais, observamos as coocorrências no *Corpus do Português* para os nódulos *sorumbático* e *melancólico*. Há 12 ocorrências de *triste* no cotexto de *melancólico* contra 2 ocorrências de *triste* no cotexto de *sorumbático*. Dessas 12 ocorrências, 4 são de *triste e melancólico*, 3 são de *melancólico e triste*, 4 de *triste, melancólico*, e 1 de *melancólico e estás triste*. Nota-se uma tendência na coocorrência entre *triste e melancólico* como uma espécie de binômio (unidade fraseológica em que duas palavras de mesma classe gramatical coocorrem unidas por uma conjunção). Das 2 ocorrências de *sorumbático* com *triste*, uma foi *triste e sorumbático*, e a outra *triste, sorumbático*. Em ambos os casos, há precedência na língua portuguesa do uso combinado *triste e sorumbático*, e *triste e melancólico*, sendo a combinação *triste e melancólico* mais frequente. Essas observações nos levam a hipotetizar que talvez haja uma tendência de que na retradução tenham sido feitas escolhas tradutórias de uso mais frequente ou usual no português brasileiro. Para verificar essa hipótese, será necessário observar se há um padrão nessas escolhas ao longo do romance como um todo. A escolha de *sorumbático*, por não ser uma opção tradutória imediata para *gloomy*, nos leva a considerá-la um caso de escolha marcada do ponto de vista estilístico.

Nos exemplos (01) e (02) também chamam a atenção as diferentes opções de colocação pronominal. Nesses casos, o uso da ênclise e da próclise é opcional, de modo que a escolha de um caso pelo outro em traduções diferentes aponta para traços estilísticos de natureza sintática que distinguem as duas traduções. Enquanto a tradução optou pela ênclise, a retradução optou pela próclise. Ao computar as linhas de concordância para o pronome *me*, obtivemos os dados apresentados no Quadro 3.

**Quadro 3.** Colocação pronominal entre tradução e retradução

AVdP_AP	AVdP_MHR
deixou-me triste	me deixou triste
lembrar-me da loucura	me lembrar que a ambição
o garçom olhou-me, crítico	o garçom me olhou com um ar de crítica
trouxeram-me [...] de volta à vida	me trazendo de volta à vida
consegui erguer-me	consequia ficar de pé
provocavam-me [...] acessos de riso	acabavam me fazendo ter acessos de risos
provocou-me tamanho choque	fiquei atordoado

**Fonte:** Elaboração própria

Esses exemplos indicam que há um padrão de escolhas. Para os casos em que na tradução há uso de ênclise, na retradução há uso de próclise ou de locução. A ênclise é geralmente associada a registros mais formais e escritos de uso da língua, enquanto a próclise tende a ser mais associada a registros informais e orais de uso. Nesse sentido, podemos hipotetizar que a retradução tem uma tendência a preferir escolhas mais próximas da oralidade do que a tradução. Teriam essas escolhas respaldo no romance como um todo?

A diferença de escolhas para a tradução do pronome *my* no sintagma nominal *my suffering* como *meu sofrimento* na tradução e *o sofrimento* na retradução também sugere uma questão estilística interessante com desdobramentos para a representação mental construída na leitura do texto. A escolha por *meu sofrimento* em (01) mantém a ideia de sofrimento pessoal, subjetivo, interno, enquanto a escolha por *o sofrimento* em (02) atribui uma dimensão objetiva ao sofrimento, representado como algo impessoal, exterior à pessoa que fala. A escolha diferente de elementos dêiticos posiciona o leitor ora mais imerso no mundo ficcional (*meu sofrimento*), ora mais distante dele (*o sofrimento*). Desse modo, a tradução e a retradução apontam para a construção de representações ou posicionamentos dêiticos distintos que podem ter desdobramentos na experiência de leitura.

Dado o escopo do artigo, restringimo-nos à apresentação dos dados anteriores que, apesar de limitados, apontam para algumas direções, as quais serão indicadas na seção seguinte.

## Considerações finais

Examinaram-se neste estudo exploratório a tradução e a retradução do primeiro capítulo do romance canadense *Life of Pi* de Yann Martel. As traduções brasileiras de Alda Porto e Maria Helena Rouanet foram comparadas em termos de quantidade de itens, formas e *hapax legomena*; razão forma/item; número de períodos; comprimento médio dos períodos; número de parágrafos; e escolhas lexicais e sintáticas. Fez-se uso de *corpora* de referência da língua portuguesa para efeitos de comparação de escolhas tradutórias; um dos *corpora* com textos traduzidos em português e outro de textos “originalmente” escritos em português. No estágio atual da pesquisa ainda não temos condições de fazer uma apreciação dos dados encontrados face à Hipótese da Retradução. O que os dados apenas sugerem é que a retradução, na análise da amostra de um caso específico, aparenta se aproximar mais de um registro informal do português brasileiro, o que levaria a supor que esta seria mais próxima da língua-alvo do que a tradução, sem que isso implique na confirmação ou refutação da hipótese. Contudo, e isso configura uma limitação do presente estudo, ainda não dispomos de dados suficientes para testar a hipótese de forma categórica para o *corpus* em questão.

Sem propor um foco de estudo prévio, apenas com o direcionamento de olhar para os eixos paradigmático e sintagmático de construção textual, buscamos deixar que as questões emergissem a partir dos dados. Assim, a observação de escolhas paradigmáticas e sintagmáticas nos levou aos seguintes questionamentos a serem futuramente investigados: a tradução teria uma tendência a usar unidades lexicais mais “difíceis”, menos usuais, ou menos frequentes no português brasileiro? Haveria um padrão nessas escolhas? Teria a retradução optado por escolhas mais informais e mais próximas da fala cotidiana, ou mais usuais no português brasileiro? Seria uma estratégia editorial para popularização do romance em português brasileiro? Teria sido a retradução realizada para tornar o texto mais “acessível” aos leitores? O estudo aponta a necessidade de verificar se haveria um padrão na escolha de unidades lexicais mais frequentes no português europeu na tradução, bem como das escolhas referentes à colocação pronominal em ambas as traduções, além de questões relacionadas à dêixis e explicitação.

Mais do que encontrar respostas, nesse estágio inicial de pesquisa, objetivamos gerar perguntas em face de uma análise parcial dos dados. Essa exploração inicial apontou para caminhos de pesquisa a serem percorridos. Assim, ressaltamos a importância da realização de pequenos estudos-piloto ou exploratórios em investigações que façam uso de *corpora* informatizados.

## **Agradecimentos**

Agradeço a dois pareceristas anônimos pelas sugestões. Qualquer inadequação que persistir é de minha inteira responsabilidade.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 pelo apoio financeiro.

## **REFERÊNCIAS**

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. *In*: BAKER, M. *et al.* (ed.). *Text and technology*: In honour of John Sinclair. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

BAKER, M. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

BERBER SARDINHA, T. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BERMAN, A. La retraduction comme espace de la traduction. *Palimpsestes*, n. 4, p. 1-7, 1990.

BROWNLIE, S. Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Cultures*, v. 7, n. 2, p. 145-170, 2006.

BLAUTH, T. P. A paisagem indescritível em Heart of Darkness e duas traduções brasileiras: um estudo exploratório de estilística tradutória com base em corpus. *Belas Infêis*, v. 3, n. 1, p. 185-197, 2014.

CARNEIRO, R. M. O. The good, the bad, and the ugly sides of revenge in Hag-Seed. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 19, n. 2, p. 136-140, 2019.

CARNEIRO, R. M. O. The Heart Goes Last; or, taking the piss while being drop-dead earnest. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 18, n. 1, p. 143-151, 2018.

CARNEIRO, R. M. O. The High Mountains of Portugal, or gazing at Iberian rhinoceros roaming in the wild. *Interfaces Brasil/Canadá*, v. 17, n. 2, p. 149-154, 2017.

GAMBIER, Y. La retraduction, retour et détour. *Meta*, v. 39, n. 3, p. 413-417, 1994.

GIBBONS, A.; WHITELEY, S. *Contemporary stylistics: language, cognition, interpretation*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. Language as system and language as instance: the corpus as a theoretical construct. In: SVARTVIK, J. (org.). *Directions in corpus linguistics: proceedings of the Nobel Symposium*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1992. p. 61-77.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 19. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

JEFFRIES, L.; MCINTYRE, D. *Stylistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

KOSKNEN, K.; PALOPOSKI, O. Retranslation. In: GAMBIER, Y.; VAN DOORSLAER, L. (org.). *Handbook of Translation Studies*. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 294-298.

KOSKINEN, K.; PALOPOSKI, O. Retranslations in the age of digital reproduction. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 11, p. 19-38, 2003.

LAVIOSA, S. *Corpus-Based Translation Studies: theory, findings, applications*. Amsterdam/New York: Rodopi, 2002.

MAGALHÃES, C. M.; CASTRO, M. C de; MONTENEGRO, M. S. Estilística tradutória: um estudo de corpus paralelo de uma tradução brasileira e uma tradução portuguesa de Heart of Darkness. *TradTerm*, v. 21, p. 11-29, 2013.

MAGALHÃES, C. M.; BLAUTH, T. P. Estilo do tradutor: um estudo do uso do itálico, palavras estrangeiras e itens culturais específicos por seis tradutores do português de Heart of Darkness. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. (org.). *Corpora na tradução*. São Paulo: Hub Editorial, 2015. p. 171-209.

MALMKJAER, K. Translational stylistics: Dulcken's translations of Hans Christian Andersen. *Language and Literature*, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2004.

MASSADIER-KENNEY, F. Toward a rethinking of retranslation. *Translation Review*, v. 92, p. 73-85, 2015.

NOVODVORSKI, A. *Estilo das traduções de Sergio Molina de obras de Ernesto Sabato: um estudo de corpora paralelos espanhol/português*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PILLIÈRE, L. Structuralism and Stylistics. In: SOTIROVA, V. (org.). *The Bloomsbury Companion to Stylistics*. London: Bloomsbury Academic, 2018. p. 21-36.

SALDANHA, G. Translator style: methodological considerations. *The Translator*, v. 17, n. 1, p. 25-50, 2011.

SCOTT, M. *WordSmith Tools version 6*. Stroud: Lexical Analysis Software, 2012.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TOURY, G. *Descriptive translation studies – and beyond*. Amsterdam: John Benjamins, 2012.

# Entre imagens e sons: (des)construções de identidades no filme *Boi Neon*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2373>

Rodrigo Souza Fontanini de Carvalho<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho, de caráter ensaístico e interdisciplinar – envolvendo as áreas de Linguagens, Mídia e Arte –, trata de uma análise interpretativa do discurso produzido no/pelo filme *Boi Neon* (2015), de Gabriel Mascaro. Abordando questões relacionadas à vida cotidiana do nordestino brasileiro humilde e trabalhador, o filme permite cruzamentos teóricos de estudiosos advindos de diversas áreas do conhecimento, a partir dos quais se pode expressar e dar vida às identidades dos sujeitos-personagens que produzem a realidade fílmica. As reflexões a respeito das (des)construções de identidades das personagens da narrativa e de como essas identidades podem estar relacionadas à formação dos sujeitos contemporâneos são tópicos centrais, analisados sob uma ótica estrutural (de montagem das cenas), levando em conta a trilha sonora (tanto o uso de sons quanto sua ausência), as movimentações e angulações de câmera, as tensões geradas pelo corte e/ou continuidade das tomadas. Tais elementos permitem pensar como o som e a imagem podem estar atrelados no filme, que expectativas a associação entre eles pode produzir no público e quais contribuições as relações entre a intenção de uso desses recursos e seus efeitos proporcionam para o espectador, demonstrando como os temas valorizam as personagens em seus processos de sonhos. Foram selecionadas cenas, músicas e trechos de enunciados do filme com potencial para discutir a formação identitária das personagens e de seus laços sociais, bem como a análise descritiva dos elementos fílmicos, ajudando a compreender as relações e as práticas sociais que implicam a constituição do sujeito no discurso cinematográfico e a maneira com que o filme rompe e reitera valores sociais presentes no imaginário coletivo – sobretudo o que marca o sertanejo nordestino brasileiro –, brincando com a expectativa do público.

**Palavras-chave:** *Boi Neon*; cinema brasileiro; identidades; discurso.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), Campinas, São Paulo, Brasil; [rodrigofc@uol.com.br](mailto:rodrigofc@uol.com.br); <http://orcid.org/0000-0001-9448-7873>

## **Beyond images and sounds: (de)constructions of identities in Neon Bull [*Boi Neon*]**

### **Abstract**

This interdisciplinary essay – involving the areas of Language, Media and Art – proposes an interpretative analysis of the discourse produced in/by the film *Neon Bull* (*Boi Neon* – 2015), by Gabriel Mascaro. Based on issues related to the daily life of the Brazilian backlands, the film allows the theoretical crossings of authors from several areas of knowledge, from which the identities of the characters can be expressed. The reflections about the (de) constructions of the identities of the characters and how their identities can be related to the formation of the contemporary subjects are central topics, analyzed under a structural perspective (assembly of scenes), considering the soundtrack (its use and its absence), camera movements and sequence of the scenes, as well as tensions generated by the scene cut and/or continuity of shoot scenes. These elements allow thinking how sound and image can be related in the film, what expectations the association between them can produce in the audience and what contributions the relations between the intention to use these resources and their effects provide for the spectator, demonstrating how the themes value the characters in their dream processes. Scenes, songs and excerpts from the film's utterances with potential for discussion and descriptive analysis of the identity formation of the characters and their social bonds were selected, trying to comprehend the relationships and social practices that implicate the constitution of the contemporary subject in the cinematographic discourse, as well as the way in which the film disrupts and reiterates social values from the collective imaginary – especially those which define the Brazilian backlands –, playing with the expectation of the public.

**Keywords:** Neon Bull; Brazilian film; identities; discourse.

### **Apresentação**

Este artigo<sup>2</sup> propõe, a partir de uma abordagem interdisciplinar, uma análise descritiva e interpretativa do discurso do filme *Boi Neon* (2015), do diretor e roteirista Gabriel Mascaro. Seguindo uma linha ensaística, o texto mescla enunciados e teorias de estudiosos provindos de diversas áreas do conhecimento, a fim de refletir sobre as identidades e os sonhos dos sujeitos-personagens, sobretudo do ponto de vista de suas relações culturais.

---

2 Artigo desenvolvido a partir de capítulo de dissertação de mestrado intitulada *Entre o Boi e o Neon: fragmentos de memórias, identidades, imagens e sons no filme de Gabriel Mascaro*, orientada pelo Prof. Dr. Ricardo Gaiotto de Moraes (docente permanente do programa de mestrado em Linguagens, Mídia e Arte (LIMIAR), e da Faculdade de Letras, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas), financiada pela CAPES, desenvolvida no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Linguagens, Mídia e Arte (PPG-LIMIAR) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Por abordar contextos relacionados à vida cotidiana do nordestino brasileiro humilde e trabalhador, o filme proporciona reflexões acerca da formação das identidades de suas personagens e de como essas identidades podem estar relacionadas à formação dos sujeitos contemporâneos, razão pela qual foi escolhido como *corpus* deste trabalho. Para isso, o filme é analisado sob uma ótica mais estrutural (de montagem das cenas), levando em conta a trilha sonora (tanto o uso de sons quanto sua ausência), as angulações e aberturas de câmera, as tensões geradas pelo corte e/ou continuidade das cenas. Esses elementos permitem pensar como o som e a imagem podem ser abordados no filme, quais expectativas a associação entre eles pode produzir no público e quais contribuições essas relações entre a intenção de uso desses recursos e seus efeitos proporcionam para o espectador, demonstrando como é possível valorizar as personagens em seus processos de sonhos.

O método de análise do objeto de trabalho foi desenvolvido a partir de colagens, justaposições, torções de enunciados que não se prendem a um sistema hermético de pensamento, pelo contrário, possibilitam a constante (des)construção e (re)organização do conhecimento, permitindo a ele novos sentidos. Trata-se de uma análise interpretativa do filme que busca, com base em autores de diversas áreas do conhecimento (sem pretensão de considerar a convergência total de suas ideias para um mesmo ponto), maneiras de dar vida às identidades dos sujeitos-personagens. Foi preciso buscar em Deleuze e Guattari (1995) o suporte que permitisse a criação de um texto rizomático, ou seja, capaz de gerar ramificações horizontais (ora frutificadas, ora aéreas), conexões entre qualquer ponto do texto com outro, multiplicidades entre as falas dos autores, movendo lugares, destruindo dicotomias, dinamizando relações.

Do ponto de vista da análise técnica do filme, tal método rizomático colabora para o entendimento da capacidade do cineasta de direcionar os olhos do espectador, dando sentido a sua obra de acordo com determinada perspectiva abordada, desenvolvendo uma sequência de cenas semelhantes ao rizoma, em que há fragmentação e colagem das cenas, ampliando as possibilidades de interpretação da narrativa por parte do espectador.

Para tanto, utilizou-se o cinema como meio de análise capaz de abranger interdisciplinarmente três áreas do conhecimento, uma vez que abarca com eficiência as questões multimodais da linguagem, no âmbito verbal, visual e sonoro, servindo de instrumento de produção de sentidos; da arte como uma poética que critica e confronta valores de sua época (rompendo paradigmas e reiterando outros); e da mídia como veículo de disseminação de enunciados e memórias sociais, indicando receptividade, aceitação e resistência do público. Em outras palavras, o cinema funciona como um importante dispositivo tecnológico (uma mídia) que proporciona amplas interações culturais (pela arte) com o espectador, graças a seus múltiplos espaços interdiscursivos (das linguagens).



A seleção do filme deu-se a sua recente produção e visibilidade no cenário cinematográfico, o que o tornou alvo de inúmeras críticas e o fez alcançar grande público. Lançado em setembro de 2015 na Itália e em janeiro de 2016 no Brasil, foi o segundo filme de ficção dirigido e roteirizado pelo pernambucano Gabriel Mascaro. *Boi Neon* teve grandes participações em festivais de cinema e acumulou dezenas de prêmios, dentre eles o de melhor filme no Festival do Rio, Adelaine Film Festival, Warsaw Film Festival, Festival de Cartagena. O elenco é formado por Juliano Cazarré (que interpreta o protagonista Iremar), Maeve Jinkings (Galega), Alyne Santana (Cacá), Samya de Lavor (Geise), Vinícius de Oliveira (Júnior), Carlos Pessoa (Zé), Josinaldo Alves (Mário) e Abigail Pereira (Valquíria).

Abordando questões relacionadas à vida cotidiana do nordestino brasileiro humilde e trabalhador, o filme proporciona um diálogo entre estudiosos – tais quais Albuquerque, Bhabha, Deleuze e Guattari, Hall, Xavier, entre outros –, a fim de refletir a respeito da formação das identidades das personagens da narrativa e de como essas identidades podem estar relacionadas à formação dos sujeitos contemporâneos. Para isso, foram selecionadas cenas do filme que contivessem situações com potencial para discussão e análise da formação identitária das personagens e de seus laços sociais. Também, uma análise descritiva dos elementos fílmicos (como movimentação/angulação de câmeras, abertura/fechamento de planos, trilha sonora, disposição e ordenação das cenas) fez-se necessária para compreender as relações, os laços e as práticas sociais que implicam a constituição do sujeito no discurso cinematográfico, bem como a maneira com que o filme rompe e reitera valores sociais presentes no imaginário coletivo – sobretudo o que marca o sertanejo nordestino brasileiro –, brincando com a expectativa do público.

O tema central deste trabalho é a identidade cultural, voltada, particularmente, à figura múltipla do protagonista Iremar, que, em constante mudança com o tempo, renova-se e adquire diferentes significados e valores. Permeadas por seus sonhos, as personagens revelam a complexidade do sertanejo brasileiro contemporâneo e permitem a identificação (por semelhança e diferença) com o espectador e com outras culturas que, em evolução e transformação contínuas, envolvem relações humanas capazes de preservar e romper tradições e dicotomias – aspecto que dá motivação e sentido à produção deste texto, daí sua contribuição para as áreas de linguagem, mídia e arte.

Não foi intenção deste trabalho problematizar a questão da ficção como representação da realidade – até porque, ao longo do texto, admite-se o filme como um potencial produtor de realidades. As subjetividades das personagens presentes em *Boi Neon* são analisadas do ponto de vista de suas relações consigo mesmas e com o(s) outro(s), considerando-as sujeitos que se configuram a partir de um híbrido de identidades que podem ampliar as possibilidades de suas multiplicidades.

O filme trata da vida do protagonista Iremar, um vaqueiro de curral que viaja pelo sertão preparando os bois das vaquejadas para entrar na arena. Seu grande sonho é tornar-se estilista de moda no polo de confecções do agreste. A personagem central encontra-se rodeada por outras figuras: Zé e Júnior (parceiros de curral), Galega (dançarina e motorista de caminhão) e Cacá (filha pequena de Galega), com as quais convive formando uma pequena comunidade.

## Entre imagens e sons

É nos bastidores de um espetáculo que tudo se inicia. Sons de bois correndo e mugindo, gritos agressivos de homens que os encorajam a entrar na arena: “Vai, boi! Fora, nojento!”. A câmera desvia em detalhe o olhar do espectador para as pernas dos bois quase sem movimento, imobilizados, amontoados dentro de uma cerca e empurrados em direção ao lugar onde, acudados, serão lançados ao chão arenoso por vaqueiros montados em seus cavalos. Ainda na mesma cena, mas em outra perspectiva, em plano médio, Cacá, como um ato de incentivo e encorajamento, bate no lombo de cada um dos animais que atravessam seu caminho. Devem seguir adiante, em fila, sem parar. Enquanto isso, Iremar limpa e penteia os rabos daqueles que serão parte do show. A câmera focaliza apenas o rosto e a ação do protagonista, deixando, por alguns instantes, o cenário em segundo plano. Expressões de cansaço e dureza emanam de sua face e a luminosidade intensa pressupõe a temperatura quente do lugar. O enquadramento, em primeiro plano, é fechado e frontal, tornando visível o suor escorrido de horas de trabalho. Nesse momento, o foco é o indivíduo, suas expressões, seus sentimentos e pensamentos. Ao fundo, uma voz grossa narra o evento pelo alto falante. Mais gritos também são advindos da plateia. A câmera abre espaço para um campo árido, onde dois vaqueiros demonstram suas habilidades em lidar com o gado.

Um novo desvio de perspectiva inicia a segunda cena, ressaltando Iremar, em plano mais aberto, com um pedaço de pano úmido sobre cabeça, caminhando pela arena já vazia, findo o espetáculo, sendo o centro da atenção de uma plateia ausente. O silêncio impera. Pouco a pouco, um *outdoor* revela: “O ouro da vaquejada”. A câmera, lentamente, abre espaço para um cenário em plano aberto: um lixão ao ar livre. Um caminhão descarta sobras de tecidos, provavelmente vindas de alguma fábrica de roupas das proximidades. Iremar surge caminhando em meio aos restos com um pedaço de pano umedecido recobrendo sua cabeça. No início da cena silenciosa, apenas um chinelo separa e une o indivíduo e seu território. Conforme anda, a personagem tem seus pés engolidos pelo chão meio seco e meio lamacento, até que, ao final, nada mais a divide do espaço. Sua vestimenta confunde-se com a aridez acinzentada da paisagem da superfície rachada do solo coberto, mais ao fundo, por retalhos coloridos, os quais Iremar se abaixa para pegar, incorporando-os. Encontra, ainda, pedaços jogados de um manequim de plástico, o qual carrega embaixo do braço.

A seguir, em terceiro momento, após corte repentino da cena anterior, o protagonista aparece dentro de uma cabine de caminhão, com uma fita métrica na mão, medindo a cintura de Galega, sua companheira de viagem. O enquadramento de perfil, praticamente em primeiro plano, permite identificar com clareza apenas o rosto de Iremar; de Galega, interessa somente o corpo.

A sucessão de imagens descrita, disposta em contraste entre o ritmo lento de movimentação da câmera e as ações enérgicas das personagens, entre sons, ruídos, melodias e o silêncio, forma conjuntos de fragmentos, pedaços que, unidos em uma sequência narrativa, revelam, na tela do cinema, ações moldadas por ideologias e jogos de poder que historicizam memórias e fazem refletir a respeito dos mais variados sentidos da ficção e da realidade. Os sons dos bois, associados aos gritos agressivos de vaqueiros, criam uma impressão de que fazem parte do mesmo espectro sonoro, assemelhando-se, (con)fundindo-se em um entrelaçamento em que não se consegue distinguir quem é animal e quem é ser humano; a proximidade de foco da câmera, no tempo e no espaço da cena, entre os rostos de Cacá e de Iremar na lida com o gado permite inferir que um seja o reflexo do outro – uma mescla de passado e futuro –, revelando relações entre gerações, troca de culturas, aprendizagem, identificações; a câmera, ora fechada focalizando as patas dos animais amontoados, ora aberta evidenciando as personagens no espaço, direciona, de maneira constante e repentina, o olhar do espectador, vinculando o “ser” ao “fazer”, ou seja, a condição de ser manipulado, conduzido, dominado à ação de manipular, conduzir e dominar.

São esses fragmentos que compõem as cenas iniciais de *Boi Neon* – aparentemente embaralhados, mas coexistentes no espaço – que tornam o filme, em seu caráter artístico, um meio de produção de enunciados que resistem ao tempo e se ressignificam. Nesse sentido, o filme torna-se, ele mesmo, um elemento capaz de produzir diversas leituras e interpretações sobre determinados contextos. Graças a essa possibilidade de produção de sentidos, ele deve ser entendido como uma narrativa cuja tessitura se forma a partir de um constante processo de construção e desconstrução dos enunciados que constituem uma memória discursiva, portanto, um lugar onde ela é moldada.

Nesse aspecto, tendo o filme um caráter artístico, é um produtor de sentidos e de memórias, portanto, não deve ser tratado como reprodutor de imagens fixas e imutáveis que reiteram enunciados hegemônicos. Ao contrário, deve ser relacionado a marcas de desconstruções, de interpretações possíveis de um passado na sua abertura para o futuro. Ler um filme significa assumir que presente, passado e futuro coexistam numa mesma dimensão, de modo que o passado se reitere no presente, em sua finitude, e se abra para o vir-a-ser, numa perspectiva futura, em sua infinitude de possibilidades (BIRMAN, 2008). Entender essa relação (a)temporal é conseguir estabelecer um diálogo entre o contexto histórico contemporâneo e o filme; é conseguir deslocar a ideia da memória como um sistema fechado, de preservação incontestada da verdade, de simples retorno à origem,

afinal, nada pode ser revivido da mesma maneira, posto que as memórias são agenciadas por diversos contextos que pressupõem questões éticas, políticas, ideológicas.

Diante disso, pode-se entender como se dá a produção de sentidos em *Boi Neon*, a partir de certas expectativas rompidas e reiteradas pelas memórias do espectador. Uma abertura de planos é o que se nota nas cenas iniciais de *Boi Neon*: primeiramente, o detalhe (em primeiro plano, cuja necessidade é mais denotativa, pois fornece a informação indispensável para a continuidade da narrativa); depois, passa-se para o geral (plano aberto, que explora a possibilidade de o espectador observar vários objetos simultaneamente, devido à profundidade máxima de campo); finalmente, em seguida, um plano médio, de conjunto. Cada um dos planos de câmera citados parece estabelecer uma relação direta entre Iremar e os bois (primeira cena, em detalhe), Iremar e o espaço do Nordeste (segunda cena, em plano aberto), e Iremar e suas relações com o mundo, aberto ao diálogo com seus companheiros de viagem (terceira cena, em plano de conjunto), representados pelas personagens Galega e Cacá. Semanticamente, trata-se da relação de Iremar com seu trabalho, com o espaço e com a figura do outro, respectivamente, criando uma sucessão de imagens ligadas à formação identitária do protagonista.

Essa imagem é a primeira metáfora de uma narrativa a respeito de uma realidade que expressa a região Nordeste em diálogo, em contato, em sua relação com o outro, com o amplo, com o mundo. Assim se dá a continuidade das primeiras cenas do filme: parte-se de uma reação particular de uma personagem ou situação para um plano maior de sua relação com o(s) outro(s). Pode-se afirmar, então, que as direções de olhares das personagens, os planos de filmagem, os ângulos da câmera são fatores imprescindíveis para a construção de referências ao espectador, por isso, cenas de filmes podem estar relacionadas à manipulação do interesse do espectador ou do cineasta e à manutenção ou à quebra da integridade dos fatos apresentados. Conforme expõe Xavier (2005, p. 24), “o novo plano é sempre bem-vindo, e sua obediência às regras de equilíbrio e motivação o transforma no elemento que sustenta o efeito de continuidade, em vez de ser justamente a ruptura”.

Nos fragmentos de cenas citadas, que unidos na sequência narrativa formam uma cena maior, Iremar é parte dos bastidores da vaquejada: ele limpa, penteia e conduz o gado que “desfilará” pela arena. Tem-se a impressão de um protagonista bruto, de expressão sisuda, voltado a um trabalho pesado e que exige muito esforço físico. Além disso, o ambiente inóspito e quente em que se encontra, cercado de terra, areia cinzenta, bois amontoados e dejetos de animais, remonta à ideia de pobreza, sujeira, mal cheiro, desconforto. A confusão de gritos de homens com mugidos de gados ainda acentua e dissolve sonoramente a relação humano-animal, tornando-os parte de um mesmo espaço. Os vaqueiros, em seus cavalos, puxam os rabos dos bois e demonstram, com isso, agressividade, rudimentariedade. Cacá, sendo a figura de uma criança, participa de tudo e, por isso, reitera as ações das personagens adultas, como uma perpetuação de

um ritual fadado a repetir-se na história. A câmera, ora em primeiro plano, ora em plano mais aberto, associa, ainda, ações, corpos e espaço, separando-os em sua individualidade e unindo-os em sua totalidade, como se fossem personagens da trama. Todas essas sucessões de imagens remetem o leitor a uma memória coletiva do Nordeste: aquela tradicionalista, que pensa o sertanejo nordestino de forma rural, simplista, antimoderna.

Conforme se desenvolve a narrativa, porém, esses estereótipos são rompidos e passam a revelar a descoberta de outras formas de olhar, ler e interpretar objetos que soam familiares, como as relações sociais e de gênero, o trabalho, o convívio familiar, os desejos, que, de tão comuns e banais, tornam-se invisíveis aos olhos do leitor desatento. Percebe-se, então, que Iremar não se reduz ao trabalhador rústico, animalizado, introspectivo em seu território; é um indivíduo complexo que busca, em seus sonhos, a delicadeza de ser um estilista de moda, de trabalhar com os tecidos coloridos vindos de um ambiente industrializado e globalizado<sup>3</sup>.

Cabe ressaltar que a intenção aqui é refletir sobre como essas imagens podem ser (e são) reinterpretadas, movimentadas de acordo com o momento e o contexto em que são acessadas, constituindo novas memórias. Essa ideia caminha em direção ao que Albuquerque (2011, p. 43) propõe quando se refere a conceitos históricos: “os conceitos, em história, não podem ser passíveis de definição. Eles apenas servem para melhor configurar, tecer a urdidura do passado, já que não se pode definir nem esquematizar a trama histórica, porque o conceito em história é apenas um conector de uma série de eventos”.

Nessa condição, o discurso produzido a respeito de *Boi Neon* reitera a própria história dos conceitos e dos valores abordados ao longo da narrativa, isto é, faz conexões que evidenciam e fundamentam os momentos históricos tanto da produção quanto da exploração dos sentidos da trama por parte do espectador. É preciso, portanto, compreender como se dá o funcionamento do que pode ser o discurso do filme, suas estratégias e sua linguagem, criando sentidos diversos, dando abertura a diferentes

---

3 O termo faz referência ao conceito de Hall (2011). Pode-se pensar no processo identitário em um âmbito mais amplo, que desloca identidades culturais nacionais, provocando mudanças que, por convivência, podem ser sintetizadas sob o termo da “globalização” (HALL, 2011, p. 67), cujas consequências se dão em vários aspectos, a saber: 1) o crescimento de uma cultura contemporânea globalizada, em que tempo e espaço tornam-se cada vez menores, capaz de desintegrar as identidades nacionais e locais, forçando uma hegemonia cultural; 2) a resistência das identidades nacionais, criando tensão entre o global e o local, resultado do jogo de forças entre uma cultura mais dominante com relação a outra que faz com que tanto a cultura global quanto a local recriem e apaguem, simultaneamente, rastros de memórias umas das outras, fazendo emergir disso uma outra (ou outras) cultura(s); 3) a construção das identidades por meio da diferença, da relação com o outro, com aquilo que não é, mas está em suspensão, em transição, ou seja, pelo cruzamento e pela mistura de culturas.

formas de pensamento, revisitando antigos e atuais valores, enfim, revelando limites e possibilidades.

As cenas passam, então, a evocar estruturas ambivalentes que mesclam o que deveria ser mostrado e o que deveria ser ocultado, e revelam, ainda, como o oculto, o esquecido podem ser ricos e múltiplos. Tal ocultação/esquecimento, como propõe Bhabha (1998, p. 31), “cria uma incerteza no coração do sujeito generalizante da sociedade civil, comprometendo o ‘indivíduo’, que é o suporte de sua aspiração universalista”. Em outras palavras, ao tornar visível a memória recusada, subjacente, cria-se um meio termo (ao qual o autor denomina “estranhamento”, isto é, o fruto daquilo que foge das dicotomias, que cria outras possibilidades além das normalizantes) entre a história pessoal e as mais amplas da existência política. Isso dá à narrativa de *Boi Neon* várias faces que, na pele das personagens, hibridizam o interior (psíquico) dos sujeitos com seu exterior histórico, “unindo a casa e o mundo” (BHABHA, 1998, p. 35), local e global, fazendo-os habitar um entre-lugar, uma borda da realidade<sup>4</sup>.

Em *Boi Neon*, isso ocorre a todo momento, por exemplo, quando Iremar encontra, sobre o colo de um dos vaqueiros que dormia em uma rede, uma revista com conteúdo explícito de nudez feminina. Silenciosamente, sem que ninguém perceba, ele a pega da mão de seu companheiro de viagem e volta a sua rede, deitando-se confortavelmente. A perspectiva e a angulação da câmera, de cima para baixo, em plano fechado, ressaltam as pernas de Iremar e sua ação de folhear algumas páginas grudadas da revista. Evidencia-se o corpo do protagonista e o seu ato de cobrir o próprio colo com um lençol no momento em que abre a revista, levando o espectador a pensar que ele a utilizará para prazer sexual próprio. A expectativa é quebrada, então, quando a personagem pega uma caneta e se põe a desenhar sobre as imagens protótipos de vestimentas, semelhantes a *croquis*. É uma demonstração da habilidade do cineasta em criar jogos de tensão e equilíbrio durante as cenas. Nessa tomada, a imagem do vaqueiro viril, reprodutor, sexualmente ativo, bruto, sisudo, machista é dilacerada pela sutileza do artista que vê, nas revistas, uma possibilidade de desenvolver suas criações.

A pouca movimentação da câmera nas cenas também é um fato interessante a ser observado. A visão direta de uma parte, por exemplo, sugere a presença do todo que se estende para o espaço “fora da tela” (XAVIER, 2005, p. 20), logo, os limites da tela não são o quadro da imagem, mas um recorte que mostra apenas uma parte da realidade, fazendo com que a imagem não seja fechada em si mesma (BAZIN, 1960 apud XAVIER,

---

4 Segundo Bhabha, os conceitos de “entre-lugar” e “borda” referem-se ao que não é o novo nem o antigo, ou seja, significa uma fusão em que não se retoma meramente o passado como causa social e o presente como ruptura ou vínculo, mas se renova o passado, reconfigurando-o como um entre-lugar, produzindo “figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão” (BHABHA, 1998, p. 19), o que afasta qualquer noção de identidade original ou tradição (pré)concebida.

2005). Embora a movimentação da câmera em uma mesma cena seja, em um filme, uma possibilidade de ir além desse recorte – a ideia de que o movimento pode ocorrer dentro ou fora do campo de visão, gerando diferentes pontos de vista –, *Boi Neon* parece fazer pouco uso dela, o que pode ser fator de quebra de expectativa, dando a impressão de que cada cena é quase uma fotografia dentro da qual as personagens se movem. Em outras palavras, tem-se um retrato de cenário quase fixo, visto de uma única perspectiva, com o qual as personagens interagem. Nesse caso, a escolha do cineasta em utilizar tal recurso pode ser explicada justamente pela noção de que o território que perpassa todo o filme é único: o Nordeste árido, monocromático e monótono. A pouca movimentação da câmera revela, assim, uma extensão da realidade, isto é, o espaço como um lugar que pouco se transforma e que qualquer transformação deve partir das ações das personagens em busca de seus sonhos.

Sendo o filme a expressão visual (ou tradução) de uma perspectiva, cabe aqui uma analogia feita por Xavier (2005): o escritor expressa sua visão selecionando e combinando palavras em um certo estilo, enquanto o cineasta realiza as mesmas operações com imagens, criando uma unidade a partir da junção dos planos fragmentados que agem sobre as memórias e a sensibilidade do espectador. O ritmo, a sucessão, a maneira como são dispostas as imagens (em corte repentino ou não) influenciam, portanto, o espectador emocional (pelo enquadramento das cenas) e ideologicamente, proporcionando-lhe inferências a partir de sua montagem e organização no tempo e no espaço narrativos. Toda cena deve ser pensada, pois o espectador não pode olhá-la ao acaso. A intenção do cineasta, com isso, é direcionar os olhos do espectador, dando sentido ao filme de acordo com determinada perspectiva. Pode-se considerar que, em *Boi Neon*, a sequência de cenas escolhida pelo cineasta para ser mostrada ao espectador cria uma estrutura rizomática<sup>5</sup>, em que há uma fragmentação e uma colagem (ou justaposição) das cenas, umas vezes cortadas e deixando interpretações soltas, em suspenso – cabendo ao espectador interpretá-las ou relacioná-las a outra(s) –, outras vezes remontadas em outros momentos, sendo interrompidas de repente e ganhando uma outra colagem, outra realização.

---

5 Expressão entendida segundo a concepção de Deleuze e Guattari (1995), referindo-se àquilo que não tem estrutura fixa ou hierarquizada. Pode-se entender como esses processos são construídos na sequência narrativa de *Boi Neon* ao analisar, por exemplo, o filme como um sistema de “colagem” de cenas, em que algumas delas sofrem cortes repentinos, mas são retomadas (sempre de maneira incrementada, ressignificada) ao longo da trama, o que permite pensá-lo como uma sequência justaposta que cria momentos de suspensão e de frutificação, proporcionando uma leitura rizomática a partir da qual não se estabelece começo nem fim, mas meio, de forma a modificar limites, reconstruir experiências e (re)criar outras delimitações, outros cenários remetentes à oposição interno-externo.



Outro fato interessante a ser notado no filme, do ponto de vista técnico, é a ausência de câmera subjetiva (que não deve ser confundida com lembranças, sonhos ou imaginações das personagens), fazendo com que a trama pareça narrada de uma perspectiva quase única. O espectador coloca-se praticamente em posição de um narrador em terceira pessoa, já que sua percepção das coisas será criada a partir desse ponto de vista. Isso faz com que seja eliminada a distância entre o espectador e a obra, criando nele a ilusão de estar acompanhando tudo dentro do espaço ficcional.

O cinema não é, porém, um discurso constituído apenas por imagens, por isso é tão importante observar o ritmo de sucessão dessas imagens com relação aos sons que as acompanham. “A manipulação do chamado ruído ambiente, assim como a presença efetiva da palavra, vem conferir mais espessura e corporeidade à imagem, aumentando seu poder de ilusão” (XAVIER, 2005, p. 36.). Sendo imagem e som elementos integrantes no mesmo nível, não devem ser pensados como meros complementos um do outro. Cenas distintas e de aparente desconexão visual, por exemplo, tornam-se coesas graças à continuidade sonora, que fornece a ideia de mesmo ambiente ou clima entre elas. O contrário também é válido. Na transição de um espaço para outro, o som tem a função de preparar e envolver o espectador. Pensando nisso, como a associação entre som e imagem cria (ou quebra) a expectativa do público? Que contribuições essa associação pode fornecer à interpretação do filme?

De maneira geral, em *Boi Neon*, a mudança de som – seja ele ambiente (os ruídos provindos das ações das personagens ou do espaço em que estão) ou musical (a trilha sonora em si, composta por melodia e ritmo instrumental) – acompanha a mudança de cena, isto é, ambas se iniciam e terminam ao mesmo tempo, o que cria uma aparente ruptura na sequência lógica das cenas, fazendo essas parecerem partes de fragmentos que, ao longo da narrativa, no entanto, vão se construindo. Não há música ou ruído contínuo que perpassa cenas seguidas. Em alguns momentos, o que há é mudança de perspectiva da câmera, porém em um mesmo cenário. Claro que a sequência lógica determinada pelo cineasta permite a associação entre as cenas que se seguem, porém, na maioria das vezes, o corte entre uma e outra é feito de maneira abrupta. Com isso, cabe muito ao espectador o trabalho de associá-las e, finalmente, uni-las semanticamente.

Exemplo disso é a terceira cena do filme (já descrita no início deste trabalho), quando, com uma fita métrica, Iremar mede a cintura de Galega. Durante a ação, apenas as vozes das personagens conversando sobre cores e sobre as criações do protagonista ressoam. Ele: “Rosa choque é coisa de rapariga.” Ela: “E tu pensaste no quê?”. Imediatamente, a cena é cortada. Galega, agora sozinha, enfatizada em um ambiente com luz vermelha (talvez o palco de uma boate), dança. Seu rosto, encoberto por uma máscara – a própria cabeça de um cavalo, provavelmente recriada por Iremar –, não pode ser identificado. É a primeira cena com música no filme. A melodia, tão importante quanto o efeito visual, assemelha-se a um ritmo de *rock*, com bateria e guitarra em ritmos bem marcados. Em



sua performance, curvada para frente e com as mãos fechadas em forma de casco, Galega segue uma sequência de movimentos que imitam o animal. Nada é falado na cena, nenhuma palavra, o importante é a performance, a dança, a ação. Apenas a música alta é ressaltada junto com a imagem. Cabe ao espectador a relação entre as “descontínuas” cenas. Seria a cena da dança parte de uma ilusão ou um sonho de Iremar? Ou talvez a revelação de seu desejo espetacular de ser um estilista que cria roupas sensuais? Seria Galega a concretização de uma realização pessoal do próprio protagonista?

Parafraseando Ianni (2000), há momentos em que a língua não consegue exprimir a totalidade de uma situação, por isso emudece, talvez porque não haja realmente o que dizer, ou porque nada seja necessário dizer ou, ainda, porque não haja como dizer, afinal, as palavras não seriam suficientes para descrever e exprimir o indizível. A ausência de uma expressão verbal, como se não tivesse ainda sido inventada ou fosse totalmente dispensável, cria momentos nos quais a linguagem vive situações de tensão, mistério, mágica, revelação, segredo. São momentos nos quais não se encontram palavras, signos, como se nada fosse capaz de dar conta do desconhecido, do inesperado, do surpreendente.

Nesse sentido, o desenvolvimento dramático e o ritmo da montagem criam jogos de tensão e equilíbrio. A aparente descontinuidade de cenas (como o curto e comedido diálogo entre Galega e Iremar, no primeiro momento, mais calmo e silencioso, em contraste com o *rock* e a imagem da dançarina, posteriormente) pode ser aceita como abertura para um mundo fluido que está do lado de lá da tela, dissolvendo a descontinuidade visual em uma continuidade da narrativa (as relações lógicas estabelecidas). As imagens são, parafraseando Xavier (2005), separadas, mas a combinação é feita de modo que pareça uma evolução, um universo contínuo em movimento.

A música instrumental, no entanto, aparece em poucas e específicas cenas. Ora ela é parte do discurso fílmico, quando é cantada pelas personagens ou gerada pelo ruído de aparelhos eletrônicos em cena, como o rádio, ora é trilha sonora das cenas que refletem os devaneios e os sonhos das personagens. Exemplo do primeiro caso é a entonação de cantos populares no momento do trabalho, enquanto as personagens manuseiam e cuidam do gado ou enquanto lavam suas roupas. Talvez isso remonte às antigas e tradicionais práticas de trabalhadores que, para aliviar o cansaço do esforço pesado, costumavam cantar nos campos. Também essa mesma ideia envolva cenas de descontração e prazer, quando, por exemplo, a família, ao som de um forró tocado no rádio, dança e canta, após um dia cheio de afazeres, e Iremar costura:

Oh! Meu vaqueiro, meu peão

Conquistou meu coração

Na pista da paixão

E valeu o boi<sup>6</sup>

A música está presente no cotidiano dos trabalhadores e é capaz de transmitir mensagens a respeito de uma cultura regional e local, sendo parte do discurso das personagens. Ainda com relação a este aspecto, a música instrumental ambiente aparece nas cenas de ação das vaquejadas, nestes casos, referindo-se não só ao estilo que caracteriza o sertanejo nordestino, mas também aos momentos de tensão criados e revelados pela adrenalina dos vaqueiros que derrubam os bois na arena. A batida rítmica forte assemelha-se, então, ao coração acelerado dos homens e dos animais.

Como parte da trilha sonora das cenas, o segundo caso a ser explorado, a música serve de conexão entre o pensamento das personagens e a imagem. A figura solitária e pensativa de Iremar é, por vezes, acompanhada de música<sup>7</sup> lenta. Na cena em que está sentado dentro do caminhão, olhando pela porta da carroceria, como uma janela que se abre para o mundo, uma melodia tocada em registros médio e grave por instrumentos de sopro/madeira surge aos poucos. Um instrumento de corda em pizzicato grave saltita e marca o andamento. Não se trata de uma música regional, mas de uma expressão das reflexões possíveis do protagonista. Os sopros cortam o vento que balança as árvores ao fundo, a melodia voa livre pela janela em direção ao mundo, Iremar sonha. As cordas em pizzicato, simultaneamente, ressoam no chão, mais graves, como as amarras de um território do qual Iremar não pode se desvencilhar, pois já é parte constituinte de suas identidades, de sua historicidade, de sua cultura. É a ambiguidade sonora que produz a imagem da complexidade do protagonista. Seria um momento de inspiração? A música é imediatamente cortada com a cena. Aparece, em seguida, Iremar vestindo um manequim com um tecido dourado.

Situação sonora semelhante ocorre com Cacá. Enquanto a garota desenha cavalos nas páginas de uma revista de mulheres nuas (as mesmas em que Iremar frequentemente rabisca seus sonhos, cobrindo as imagens com desenhos de moda) e, em uma sequência

---

6 Trecho da música *Meu vaqueiro, meu peão* (Rita de Cássia Oliveira dos Reis), presente no filme com gravação da banda Mastruz Com Leite, Somzoon Gravações e Edições Musicais LTDA. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/mastruz-com-leite/187207>. Acesso em: 06 out. 2017.

7 Reflexões de Iremar, composição de Otávio Santos. Performance: Otávio Santos & Jairo Chaves. Estúdio Tritono.

de colagem e intersecção de cenas, brinca com um pequeno cavalo alado e brilhante, que bate as asas conforme o vento o atravessa e pisca entre os bois deitados, uma viola clássica na região média esboça acordes acompanhados por cordas dedilhadas de outro instrumento, criando uma melodia<sup>8</sup> de andamento lento. Os cavalos de Cacá – sejam os que correm em sua mente, rabiscados na folha, seja o que voa como um brinquedo em sua mão ou, ainda, aqueles reais que, em vários momentos do filme, a garota tanto aprecia correndo pelos espaços do sertão, sempre querendo tocá-los, acariciá-los, tê-los, sê-los – são sonhos que percorrem caminhos livres, campos abertos, porém limitados pelo território seco em que se encontram. Os cavalos, em metáfora, parecem sobrevoar os gados aprisionados em sua dura realidade.

Cenas seguidas de música, entretanto, não são maioria. No filme, predomina, além do diálogo, a ausência de melodias e a presença do ruído ambiente proveniente das ações das personagens. Por isso, é necessário que o espectador pense na relação som/silêncio e em como, nas palavras de Costa (2014, p. 148), “pelo procedimento do ponto de escuta, o espectador identifica-se com o personagem a partir do ato de compartilhar o que ele ouve”.

Cabe citar aqui, rapidamente, o que parece traço comum nos filmes de Mascaro: explorar o silêncio. Ao longo de grande parte do filme, o diretor utiliza-se da ausência total de trilha sonora musical que não seja resultado da ação das próprias personagens, ou seja, não há nenhuma outra melodia senão aquelas entoadas pelas próprias personagens ou provenientes de sua ação de ouvir rádio. Isso cria uma proximidade entre a ficção do filme e a vida do espectador, afinal, o silêncio é parte constituinte da realidade. É possível, então, estabelecer um diálogo com Ianni (2000, p. 216), a respeito das diversas formas de silêncio que povoam o mundo:

[...] o segredo da longa duração, o mistério da palavra rolando na imaginação, a memória rebuscando o esquecimento, o silêncio da multidão. São silêncios com os quais convivem uns e outros, indivíduos e coletividades, multidões e solitários. Não são previsíveis. Podem suceder inesperadamente. Irrumpem de repente na vida das pessoas, na trama das relações sociais, paralisando imaginários e sentimentos, sonhos e devaneios, pensamentos e movimentos.

Nesse sentido, a presença dos ruídos e a ausência frequente de música dão ao espectador a impressão de ser parte do cenário do filme, uma extensão do sertão nordestino simples, onde pouco acontece – daí a ideia de um ambiente monótono que não seria possível com a inserção constante de música, já que essa provocaria alguma sensação de movimento. Trata-se de uma narrativa que acompanha as personagens em sua realidade, sugerindo registrar sequências de um cotidiano que se desenrola com naturalidade frente à câmera.

---

8 O sonho de Cacá, composição de Otávio Santos. Performance: Jairo Chaves. Estúdio Trítono.

A ausência de linguagem verbal e de música também produz uma proximidade entre as personagens e seu meio. Na última cena do filme, Iremar encara os bois e reproduz sons que os imitam, criando uma identificação entre o protagonista e os animais a partir da sonoridade. Segundo Orlandi (2007, p. 29-30), “o homem está ‘condenado’ a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à ‘interpretação’: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico”.

No referido exemplo, o som vocal emitido por Iremar simboliza o quão íntimo ele se mostra dos gados, capaz de reproduzir seus atos e, em certa medida, comunicar-se com eles, comportamento que não poderia ser traduzido com palavras. Os sons marcam ainda a subjetividade das personagens. Na referida cena, o protagonista curva-se levemente para que seu rosto fique no mesmo plano das cabeças dos bois. Nessa igualdade de olhares, imitando o ruído dos animais, ele também parece sentir-se um pouco boi. É como se houvesse uma simbiose homem-animal. Apesar de toda a fantasia representada nos desejos e sonhos das personagens, o filme não segue uma veia utópica no sentido de transcender a realidade, mas de aceitá-la, criando nela o reconhecimento de suas identidades diante de uma realidade mais ampla.

Na cena final do filme, pode-se pensar na construção de um futuro por vir. Iremar, após um tempo observando e “conversando” com o gado, abre a porta do cercado onde se encontram os animais e por ela sai, fechando-a em seguida. A ação rotineira do protagonista é interrompida, anunciando o fim da história e fazendo com que o espectador (passando a ser também um expectador), reticente, tenha suas próprias conclusões sobre o rumo que a vida da personagem teria tomado. A ideia de um “futuro do pretérito” em construção, nos termos a que se refere França (2008), aplica-se ao desfecho de *Boi Neon*, deixando o interlocutor interpretar as possibilidades de construção de memórias, de produção de sentidos do que as coisas poderiam ser ou se tornar. O filme, portanto, não só reescreve a memória histórica de um pretérito perfeito, terminado e completo, como também deixa lacunas e vazios entre as representações, por isso “estas lacunas entre os filmes não falam do que foi nem mesmo do que deve ser: essas lacunas falam, ou melhor, murmuram o que poderia ter sido” (FRANÇA, 2008, p. 6).

As próprias hipóteses formuladas pelo espectador/expectador, em um processo constante e interminável de construção da memória, produzem ecos, possibilidades, sentidos que ajudam a compreender as identidades das personagens. Após o corte final, ao escurecer da tela, inicia-se o toque de acordes que anunciam os créditos finais do filme. É curioso e incomum pensar que a melodia reproduzida é o tema musical do filme – que, no entanto, não aparece nas primeiras cenas, tampouco ao longo da narrativa. Ainda assim, as palavras que cantam a letra da música, intitulada *Astronauta*, harmonizadas com acordes de viola caipira, permitem a reflexão a respeito do que se tornou tão recorrente durante toda a trama: as identidades e os sonhos possíveis.

Eu como astronauta visitei planetas

Transpus os limites do céu multicolor

Viajei a bordo dos meus pensamentos

Fiz do coração um disco voador

E em meio às galáxias do mundo universo

Encontrei em Marte a musa do amor

Eu estou em órbita entre a Terra e Júpiter

Vigiando os astros que seguem seus passos

No céu de sua boca meus lábios decolam

E a nuvem de beijos encobre os espaços

E essa massa cósmica que envolve os planetas

Constitui o elo dos nossos abraços [...] <sup>9</sup>

A palavra *astronauta*, presente tanto no título quanto no primeiro verso da música, já remete diretamente à noção de espaço, de um membro de uma tripulação treinada para enfrentar uma viagem interplanetária. A voz do eu-lírico – ressaltada sob efeito mais grave de uma voz masculina que interpreta a melodia – é muito parecida com o sonho de Iremar que, seguindo os traços de uma comunidade, de uma família, é direcionado, levado – por condições muitas vezes externas e diversas de seus desejos – a agir dentro de um bando, uma boiada. Para visitar planetas e outras culturas, é preciso transpor limites, atravessar fronteiras, romper barreiras, percebendo a beleza que está além do céu multicolor, ainda que essa transposição não seja física, mas no âmbito dos pensamentos,

---

<sup>9</sup> Transcrição de trecho da letra da música *Astronauta*, de Raimundo Nonato da Costa e Raimundo Nonato Neto, presente no filme com gravação de Os Nonatos, cortesia de Izabel Lima de Alencar.

dos sonhos. Iremar parece buscar isso em seus sonhos, sendo um sujeito que transita no entre (*a Terra e Júpiter*) e nele, dentre outras possibilidades (*os astros*), encontra Marte, deus da guerra e guardião da agricultura, dos campos, da vegetação e da fertilidade. Surpreendentemente, o deus é colocado como um substantivo feminino (*musa*) que faz alusão ao amor. Tem-se, nesse contexto, a visão de uma mulher que assume ternura e desejo, afabilidade e atração, sensualidade e flama, zelo e sexualidade. Diante de um ambiente hostil de guerra, de sofrimento, de sobrevivência, o amor infinito e possível é revelado. Marte assume uma condição de interstício, pois, mesmo estando relacionado à guerra, percebe-se que em seu nome está contida a palavra *mar*, reiterando a noção de infinitude, de possibilidades e sonhos que seguem seus passos.

As vozes das personagens de *Boi Neon* remontam, portanto, à imagem de vários Nordeste que se tornam um *mundo-universo* em diálogo, grande (*universo*) e, ao mesmo tempo, pequeno, local (*mundo*). Nesse diálogo entre personagens e espaço, em meio às possibilidades (*das galáxias*), *o sertão é o mundo*<sup>10</sup> que trilha caminhos, cria realidades, aceitando, conformando, resignando identidades que completam e são completadas a partir do reconhecimento de uma (im)potencialidade diante de algo mais amplo (*o mundo-universo*), o qual, em uma *nuvem de beijos*, é envolvido por uma *massa cósmica* de relações que tensionam e constituem os *elos dos abraços*.

## Considerações finais

Este trabalho procurou criar uma pequena sequência narrativa que revelasse, por meio do cinema, ações moldadas por ideologias e jogos de poder capazes de fazer refletir sobre os mais variados sentidos da ficção e da realidade. Graças a seu caráter artístico, *Boi Neon* expressa um meio de produção de enunciados que, coexistindo em um mesmo espaço (o próprio cinema), resistem ao tempo e se ressignificam a partir de rastros e memórias manipulados tanto pelo cineasta que os reorganiza como pelo espectador que os revive no presente sob outras perspectivas. Sendo o filme um produtor de diversas leituras e interpretações, deve ser compreendido como uma narrativa em constante processo de construção e desconstrução dos enunciados.

Pôde-se comentar a produção de sentidos em *Boi Neon*, levando em conta certas expectativas rompidas e, simultaneamente, reiteradas por outras memórias incutidas no espectador. As análises de cenas mostraram que, em vários momentos, o filme é um meio importante de revelação e de descoberta de outras formas de olhar, ler e interpretar objetos familiares, tais quais as relações sociais, o trabalho e os desejos – aspectos muitas vezes invisíveis aos olhos dos espectadores desatentos.

---

10 Referência à frase “O sertão é do tamanho do mundo”, presente em: ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Nova Aguilar, 1994, p. 96. Disponível em: <http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimaresRosa.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

O discurso produzido pelo filme reiterou, ainda, conexões que evidenciam e fundamentam os momentos históricos tanto da produção quanto da exploração dos sentidos da trama por parte do espectador, fazendo compreender o funcionamento do que pode ser o discurso do filme, suas estratégias e sua linguagem, a fim de criar sentidos diversos que se abram a diferentes formas de pensamento, revisitando antigos e atuais valores e revelando limites e possibilidades que vão além das relações dicotômicas do certo ou errado, do isso ou aquilo, pois as identidades, conforme se constatou, são múltiplas e formadas por uma adição de experiências, contatos, tempos, espaços.

Nesse sentido, buscou-se inserir novos signos e outras relações ao cenário nordestino que diz muito sobre o ser humano contemporâneo. *Boi Neon* pôde dialogar não apenas com o contexto local do sertanejo agreste, mas com outras culturas que lidam com os processos de formação de identidades e de relações humanas, já que remonta a mundos possíveis dentro dos quais as personagens aproximam-se do dia a dia de espectadores reais, mas recolocando grupos socialmente desfavorecidos por suas raízes históricas (como o Nordeste pobre, difícil e machista) em um campo cultural e intelectual (o cinema político, engajado), passando a um circuito de maior visibilidade e reconhecimento do público. Viu-se, com isso, que o filme é capaz de (re)criar a identidade de uma cultura local que pensa seus próprios processos de formação em relação a outras, abrindo-se para novas culturas e dando oportunidade a múltiplas identidades, fazendo com que a produção de uma memória coletiva, histórica, contida no imaginário social una-se à poesia da construção subjetiva, ocultada, silenciada, difundindo realidades e sonhos.

Por uma análise mais técnica do filme, pôde-se entender como o cineasta é capaz de direcionar os olhos do espectador, dando sentido a sua obra de acordo com determinada perspectiva abordada, em que há fragmentação e colagem das cenas capazes de ampliar as possibilidades de interpretação da narrativa por parte do espectador. Percebeu-se, ainda que, no discurso fílmico, o ritmo de sucessão de imagens atrelado aos sons que o acompanham é fundamental para a produção de sentidos, por isso devem ser pensados no mesmo nível de importância, já que cenas distintas e de aparente desconexão visual tornam-se coesas e coerentes, graças à continuidade sonora (e vice-versa) que envolve e prepara o espectador. Em *Boi Neon*, a presença dos ruídos e a ausência frequente de música permitiram ao espectador fazer parte no cenário do filme e sentir-se uma extensão do sertão nordestino, cuja ideia de um ambiente monótono não seria possível com a inserção constante de músicas. Ademais, a pouca movimentação das câmeras acompanhou as personagens em sua realidade, sugerindo registrar sequências de um cotidiano que se desenrolava com naturalidade frente à câmera.

As vozes (e os silêncios) das personagens de *Boi Neon* significam, portanto, diferentes maneiras de ver e sentir a realidade que constitui (e é constituída por) sonhos e desejos. É isso que movimenta as linhas que tecem os fragmentos de identidades dos sujeitos contemporâneos que, em diálogos com o mundo-universo, constroem suas vidas entre o desbotado do boi e o colorido do neon.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BIRMAN, J. Arquivo e mal de arquivo: uma leitura de Derrida sobre Freud. *Natureza Humana*, v. 10, n. 1, p. 105-128, jan.-jun. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v10n1/v10n1a05.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2016.

COSTA, F. M. da. Silêncio e vozes no cinema: Tabu e Stereo. *Significação*, v. 41, n. 41, p. 140-155, 2014. Disponível em: [www.revistas.usp.br/significacao/article/download/83424/86411](http://www.revistas.usp.br/significacao/article/download/83424/86411). Acesso em: 22 maio 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FRANÇA, A. O cinema entre a memória e o documental. *Intertexto*, Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 19, p. 1-14, jul.-dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/7999/4766>. Acesso em: 09 nov. 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

IANNI, O. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

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

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

## FILMOGRAFIA

BOI neon. Direção: Gabriel Mascaro. Fotografia: Diego Garcia. Imovision, 2015. Versão AppleTV (103 min).



# Breve caracterização dos tipos de negação em Mehinaku (Arawák)

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2136>

**Angel Humberto Corbera Mori<sup>1</sup>**  
**Jackeline do Carmo Ferreira<sup>2</sup>**

## Resumo

A negação se manifesta nas línguas de duas maneiras: (i) como construção morfológica ou negação sintética e (ii) como construção sintática ou negação analítica. Tipologicamente, uma língua usa diversas estratégias para derivar uma oração negativa, tais como: (i) a ocorrência de verbos negativos; (ii) o uso de partículas negativas; (iii) o emprego de afixos; (iv) e a ocorrência de morfemas negativos com propriedades nominais. Neste artigo, apresenta-se uma breve análise das maneiras de se expressar negação na língua Mehinaku, uma língua da família Arawák. Além da negação padrão, inclui-se a descrição da construção proibitiva, da negação existencial e do uso do prefixo 'privativo' {*ma-*}, um sufixo derivacional, reflexo da proto-forma \**ma-*, e o 'atributivo' {*ka-*}. A análise se baseia em dados primários coletados em trabalhos de campo junto aos falantes da língua Mehinaku, das aldeias Utawana e Kaupüna, no Território Indígena do Xingu, Mato Grosso.

**Palavras-chave:** línguas Arawák; língua Mehinaku; negação padrão; tipologia da negação.

---

1 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [corbera@uol.com.br](mailto:corbera@uol.com.br); <https://orcid.org/0000-0003-1712-6550>

2 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil; [jackelinedocarmoferreira@gmail.com](mailto:jackelinedocarmoferreira@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-6332-7535>

## Brief characterization of the types of negation in Mehinaku (Arawak)

### Abstract

Negation manifests itself in languages in two ways: (i) as morphological construction or synthetic negation, and (ii) as syntactic construction or analytic negation. Typically, a language uses several strategies to derive a negative sentence, such as: (i) the occurrence of negative verbs; (ii) the use of negative particles; (iii) the use of affixes; (iv) and the occurrence of negative morphemes with nominal properties. In this paper, we present a brief analysis of the ways to express negation in the Mehinaku language, a language of the Arawak family. In addition to the standard negation, a description of the prohibitive construction, existential negation, and the use of the prefix {*ma-*}, a derivational suffix that has its origin in the proto-form \**ma-*, and the 'attributive' {*ka-*}. The analysis is based on primary data collected in some fieldwork with speakers of the Mehinaku language, from the Utawana and Kaupūna villages, in the Xingu National Park, Mato Grosso.

**Keywords:** Arawak languages; Mehinaku language; standard negation; typology of negation.

### 1. Introdução<sup>3</sup>

O Mehinaku, ISO 639-3: mmh, é uma língua indígena da família Arawak falada por, aproximadamente, 300 pessoas, distribuídas em quatro aldeias, são elas: Uyaiyipyuku, Utawana, Aturua e Kaupūna, além do Posto Indígena de Vigilância (PIV)-Kurisevo. As quatro aldeias e o PIV se localizam na direção da fronteira sul do Território Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso.

Na classificação interna da família Arawák, o Mehinaku, assim como o Waurá e Yawalapiti, é inserido no grupo Pareci-Xingu, subgrupo Xinguano (AIKHENVALD, 1999) ou, no subgrupo Arawák Oriental (PAYNE, 1991; RAMIREZ, 2001). Tipologicamente, a língua Mehinaku espraia a ordem sintática AV(x)O nas sentenças transitivas declarativas simples, como se vê em (1):

---

3 A realização deste trabalho não seria possível sem a ajuda de Waxamani Mehinaku (aldeia Kaupūna) e de Yuta Mehinaku (aldeia Utawana). A eles, o nosso sincero agradecimento.

(01)

- a. kùxü            ãitxa-pai            ata            ù-tai  
tucano            3.comer-IMPF<sup>4</sup>            árvore            3-fruta

'o tucano está comendo frutinha' (Lit. 'o tucano come/está comendo a fruta da árvore')

- b. txawaka            n-iyá            kupa-tü-taku,            n-üpa  
ontem            1-ir.PSD            peixe-LOC            1-ver.PSD  
ü-nai            yanumaka  
3-lugar            onça

'ontem fui na pesca, vi, nesse lugar, uma onça'

Em construções com predicados ativos, a ordem é SUJEITO VERBO (cf. 02a); já com predicados estativos a ordem é VERBO SUJEITO (como em 02b, 02c):

(02)

- a. ipiehü            pulu-ka-wene-le            un-iã  
capivara            pular-VBZ-rio-FUT            água-LOC

'a capivara vai pular na água do rio'

- b. ata            ü-tawana-itsa-pai            wakuwaku  
árvore            3-ramo-LOC-IMPF            tamanduá.bandeira

'o tamanduá bandeira está no ramo da árvore'

- c. kau-pai            nu-putü  
dor-IMPF            1-coxa

'minha coxa está doendo'

---

4 ABREVIATURAS: 1=primeira pessoa, 2=segunda pessoa, 3=terceira pessoa, ATB=atributivo, CAUS=causativo, COND= condicional, DAT=dativo, DCL=declarativo, DEM=demonstrativo, DIM=diminutivo, ENF=enfático, EST=estativo, FEM=feminino, FRUST=frustrativo, FUT=futuro, IMPF=imperfeito, IMPSL=impessoal, LOC=locativo, NEG=negação, NUM=numeral, O=objeto, PERF=perfectivo, PL=plural, POSS=posse, POT=potencial, PRIV=privativo, PROH=proibitivo, PRON=pronominal, PSD=passado, RFL=reflexivo, SG=singular, TOP=tópico, TRSF=transformativo, VBZ=verbalizador.

Com o intuito de contribuir para os estudos da língua Mehinaku, nesse texto, abordamos a negação, desde sua manifestação padrão, até outros tipos do mesmo fenômeno que a língua apresenta. Nesse sentido, além da introdução, este texto é composto de nove seções principais, as quais detalhamos, a seguir: na seção 2, considera-se brevemente o conceito de negação padrão e da forma como ela se manifesta na língua Mehinaku; na seção 3, apresenta-se a estrutura morfológica da negação em Mehinaku, relacionada aos tipos negação potencial, negação de evento inacabado e a negação asseverativa; na seção 4, abordam-se as características principais da negação proibitiva; a negação existencial é descrita na seção 5; a negação predicativa possessiva é tópico da seção 6; na seção 7, inclui-se a descrição da negação indefinida; na seção 8, analisa-se o morfema atributivo *ka-* e, sua contraparte, o privativo *ma-*, este é descrito na função de marcador de negação e, por fim, na seção 9, é descrito o paradigma simétrico na língua Mehinaku. As conclusões e referências encerram o texto.

No que diz respeito à metodologia, ressaltamos que os dados que apresentamos são primários, ou seja, foram coletados a partir da colaboração entre falantes Mehinaku e os autores deste trabalho e nossa análise é baseada nos pressupostos teóricos postulados sobre negação, na teoria linguística, por autores como Dahl (1979), Miestamo (2000, 2005, 2007), Dryer (1988), dentre outros.

## 2. Negação padrão

O termo *negação padrão* aparece, inicialmente, no artigo de Payne (1985) e é usado para se referir às formas básicas que uma determinada língua usa para negar uma sentença afirmativa ou, nas palavras do autor, “[...] entendemos que esse tipo de negação pode ser aplicado às sentenças mais mínimas e básicas. Tais sentenças são tipicamente orações principais e consistem em um único predicado com o menor número possível de substantivos e modificadores adverbiais” (PAYNE, 1985, p. 198, tradução nossa<sup>5</sup>). A partir de Miestamo (2005, 2007), o termo *negação padrão* passa a ser entendido como a negação da oração matriz em relação a um predicado verbal. Assume-se que esse tipo de construção é pragmaticamente neutro. Segundo Dahl (1979), há duas formas de expressar a negação: (i) de maneira morfológica e (ii) de maneira sintática. A negação morfológica se manifesta a partir da ocorrência de afixos flexionais, concretizados como prefixos, sufixos, infixos, modificação da base, reduplicação, modificação prosódica, e, como característica mais comum, verifica-se, ainda, a ocorrência de um afixo negativo preso ao verbo. Na negação sintática, o marcador que indica a negação é uma partícula ou um auxiliar, que acompanha outro verbo.

---

5 No original: “[...] we understand that type of negation that can apply to the most minimal and basic sentences. Such sentences are characteristically main clauses, and consist of a single predicate with as few noun phrases and adverbial modifiers as possible”.

Tanto os estudos sintáticos quanto os tipológicos têm focalizado a posição do marcador de negação na sentença, ou seja, as discussões se dão em torno da posição da negação em relação ao verbo. Assim, Dryer (1988) correlaciona a ordem dos constituintes e a posição da negação, considerando os três elementos principais da sentença sujeito (s), objeto (o) e verbo (v), tomando como amostra dados de 345 línguas. O estudo desse autor revela que as línguas podem registrar quatro subtipos de posicionamento da negação, como se mostra para as línguas svo e sov em (03):

(03)

- a. Línguas svo: negsvo, snegvo, svnegO, svONeg
- b. Línguas sov: negsov, snegov, sonegv, sovneg

O estudo de Dryer mostra, igualmente, que as línguas com a ordem de núcleo inicial diferem das línguas svo e sov, pois essas não atestam o total das possibilidades lógicas de colocação da negação. Ele mostra que todas as línguas vso e vos, consideradas em seu estudo, mostram apenas negvso nas línguas vso e negvos nas línguas de ordem vos.

Outro aspecto importante a se considerar nas construções relacionadas à negação padrão é se ela é simétrica ou, pelo contrário, assimétrica. Essa assimetria, proposta inicialmente por Miestamo (2000, 2005), refere-se à observação da coocorrência de outros marcadores de negação, além da construção negativa, ou seja, se a sentença se diferencia estruturalmente ou não de sua correspondente declarativa afirmativa. Uma construção negativa simétrica não difere de sua correspondente não negativa a não ser pela presença de marcadores que indicam a negação. Nela, os membros da construção afirmativa se manifestam numa correspondência biunívoca, ou seja, um-para-um. De maneira oposta, em uma construção negativa assimétrica ocorrem diferenças estruturais adicionais, que a distinguem de sua contraparte afirmativa. Nesse caso, os membros dos dois tipos de construção não mantêm uma correspondência biunívoca. As formas simétricas ou assimétricas podem ocorrer tanto nas construções sintáticas quanto nos paradigmas verbais.

O contraste entre esses dois tipos de construções negativas, a saber, simétrico e assimétrico, pode ser visto nos dados do espanhol (04) e do Awajún (Jívaro) em (05).

(04)

- a. El perro está ladrando
- b. El perro **no** está ladrando

(05)

a. áu-sh wé-tat-ua-k  
3SG-DUB ir-FUT-3SG-INT  
'ele também irá? (Interrogação dubitativa)

b. atsá áu-k wé-cha-ta-wa-i  
NEG 3SG-TOP ir-NEG-FUT-3SG-DCL  
'não, ele não irá'

## 2.1. A negação padrão em Mehinaku

A negação padrão na língua Mehinaku se dá pela ocorrência da partícula negativa *aitsa*. Esta partícula se manifesta em posição pré-verbal, como se observa nos seguintes dados:

(06)

n-ãitxa-pai iyumu ü-nühütü  
1-comer-IMPF mutum 3SG-carne.POSS  
'eu como carne de mutum'

aitsa n-ãitxa-pai yaapa ü-nühütü  
NEG 1-comer-IMPF paca 3SG-carne.POSS  
'eu não como carne de paca'

(07)

txawaka n-unupa pawitsa walamã  
ontem 1-ver.PSD NUM.1 sucuri  
'ontem vi uma sucuri'

aitsa n-unupa teme-pi-hã  
NEG 1-ver.PSD jiboia-CL.cumprido-ENF  
'não vi (uma) jiboia'

Em construções com verbos intransitivos ativos, a partícula *aitsa* 'NEG' também ocorre em posição pré-verbal, como mostramos no seguinte exemplo:

(08)

nu-peku-yete	iya-la	nakai	ü-u-hã
1-amigo-?	3.ir-FUT	festa	3-DAT-ENF

'meu amigo irá à festa'

nu-peku-yete	aitsa	iya-wa	nakai	ü-u-hã
1-amigo-?	NEG	3.ir-PERF	festa	3-DAT-ENF

'meu amigo não vai à festa'

Os dados em (09) exibem uma construção estativa. Note que a partícula *aitsa* 'NEG' posiciona-se antes da palavra que indica a propriedade que foi atribuída. Vejamos:

(09)

awitsiri-pai	n-itsu-pa-lu	ü-tulũ-hã
limpo-IMPF	1-filha-EST-FEM	3SG-orelha-ENF

'a orelha de minha filha está limpa'

aitsa	awitsiri-pai	n-itsu-pa-lu	ü-tulũ-wi-ku
NEG	limpo-IMPF	1-filha-EST-FEM	3SG-orelha-PERF-DECL

'a orelha de minha filha não está limpa'

Na língua Mehinaku, assim como no Wauja (BALL, 2014), ao ocorrerem duas orações, a partícula negativa *aitsa* 'NEG' precede o verbo da segunda construção, após o SN-sujeito dessa construção:

(10)

tünexu-nãu	patã	a-tuluka-pai	Yamurikumã	ü-kahü-hã,
mulher-PL	somente	VBZ-dança-IMPF	Yamurikumã	3-LOC-ENF

enüxa-nãu	aitsa	a-tuluka-pai	Yamurikumã	ü-kahü-hã
homem-PL	NEG	VBZ- dança-IMPF	Yamurikumã	3-LOC-ENF

'somente as mulheres dançam na festa Yamurikumã, os homens não dançam na festa Yamurikumã'

### 3. Estrutura morfológica da negação em Mehinaku

A partícula de negação *aitsa* modifica sua estrutura morfológica dependendo do contexto pragmático, o que diferencia a sua ocorrência em relação à negação padrão. Essa combinação de *aitsa* com determinados sufixos ocorre quando o falante envolvido na comunicação dá resposta negativa a uma determinada questão levantada pelo locutor. Assim, por exemplo, em resposta a determinadas perguntas, a partícula *aitsa* se combina com o sufixo *-wa*, marcador de aspecto perfectivo, para compor uma resposta mais polida, delicada, cordial, como mostram os exemplos em (11):

(11)

- a. p-a-tuku-ta-pai                      p-a-yata-pai                      hūka?  
2-VBZ-desejo-VBZ-IMPF              2-VBZ-comprar-IMPF              tabaco  
'você quer comprar tabaco?'

aitsa-wa

NEG-PERF

'não' (Forma polida de rejeitar uma oferta)

- b. yatamã              pi-tsu?  
pajé                  2-PRON  
'você é pajé?'

aitsa-wa,              aitsa              yatamã              na-tu  
NEG-PERF              NEG              pajé                  1-PRON

'não, eu não sou pajé'

- c. unü                  taka-la              papa?  
água                  cair-FUT              pai  
'choverá, pai?'

aitsa-wa,              aitsa              unü              taka-wa.              Txawaka              taka-wi-ku-hã  
NEG-PERF              NEG              água              cair-PERF              ontem              cair-PERF-DCL-ENF

'não, não vai chover. Ontem já choveu'



d. hiritxi-nãu patã a-yana-tuwa-pai ü-tenu-hã,  
 velho-PL somente VBZ-pintura-RFL-IMPF 3-com-ENF

yamuku-tü-pa-nãu aitsa-wa-hã  
 jovem-CL.cilíndrico-EST-PL NEG-PERF-ENF

'somente os velhos se pintam com ela (tipo de pintura), os jovens não'

e. p-a-tuku-ta p-ãitxa-pai araukumã?  
 2-VBZ-desejo-VBZ 2-comer-IMPF frango

'você quer comer frango?'

aitsa-wa, aitsa n-a-tuku-ta n-ãitxa-pai araukumã  
 NEG-PERF NEG 1-VBZ-desejo-VBZ 1-comer-IMPF frango

'não, não quero comer frango'

Além da combinação de *aitsa* com o sufixo *-wa*, 'marcador de aspecto perfectivo', esta partícula pode combinar-se com outros sufixos, conforme trataremos a seguir.

### 3.1. Negação potencial

As construções potenciais ou de possibilidade são expressas pelo sufixo *-miyã*. Nos dados em (12), temos, então, um exemplo de evento condicional expresso pelo uso do referido sufixo:

(12)

p-iya-miyã p-exuhü-ta-wa p-unupa-miyã kupatü  
 2-ir-COND 2-anzol-VBZ-PERF 2-ver-COND peixe

muluku ü-tenu  
 coral 3-com

'se você vai pescar, talvez você veja o peixe com a cobra coral'

Nesse sentido, para se expressar negação com respeito a um evento condicional, em Mehinaku, combina-se a partícula de negação *aitsa* e o sufixo *-miyã*. Os exemplos de (13)-(17) mostram os casos de construções de negação potencial:

(13)

aitsa-miyã      ãitxe-nü      aitsa-miyã      iya-kehe-nü      walame-pei  
NEG-COND      comer-PERF      NEG-COND      3.ir-convertir-PERF      sucuri-TRSF  
'se ele não comesse (o ovo da cobra sucuri), ele não ia se transformar em sucuri'

(14)

aitsa-miyã      unü      taka      matamuyaka      a-ya-la      yakaku-yã-hã  
NEG-COND      água      cair      amanhã      1PL-ir-FUT      mato-LOC-ENF  
'se não chover amanhã, nós iremos caçar'

(15)

aitsa-miyã      tuwa      p-a-tulu-ka-wi-ku      üneune-nëu  
NEG-COND      ir.RFL      2-VBZ-dança-VBZ-PERF-DCL      pessoa-PL

ta-miyã      kira-pa      pi-txahü-ku-hã  
ir-COND      ficar-EST      2-junto-DCL-ENF  
'se você não vai dançar, as pessoas vão ficar reclamando de você'

(16)

xahã      aitsa-miyã      ünü-xü-wa  
DEM      NEG-POT      3-pai-PERF  
'ela não seria pai dele'

(17)

üxü-pai      aitsa-miyã      küna-wa      yakakü-yã-hã  
DEM-IMPF      NEG-POT      caçar-PERF      mato-LOC-ENF  
'hoje ninguém caçaria no mato'

### 3.2. Negação de evento inacabado

Outro tipo de construções negativas encontradas em Mehinaku são aquelas formadas pela partícula *aitsa* e pelo sufixo temporal *-tüka* 'ainda'. Essa forma de negação indica uma ação ainda não concluída ou ainda não iniciada (cf. 21). Os seguintes exemplos mostram esse tipo de construção:

(18)

aitsa-tüka	n-ãitxa-pai,	n-ãitxa-tüka-i
neg-ainda	1-comer-impf	1-comer-ainda-impf

'ainda não comi, estou comendo ainda'

(19)

aitsa-tüka	üxü	ata-tai	ü-yuna-pai-hã
NEG-ainda	DEM	árvore-fruta	3-verde-IMPf-ENF

'esta fruta ainda não está madura'

(20)

aitsa-tüka	kula-ta-ya-pai
NEG-ainda	quente-VBZ-CL.Líquido-IMPf

'(a água) ainda não esquentou'

(21)

aitsa-tüka	n-imi-tsa-pai	xepi-hã
NEG-ainda	1-fazer-VBZ-IMPf	banco-ENF

'ainda não fiz o banco'

### 3.3. Negação asseverativa

Nesse tipo de negação, o falante tem certeza sobre a proposição, que é uma construção negativa. Assim, a negação é formada por *aitsa* e a ela é adjungido o sufixo indicativo de certeza *-ya*, para indicar uma avaliação negativa incisiva. Os exemplos seguintes ilustram esse tipo de negação:

(22)

yamuku-nãu,	aitsa	y-unupa	nu-peku-yete?
criança-PL	NEG	2PL-VER.PSD	1-amigo -?

'crianças, vocês não viram meu amigo?'

aitsa-ya	a-unupa-wü	atsa	pu-peku-yete-peí?
NEG-certeza	1PL-ver.PSD-30	quem	2-amigo -? -IMPf

'não, não o vimos. Quem é teu amigo?'

(23)

nu-peku-yete	pu-muka-ta-i	nu-u	yana-tü?
1-amigo-?	2-arrumar-VBZ-IMPF	1-DAT	jenipapo-CL.cilíndrico

'meu amigo, você arruma bambu para mim?'

aitsa-ya	nu	yana-tü-ku
NEG-certeza	1	jenipapo-CL.cilíndrico-DCL

'não tenho bambu mais'

(24)

aitsa-ya	nu-tata-pai	n-üwa	putaka-naku-tsai
NEG-certeza	1-saber-IMPF	1-sobrinho	aldeia-CL.interior-LOC

'não sei se meu sobrinho está na aldeia'

(25)

aitsa-ya	nu-tata-pai	üxe	yamuku-tü-pa-lu
NEG-certeza	1-conhecer-IMPF	DEM	moça-CL.cilíndrico-EST-FEM

'não conheço essa moça'

#### 4. Negação proibitiva

As construções proibitivas se assemelham à negação padrão, pois também expressam negação por meio de uma partícula independente, neste caso, a partícula *amiya*. A negação proibitiva é o contrário do imperativo afirmativo. Nos exemplos subsequentes, temos construções negativas com a partícula *amiya*:

(26)

amiya	p-a-tuku-ta	papa
PROH	2-VBZ-chamada-VBZ	pai

'não chame meu pai'

(27)

amiya	p-uma-ta-wü
PROH	2-fazer-CAUS-30

'não faça isso'

(28)

pu-waka-ta            itsei  
2-apagar- CAUS        fogo  
'apague o fogo'

amiya            pu-waka-ta            itsei  
PROH            2-apagar-CAUS        fogo  
'não apague o fogo'

(29)

y-ãitxa            üxe            ulei-tsi-ku  
2PL-comer            DEM            mandioca-CL.semente-DCL  
'(vocês) comam essa mandioca'

amiya            y-ãitxa            üxe            ulei-tsi-ku  
PROH            2PL-comer        DEM            mandioca-CL.semente-DCL  
'não comam essa mandioca'

## 5. Negação existencial

Nos dados de que dispomos, até então, não encontramos verbos existenciais na língua, entretanto, em construções existenciais negativas, eles são interpretados implicitamente pelo contexto. Dessa forma, as construções desse tipo são formadas pelo morfema *aitsa* 'NEG', em posição inicial, antes da proposição afirmativa, como se pode observar nos seguintes dados:

(30)

amuniya-pai    autü-hã  
muito-IMPF    tronco-ENF  
'há muitos troncos grossos'

aitsa    amuniya            autü-ku-hã  
NEG    muito            tronco-DCL-ENF  
'não há muitos troncos grossos'

(31)

amuniya-pai                      tünexu-tãi-yãu                      putaka-naku-wi-ku-hã  
muitos-IMPF                      mulher-DIM-PL                      aldeia-LOC-PERF-DCL-ENF  
'há muitas meninas na aldeia'

aitsa                      amuniya-pai                      enüxa-nãu                      nakai                      ü-kahü-hã  
NEG                      muito-IMPF                      homem-PL                      festa                      3-LOC-ENF  
'não há muitos homens na festa'

(32)

amuniya-waxü-pai                      kupatü                      wene-naku-wi-ku  
muito-de.verdade-IMPF                      peixe                      rio-CL.LOC-PERF-DCL  
'há de verdade muito peixe no rio'

aitsa                      amuniya                      kupatü-ku                      wene-naku-wi-ku-hã  
NEG                      muito                      peixe-DCL                      rio-CL.LOC-PERF-DCL-ENF  
'não há muito peixe no rio'

## 6. Negação predicativa possessiva

As construções de negação predicativa possessiva seguem o padrão da negação canônica, contudo, nesse caso, a partícula negativa *aitsa* se manifesta precedendo o possuidor. Esse tipo de construção é mostrado a seguir:

(33)

mipiyama-pai                      papa                      in-itsu-pa-lu-nãu  
NUM.2-IMPF                      1.pai                      3-filha-EST-FEM-PL  
'meu pai tem duas filhas'

(34)

aitsa                      mipiyama-pai                      papa                      in-itsu-pa-lu-nãu  
NEG                      NUM.2-IMPF                      1.pai                      3-filha-EST-FEM-PL  
'meu pai não tem duas filhas'

(35)

ka-püxü-pai                      nü-xe-xu  
ATB-namorado-IMPF              1-irmã-FEM  
'minha irmã (mais jovem) tem namorado'

aitsa              ka-püxü-pai              nü-xe-xu  
NEG              ATB-namorado-IMPF      1-irmã-FEM  
'minha irmã (mais nova) não tem namorado'

## 7. Negação indefinida

Assim como vimos nas construções precedentes, a negação indefinida também se manifesta mediante o emprego da partícula de negação, a mesma que ocorre em posição pré-verbal. O sentido desse tipo de construção é dado pelo contexto, uma vez que na língua não há um elemento específico que indique o pronome indefinido. Vejamos os seguintes exemplos:

(36)

üxe-pai              aitsa              putuka-küna-wa-hã  
DEM-IMPF              NEG              chegar.PSD-IMPSL-PERF-ENF  
'ninguém chegou hoje'

(37)

aitsa              aw-ãitxa-yete              ipiehü-ku-hã  
NEG              1PL-comer-?              capivara-DCL-ENF  
'nós nunca comemos capivara'

(38)

aitsa              n-unupa-tãi              üneuneu              wene-naku-wi-ku  
NEG              1-ver-FRUST              gente              rio-LOC-PERF-DCL  
'não vi ninguém no rio'

(39)

aitsa              aw-ãitxa-lü  
NEG              1PL-comer-FUT  
'não haverá nada para nós comermos'

(40)

aitsa            n-upa-yete            teme

NEG            1-ver.PSD-?            anta

'nunca vi uma anta'

(41)

aitsa            yamuku-nãu            ãitxa            araukumã

NEG            criança-PL            comer.PSD            frango'

'nenhuma criança comeu frango'

(42)

aitsa-ya            n-unupa            üneuneu            waku

NEG-certeza            1-ver.PSD            pessoa            rio.LOC

'não vi ninguém no banho'

## 8. Negação lexical

Definimos como negação lexical as construções em que uma determinada base nominal contenha os prefixos derivacionais *ka-* 'atributivo' e/ou *ma-* 'privativo', fato que também é observado em outras línguas da mesma família. Os seguintes dados mostram a ocorrência dos prefixos citados:

(43)

nu-ka-nu-pai

1-ATR-mulher-IMPF

'tenho esposa'

aitsa            nu-ka-nu-pai

NEG            1-ATR-mulher-IMPF

'não tenho esposa'



(44)

nu-ke-me-pei

1- ATR -marido- IMPF

'tenho marido'

aitsa            nu-ke-me-pei

NEG            1-ATR-marido-IMPF

'não tenho marido'

(45)

aitsa            k-u-leke-pei

NEG            ATR-comida-IMPF

heritxa-ku-hã

velha-DCL-ENF

'a velha não tem comida'

(46)

aitsa            nu-peku-yete

NEG            1-amigo-?

ka-wana-pai-hã

ATR-braço-IMPF-ENF

'meu amigo não tem um braço'

(47)

xa            yamukuhĩ

DEM            menino

aitsa            ka-nupüna-pai-hã

NEG            ATR-nome-IMPF-ENF

'aquele menino não tem nome'

(48)

José            aitsa

José            neg

ka-tulũ-naku-pai

atr-orelha-cl.loc-impf

ma- tulũ-naku-wa-hã

priv-orelha-loc-perf-enf

'José não ouve, ele é surdo'

(49)

ma-nu-wa-tũka

PRIV-esposa-pessoa-ainda

nũ-tanule

1-primo

'meu primo ainda é solteiro' (Lit. meu primo ainda não tem esposa)

## 9. Paradigma simétrico

Consoante com Miestamo (2000, 2005), encontramos nos paradigmas simétricos uma correspondência de um-para-um entre os membros que constituem os paradigmas afirmativos e negativos nas línguas. Nos exemplos a seguir (50-52), é possível observar que há simetria entre os paradigmas afirmativos e negativos nas construções com verbos transitivo e intransitivo (ativo e estativo) na língua Mehinaku:

(50)

Afirmativo		Negativo	
<i>n-apai-tsa-pai</i>	'eu canto'	<i>aitsa n-apai-tsa-pai</i>	'eu não canto'
<i>p-apai-tsa-pai</i>	'você canta'	<i>p-apai-tsa-pai</i>	'você não canta'
<i>apai-tsa-pai</i>	'ele canta'	<i>aitsa apai-tsa-pai</i>	'ele não canta'
<i>aw-apai-tsa-pai</i>	'nós cantamos'	<i>aitsa aw-apai-tsa-pai</i>	'nós não cantamos'
<i>y-apai-tsa-pai</i>	'vocês cantam'	<i>y-apai-tsa-pai</i>	'vocês não cantam'
<i>apai-tsa-pai-pia</i>	'eles cantam'	<i>aitsa apai-tsa-pai-pia</i>	'eles não cantam'

(51)

Afirmativo		Negativo	
<i>n-a-tuluka-pai</i>	'eu danço'	<i>aitsa n-a-tuluka-pai</i>	'eu não danço'
<i>p-a-tuluka-pai</i>	'você dança'	<i>aitsa p-a-tuluka-pai</i>	'você não dança'
<i>a-tuluka-pai</i>	'ele dança'	<i>aitsa a-tuluka-pai</i>	'ele não dança'
<i>aw-a-tuluka-pai</i>	'nós dançamos'	<i>aitsa aw-a-tuluka-pai</i>	'nós não dançamos'
<i>a-tuluka-pai-pia</i>	'eles dançam'	<i>aitsa a-tuluka-pai-pia</i>	'eles não dançam'

(52)

Afirmativo		Negativo	
n-awitsiri-piai	'eu sou bonita'	aitsa n-awitsiri-piai	'eu não sou bonita'
p-awitsiri-piai	'você é bonita'	aitsa p-awitsiri-piai	'você não é bonita'
awitsiri-piai	'ela é bonita'	aitsa awitsiri-piai	'ela não é bonita'
aw-awitsiri-piai	'nós somos bonitas'	aitsa aw-awitsiri-piai	'nós não somos bonitas'
y-awitsiri-piai	'vocês são bonitas'	aitsa y-awitsiri-piai	'vocês não são bonitas'
awitsiri-piai-pia	'elas são bonitas'	aitsa awitsiri-piai-pia	'elas não são bonitas'

## Conclusão


Apresentamos uma descrição inicial das formas de ocorrência da negativa padrão e de outros tipos de negação na língua Mehinaku. Os dados analisados mostram que essa língua se caracteriza pelo uso da partícula de negação *aitsa*, marcador que ocupa a posição pré-verbal na construção sintática. Morfologicamente, a partícula *aitsa* pode se combinar com outros marcadores, os quais variam de acordo com as funções discursivo-pragmáticas na interação dos falantes Mehinaku. Esses marcadores que se combinam morfologicamente com a partícula de negação *aitsa* são sufixos relacionados às categorias de aspecto, modo e tempo. A ocorrência da partícula *aitsa* também se manifesta regularmente no paradigma verbal, tanto com verbos transitivos quanto com verbos intransitivos (ativo e estativo).

Como se pode deduzir, a partir dos dados analisados, a língua Mehinaku pode ser inserida tipologicamente no conjunto de línguas Arawák que apresentam o padrão simétrico de negação, tanto nas construções como nos paradigmas (MICHAEL; GRANADILLO, 2014). Além disso, observamos também que as construções proibitivas exibem uma organização semelhante à negação padrão e às construções imperativas afirmativas, porém, nesse tipo de construção, ocorre a partícula *amiya* ao invés de *aitsa*.

No artigo, outro aspecto abordado é o prefixo derivacional privativo *ma-* e o atributivo *ka-*. Ambos os morfemas derivacionais são recorrentes nas línguas da família Arawák (AIKHENVALD, 1999).

## REFERÊNCIAS

- AIKHENVALD, A. Y. The Arawak language family. *In*: DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (ed.). *The Amazonian languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 65-106.
- BALL, C. Negation in Wauja discourse. *In*: MICHAEL, L.; GRANADILLO, T. (ed.). *Negation in Arawak languages*, 2014. p. 147-168.
- DAHL, Ö. Typology of sentence negation. *Linguistics*, Berlin, v. 17, p. 79-106, 1979.
- DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (ed.). *Handbook of Amazonian Languages*. v. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.
- DIXON, R. M. W.; AIKHENVALD, A. Y. (ed.). *The Amazonian languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DRYER, M. S. Universals of negative position. *In*: HAMMOND, M.; MORAVCSIK, E. A.; WIRTH, J. (ed.). *Studies in syntactic typology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988. p. 93-124.
- HAMMOND, M.; MORAVCSIK, E. A.; WIRTH, J. R. (ed.). *Studies in syntactic typology* (Typological studies in language, 17). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988.
- MICHAEL, L.; GRANADILLO, T. (ed.). *Negation in Arawak languages* (Brill's Studies in the Indigenous Languages of the Americas, 6). Leiden, The Netherlands: Brill, 2014.
- MIESTAMO, M. Towards a typology of standard negation. *Nordic Journal of Linguistics*, v. 23, p. 65-88, 2000.
- MIESTAMO, M. *Standard negation: the negation of declarative verbal main clauses in a typological perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005.
- MIESTAMO, M. Negation – An overview of typological research. *Language and Linguistic Compass*, v. 1, n. 5, p. 552-570, 2007.
- PAYNE, D. L. A classification of Maipuran (Arawakan) languages based on shared lexical retentions. *In*: DERBYSHIRE, D. C.; PULLUM, G. K. (ed.). *Handbook of Amazonian Languages*. v. 3. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. p. 355-499.



PAYNE, J. R. Negation. In: SHOPEN, T. (ed.). *Language typology and syntactic description*, v. 1. *Clause Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 197-242.

RAMIREZ, H. *Línguas Arawak da Amazônia Setentrional. Comparação e descrição*. Manaus: EDUA, 2001.

SHOPEN, T. (ed.). *Language typology and syntactic description*, v. 1, *Clause structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

# A mobilização da memória discursiva no movimento ciberfeminista: análise da hashtag #metoo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2223>

**Julia Lourenço Costa<sup>1</sup>**

## Resumo

O assédio, que faz parte das temáticas específicas abordadas pelo movimento social feminista (HIRATA *et al.*, 2009), será discursivamente analisado neste artigo a partir da irrupção e circulação da *hashtag* #metoo #eutambém, que tomou as redes sociais no final de 2017. A ancorados na Análise do discurso francesa, mobilizaremos as noções de memória e des-memória discursivas (PAVEAU, 2013a, 2013b, 2015, 2017) procurando depreender como essas noções contribuem para instauração da polêmica como interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008), isto é, gerando uma espécie de dissenso, manifestado a partir de diversas posições enunciativas. O movimento feminista tem ganhado cada vez mais força no ciberespaço, onde o chamado ciberfeminismo (LALONDE, 2012) vem se apropriando das ferramentas virtuais disponíveis. A *hashtag*, enquanto tecnopalavra (PAVEAU, 2017), participa da argumentação ciberativista como ponto de ancoragem do debate público acerca de determinada temática; portanto a *hashtag* é encarada, neste artigo, como sintetizadora de questões político-ideológicas.

**Palavras-chave:** ciberativismo; ciberfeminismo; memória discursiva; des-memória discursiva; polêmica.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil, [julialourenco@usp.br](mailto:julialourenco@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-8571-8879>

# The mobilization of discursive memory in the cyberfeminist movement: analysis of the hashtag #metoo

## Abstract

The harassment, which is part of the specific thematic approached by the feminist social movement (HIRATA *et al.*, 2009), will be discursively analyzed in this article from the irruption and circulation of the hashtag #metoo, which took the social networks at the end of 2017. Anchored in French Discourse Analysis, we will mobilize the notions of discursive memory and des-memory (PAVEAU, 2013, 2013a, 2015, 2017) seeking to unravel how this notions contribute to the establishment of polemic as interincomprehension (MAINGUENEAU, 2008), generating a kind of dissent, manifested from different enunciative positions. The feminist movement has gained more strength in cyberspace, where the so-called cyberfeminism (LALONDE, 2012) has appropriated the available virtual tools. The hashtag, while techno-word (PAVEAU, 2017), functions in cyber activism as an anchoring point of the public debate about a certain theme; therefore the hashtag is stared, in this article, as a synthesizer of political-ideological questions.

**Keywords:** cyber activism; cyberfeminism; discursive memory; discursive des-memory; controversy.

## Notas sobre o espaço digital

O espaço digital, de acordo com Pierre Lévy (1999), é um dos principais novos meios de comunicação, sendo a internet encarada como parte das tecnologias digitais e funcionando enquanto infraestrutura das comunicações no ciberespaço. Nela, são criados diversos ambientes virtuais de interação, que reconstroem as relações intersubjetivas, agora mediadas pela máquina.

O autor define o ciberespaço como “novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores” (LÉVY, 1999, p. 17) e, a partir de tal compreensão, pretendemos neste trabalho refletir sobre o ativismo que se consolida neste espaço de interação social, definido pela troca virtual simbólica. Nosso olhar científico-analítico incidirá especificamente na constituição, consolidação e circulação dos discursos que se inserem no chamado movimento cyberfeminista.

Dentre outras características, o ciberespaço determina uma nova relação com o tempo e com o espaço, além da própria reformulação da interação intersubjetiva. O sujeito, já antes concebido como heterogêneo, extrapola na internet sua constituição plural e dialógica, ao mesmo tempo em que sua busca de pertencimento à determinada comunidade se torna mais incessante.

Os movimentos sociais têm cada vez mais ganhado força de circulação no ciberespaço, que funciona como amplificador *on-line* das causas já debatidas *off-line*. O poder da internet está, em certa medida, relacionado à capacidade do comportamento humano e de suas perspectivas sobre a realidade serem refletidas em ambiente digital, daí o surgimento do termo cibercultura, como relação entre sociedade, cultura e ambiente eletrônico virtual.

Na internet, diversas instituições discursivas produzem e circulam sentido e, se verifica, contemporaneamente, a proliferação das manifestações relacionadas aos movimentos sociais que – assim como a própria sociedade – estão em constante transformação. O ciberativismo, como processo de adaptação dos movimentos sociais às novas tecnologias, tem contribuído não só na divulgação das variadas causas sociais, políticas e econômicas, mas na própria determinação destes movimentos reivindicatórios.

De acordo com Castells (2001, 2017), as lutas sociais foram historicamente marcadas por movimentos sociais que mantinham certa cadeia hierárquica alinhada aos valores verticalizados do processo de industrialização. Por outro lado, o que se assiste hoje com o ciberativismo é a horizontalização das lutas contemporâneas, que passam a ter uma estrutura marcada pelo acesso mais democrático proporcionado pela rede.

A internet se configura como ferramenta para as lutas sociais contemporâneas e é concebida como espaço potencial de expressão e participação genuinamente democrática<sup>2</sup> (DEIBERT, 2000). Tal ferramenta viabiliza a união e a mobilização das variadas comunidades discursivas<sup>3</sup>, além da promoção horizontalizada das informações,

---

2 “Com relação aos prós e contras dessa apropriação social da técnica, as opiniões estão divididas. Como demonstra Deibert (2000), a posição otimista, sustentada por teóricos de influência Gramsciana (COX, 1999) e Liberal (FALK, 1992; 1995), acredita que as redes de cidadãos constituem uma potencial expressão de participação genuinamente democrática, nas arenas até então monopolizadas pelo Estado e por corporações transnacionais; sendo que a Internet é considerada essencial para que essas redes se desenvolvam (p. 256). Por outro lado, há teóricos que sustentam o argumento de que, longe de se tornarem uma expressão da democracia, essas redes de cidadãos baseadas na Internet conduzem a uma ruína democrática em escala global; pelo fato de permitirem que muitos interesses diferentes ou, até mesmo contraditórios, sejam discutidos em nível internacional sem nunca se alcançar nenhuma meta – mas causando um enorme ‘engarramento’ de idéias, posições e visões de mundo – nem sempre positivas (RIEFF; CLOUGH apud DEIBERT, 2000, p. 256). Além disso, existem outros autores que defendem que as verdadeiras ações coletivas estão baseadas em relações face-a-face, sendo que a partir da Internet não é possível obterem sucesso (TARROW, 2002).” (RIGITANO, 2003).

3 “Na problemática de Maingueneau (1984, 1987), a noção de comunidade discursiva é solidária à de formação discursiva. Efetivamente, a hipótese subjacente é que não basta opor as formações discursivas em termos puramente textuais: de um discurso a outro, “há mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos” (1984, p. 135). Em outros termos, os modos de organização dos homens e de seus discursos são indissociáveis; as doutrinas são inseparáveis das instituições que as fazem emergir e que as mantêm” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 108).



que passam a ser difundidas de lugares discursivos cada vez menos marcados pela hierarquia das relações sociais.

## **A relação entre ciberespaço, linguagem e feminismo**

A partir da ocupação também dos espaços digitais, as mulheres reivindicam seu espaço social e contribuem com a luta feminista de outrora: da primeira onda (final do século XIX, início do século XX), que questionava o direito de igualdade a homens e mulheres a partir dos direitos humanos; da segunda onda (até 1970), que se preocupou, em linhas gerais, em definir o que é *ser mulher* e da terceira onda (1990), marcada pela reflexão interna ao próprio movimento e preocupação com outras categorias socialmente excluídas.<sup>4</sup>

A chamada quarta onda do movimento feminista, o feminismo em sua versão digital, ou ainda o chamado ciberfeminismo, apesar de escancarar o próprio movimento enquanto movimento heterogêneo, mantém um núcleo comum determinado pela defesa da identidade e do papel social da mulher segundo novos paradigmas. De acordo com Lalonde (2012),

[...] o ciberfeminismo é uma das importantes manifestações do ativismo na internet. O termo ciberfeminismo apareceu nos anos 1990, emergindo simultaneamente de fontes diferentes. Compreendemos, habitualmente, que o surgimento do termo foi em 1992, nas manifestações artísticas do VNS Matrix na Austrália e nos trabalhos teóricos de Sadie Plant. Portanto, é nos anos 2000 que o ciberfeminismo eclode em toda sua complexidade, juntamente com o crescimento da acessibilidade da Web. O termo ciberfeminismo evolui rapidamente e se desenvolve em diferentes frentes, abarcando problemáticas variadas que poderíamos reagrupar sob a compreensão geral enquanto relação entre as mulheres e a tecnologia, a partir de uma perspectiva feminista.

Analisar a produção discursiva do ciberfeminismo permite vislumbrar o modo como as novas relações sociais estão sendo erigidas por meio da linguagem, pois, pelas redes sociais, as mulheres (re)constroem e defendem seus espaços no “mundo público”, anteriormente a elas negado. A internet dissolve algumas barreiras e permite um modo de expressão feminista menos limitado.

Da perspectiva linguística, podemos apreender a comunicação midiática por meio da construções textuais que circulam, concebendo a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural, histórica e social. Especificamente do mirante

---

4 Sobre as chamadas “ondas” do movimento ciberfeminista, consultar, por exemplo, ALVES, B. M.; PITANGUY, J. *O que é feminismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1991 e PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2018.

teórico que adotamos na pesquisa, qual seja, a Análise do discurso francesa, temos como compreensão inicial que ela

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15).

Ainda na esteira de se pensar a linguagem enquanto discursiva, podemos afirmar que, se por um lado, a língua é um sistema, ou seja, ela se constitui como rede interna estruturante das relações entre os elementos linguísticos; por outro, como discurso, podemos concebê-la como “combinações de elementos linguísticos [...] usadas pelo falante com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de um mundo interior, de agir sobre o mundo” (FIORIN, 2004, p. 11).

Assim sendo, a língua, enquanto discurso, constrói a realidade por meio dos mecanismos de linguagem, e é também por esse mecanismo que podemos refletir acerca da construção do nosso tema de pesquisa, apresentado em linhas gerais neste texto, a saber, a construção discursiva do movimento denominado ciberfeminismo, apreendendo o discurso como forma de inscrição ideológica no mundo e representação da realidade pretendida.

Da perspectiva discursiva, a língua é, para além de uma estrutura, um ponto de encontro entre uma estrutura (atualização do sistema linguístico) e um acontecimento (o retorno da memória discursiva como dito), como afirmado anteriormente. Além disso, é um modo de o sujeito imprimir sua identidade, uma vez que, por meio dela, ele é capaz de se expressar segundo seu próprio ponto de vista em relação às coisas do mundo, sendo que

[...] o texto se organiza e produz sentidos, como um objeto de significação, e também se constrói na relação com os demais objetos culturais, pois está inserido em uma sociedade, em um dado momento histórico e é determinado pelas formações ideológicas específicas, como um objeto de comunicação. (BARROS, 2011, p. 188).

A concepção discursiva, que imbrica discurso e posicionamento ideológico, remete, a nosso ver, a uma impressão moralizante efetuada no discurso acerca da realidade linguisticamente construída. Se o sujeito fala de determinado lugar e espaço histórico-socialmente determinados, ele imprime sua visão de mundo, ideologicamente determinada.

Algumas construções discursivas podem escancarar a axiologia que fundamenta a avaliação moralizante dos discursos segundo os valores que devem ser euforizados e disforizados. Os realces efetuados pelo sujeito (em títulos, aforizações, *hashtags*, por exemplo) visam condensar seu ponto de vista crítico acerca de determinado tema, ressaltando os valores de bem e rechaçando, ou apagando, os valores de mal.

A determinação dos papéis sociais referentes à construção do gênero (homem e mulher)<sup>5</sup>, por exemplo, é carregada de implicações morais, culturais e sociais. Com as construções discursivas acerca da temática do assédio não poderia ser diferente: elas estão contaminadas pelas determinações ideológicas que permeiam tal isotopia.

Donna Haraway (1984), inspiradora do movimento ciberfeminista, reconhece que é difícil nomear um movimento tão multiforme como o feminismo, que abarca em si uma diversidade de sujeitos, que podem reconstruir a realidade por meio do discurso de formas variadas. A autora afirma que “a consciência da exclusão que é produzida por meio do ato da nomeação é aguda. As identidades parecem contraditórias, parciais e estratégicas” (HARAWAY, 1984, p. 47).

Apesar de se constituir enquanto movimento heterogêneo, o feminismo em rede mantém um núcleo comum, determinado pela defesa da identidade e do papel social da mulher segundo novos paradigmas. Ele emerge a partir do “esforço e da importância de estabelecer uma rede de comunicação entre as mulheres” (COLLADO; NAVARRETE, 2006), uma vez que é a partir do debate, do diálogo e da circulação das ideias que os movimentos sociais tomam forma e se fortalecem.

Uma das manifestações deste feminismo, enquanto movimento social heterogêneo, é o próprio ciberfeminismo, determinado pela ocupação das mulheres dos espaços sociais, doravante redesenhados pelo espaço da *web*. Os ideais feministas, mantidos em sua essência, procuram, portanto, ser preservados no espaço virtual, no qual cada vez mais as mulheres têm não só se manifestado de modo passivo – utilizando as ferramentas já disponíveis –, mas de modo ativo (atuando cada vez mais na área de tecnologia e informática)<sup>6</sup>.

---

5 Salientamos que neste texto não temos como objetivo abordar questões contemporâneas acerca dos limites e limiares relacionados à concepção binária de gênero.

6 Existem diversos grupos em todo o mundo que discutem a relação da mulher com a criação e gerenciamento de novas tecnologias. Citamos alguns: Rail Girls, Women who code, PyLadies, Code Girls, MariaLab, Women TechMakers, Womoz, Meninas Digitais, Mulheres na tecnologia, Technovation, dentre outros.

## O assédio sexual como tema feminista

O espaço virtual exacerba o caráter já heterogêneo do movimento feminista e, cada vez mais, fala-se em feminismos – no plural. De acordo com Hirata *et al.* (2009), é possível afirmar que o fator de unificação do feminismo reside na centralidade observada na problemática da dominação entre os sexos e suas consequências. De modo geral, a reivindicação por uma sociedade mais igualitária entre homens e mulheres é o tema central da agenda feminista.

Tal temática principal se decompõem em subtemas relacionados, tais como, as questões em torno do corpo feminino (que envolvem desde a liberdade de escolha do vestuário até a descriminalização do aborto); a relação entre cidadania e gênero; as diferenças biológicas e as implicações na ascensão profissional no mercado de trabalho; a disparidade na dedicação ao trabalho doméstico; a desigualdade na educação e socialização; os vestígios do patriarcado; a violência contra a mulher, etc.

Dentre os temas que fazem parte do escopo traçado pelo feminismo encontra-se o assédio, que pode ser definido como “condutas de natureza sexual, quer sejam de expressão física, verbal ou não-verbal, propostas ou impostas a pessoas contra sua vontade [...], e que acarretam um ataque à sua dignidade (HIRATA *et al.* 2009, p. 26).

Neste artigo, nosso olhar incidirá sobre o assédio sofrido por mulheres na relação direta com o desenvolvimento profissional. De acordo com Rago (1997, p. 578), “os direitos de utilização dos corpos das mulheres, aí compreendidos evidentemente em sua dimensão sexual, foram perpetuados no seio das relações salariais”. Pretendemos refletir sobre a temática do assédio, na medida em que ela afeta diretamente as mulheres não só no espaço privado ou público, mas também no ambiente profissional.

O processo mais amplo de inserção das mulheres no mercado de trabalho ocorreu principalmente durante as grandes guerras mundiais – momentos nos quais a figura feminina esteve fortemente relacionada ao empoderamento. Porém, os altos cargos continuavam sendo ocupados majoritariamente por homens, fato que, da perspectiva salarial e da ascensão profissional, determinavam a figura da mulher enquanto corpo a ser negociado.

A noção de assédio sexual foi desenvolvida por feministas da Universidade de Cornell nos anos 70, a partir da observação das práticas no contexto das relações de trabalho. No campo jurídico, o assédio sexual é definido no artigo 216-A da Constituição como “[...] ato de constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício do emprego, cargo ou função” (Artigo 216-A, incluído pela Lei nº10.224, de 2001).

Apesar do assédio sexual poder atingir homens e mulheres, estas, segundo FACURI (2013) são as principais vítimas. De acordo com o Datafolha – Instituto de pesquisas, 42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual. Ainda segundo a pesquisa, 22% das mulheres já sofreu algum tipo de assédio no transporte público; 15% já sofreu assédio no trabalho; 10% foram assediadas sexualmente na escola ou faculdade e 6% em casa.<sup>7</sup>

O assédio vivido cotidianamente há décadas pelas mulheres é uma das temáticas abordadas pelo ciberfeminismo. A partir do uso de todos os recursos tecnológicos disponíveis, as mulheres passaram a ocupar o espaço virtual criando fóruns de debates, grupos nas redes sociais, publicações, compartilhamentos, memes, caricaturas, etc.. Nosso objeto específico, neste trabalho, refere-se à apropriação da *hashtag* pelo movimento ciberfeminista. A *hashtag* pode ser definida enquanto

[...] segmento de linguagem precedido do símbolo #, utilizado originalmente na rede Twitter, mas adaptado a outras plataformas, como o Facebook. Essa associação faz com que se torne uma *tag* clicável, inserida manualmente no Twitter que permite acessar um fio que reúne o conjunto dos enunciados que contém a hashtag [...]. (PAVEAU, 2017, p. 196).

Nosso olhar, neste momento, incidirá especialmente na reflexão sobre o funcionamento da *hashtag* como dispositivo tecnolinguageiro (PAVEAU, 2017) utilizado pelos movimentos sociais na internet. De acordo com a referida autora, “a hashtag é uma convenção criada pelos usuários da rede” (KWAK *et al.* 2010). É uma forma tecnolinguageira cuja função é essencialmente social, permitindo afiliação difusa” (PAVEAU, 2017, p. 197).

A *hashtag* desempenha relevante papel no chamado ciberativismo e a tentativa de desenhar um percurso acerca dos usos desta ferramenta no ativismo feminista virtual permite refletir acerca do processo mais amplo de criação de uma forma reiterável, que pode ser utilizada por vários usuários e que, pode ainda, ser reformulada mantendo a mesma estrutura. A *hashtag* funda uma comunidade discursiva e delimita a defesa de determinada visão de mundo, na mesma medida em que se abre ao diálogo e à polêmica.

Ancorados, portanto, na Análise do discurso francesa, pretendemos refletir acerca da criação, uso e circulação da *hashtag* enquanto dispositivo tecnolinguageiro (PAVEAU, 2017), abordando especificamente a #metoo (#eutambém, em português), que tomou

---

7 Para mais informações: <http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2018/01/1949701-42-das-mulheres-ja-sofreram-assedio-sexual.shtml>. Acesso em : 15 jan. 2018.

conta da internet em outubro de 2017 acerca dos casos de assédio sexual sofridos por mulheres no seu ambiente de trabalho e em nas relações profissionais em Hollywood.<sup>8</sup>

Tendo tais questões no horizonte, salientamos que nosso interesse principal neste artigo foi enfatizado pela circulação mundial da *hashtag* #metoo: em apenas dois dias ela foi usada mais de 200 mil vezes nas redes sociais<sup>9</sup>. O alcance de tal *hashtag* tem relevância não apenas em relação à quantidade em que foi replicada nas redes, mas principalmente devido à visibilidade proporcionada à pauta mais ampla e complexa do próprio movimento feminista: o assédio sofrido por mulheres, especialmente no ambiente de trabalho.

### **A mobilização da memória discursiva do assédio: #metoo**

Refletiremos cientificamente sobre o funcionamento discursivo da *hashtag* #metoo ancorados no referencial teórico da Análise do discurso, contemplando especificamente as noções de memória e des-memória discursivas (PAVEAU, 2013) como mecanismos linguístico-discursivos engendrados na construção do sentido. A partir da mobilização da memória discursiva do assédio ou da tentativa de apagamento desta linhagem discursiva – ambas determinadas pelas formações discursivas específicas – há a instauração da polêmica como interincompreensão (MAINGUENEAU, 2008).

A #metoo foi amplamente disseminada na *web* em decorrência das denúncias de assédio, feitas pela atriz americana Ashley Judd, contra o magnata do cinema Harvey Weinstein. As denúncias foram feitas na reportagem intitulada *Harvey Weinstein pagou acusadores de assédio sexual por décadas*,<sup>10</sup> publicada em 5 de outubro de 2017 na versão *on-line* do jornal *The New York Times*.

Na referida reportagem, é narrativizado o *modus operandi* dos episódios de assédio de Weinstein: ele convidava as mulheres para um hotel e lá praticava os abusos. Muitas o acusaram de assédio, dentre elas uma funcionária temporária (que trabalhou apenas um

---

8 É importante assinalarmos que o feminismo é cada vez mais heterogêneo e plural e que muitas mulheres (asiáticas, negras e latinas, por exemplo) não se sentem representadas pelas *hashtags* que circulam na *web*. Além disso, é necessário, ainda, ter consciência de que a referida *hashtag* pode ter alcançado posição de destaque devido ao fato de estar relacionada a atores sociais expostos pela mídia.

9 Em reportagem sobre o tema, o *site* da BBC afirma, em 17/10/2017, que “A *hashtag* #MeToo já foi usada mais de 200 mil vezes nas redes sociais”. Ela havia sido primeiramente publicada dois dias antes. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/internacional-41652306>. Acesso em: 10 abr. 2018.

10 Tradução nossa do título original em língua inglesa: “*Harvey Weinstein Paid Off Sexual Harassment Accusers for Decades*”. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2017/10/05/us/harvey-weinstein-harassment-allegations.html>. Acesso em: 09 mar. 2018.

dia na empresa) e uma assistente; mas a denúncia que alavancou os processos foi feita pela atriz americana Ashley Judd<sup>11</sup>.

No dia 15 de outubro, a #metoo foi lançada pela atriz Alyssa Milano que sugeriu, em sua conta pessoal no Twitter, que os usuários empregassem tal *hashtag* para compartilhar suas próprias experiências de assédio. Essa sugestão foi feita como manifestação de apoio às denúncias de assédio em Hollywood que não pararam de crescer<sup>12</sup>. A seguir é possível observar a publicação fundadora da referida *hashtag* no Twitter de Milano:



**Figura 1.** Twitter Alyssa Milano

**Fonte:** Twitter

As *hashtags* funcionam a partir da mobilização de uma memória discursiva, mais específica e atual – as denúncias que circularam na *web* em torno do casos de Hollywood

---

11 Para mais informações, consultar a referida reportagem (*link* de acesso na nota de rodapé anterior). A título de exemplo, transcrevemos a seguir um trecho da reportagem: “Duas décadas atrás, o produtor de Hollywood Harvey Weinstein convidou Ashley Judd para o Peninsula Beverly Hills Hotel, para o que a jovem atriz esperava ser um café da manhã de negócios. Em vez disso, ele a mandou subir para seu quarto, onde apareceu com um roupão e perguntou se ele poderia massageá-la ou se ela poderia observá-lo tomar banho, ela relembra na entrevista: “Como eu poderia sair desse quarto o mais rápido possível sem perturbar Harvey Weinstein? Srta. Judd disse se lembrar desse pensamento” (New York Times, *on-line*, 5/10/2017 - tradução nossa do original em língua inglesa).

12 No dia 10 de outubro de 2017, o New York Times publica nova reportagem afirmando que as atrizes Gwyneth Paltrow e Angelina Jolie se juntaram às acusações de assédio contra Harvey Weinstein. Disponível em: <https://nyti.ms/36iw9tV>. Acesso em: 07 dez. 2017.

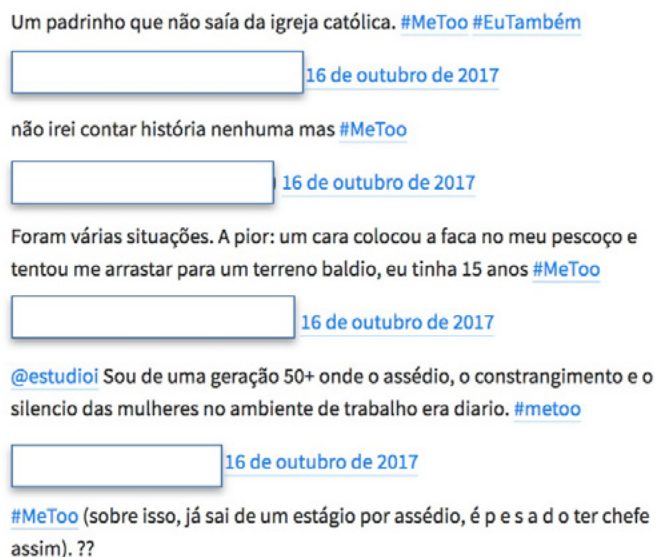


– e uma memória discursiva mais ampla e histórica (a que mais nos interessa): o assédio sofrido pelas mulheres devido à desigualdade de gêneros e à dominação masculina na sociedade.

A *hashtag* #metoo pode ser compreendida enquanto acontecimento discursivo na medida em que instaura a relação entre “o passado, a memória e a história” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 29). Implicitamente ao enunciado da *hashtag*, “eu também” (#metoo), que condensa: “eu também *sofri assédio ou fui agredida*”, ou ainda “eu também *apoio a causa*”, está a temática mais ampla do assédio sofrido pelas mulheres ao longo da história.

Ao escrever #eutambém o enunciador inscreve seu discurso na memória discursiva do assédio, neste caso especificamente acerca dos abusos de poder sofridos pelas mulheres no ambiente de trabalho e/ou nas relações profissionais. A *hashtag* #metoo produz um elo de memória na medida em que insere os discursos que a mobilizam no fio determinado pela história da temática do assédio.

Reitera a memória discursiva do assédio e continua operando pela categorização do acontecimento de acordo com a linhagem discursiva do assédio, as publicações das (dos) internautas em resposta ao primeiro *tweet* da atriz. Tais publicações se alinham à memória discursiva do assédio – consequentemente se colocam em posição de repúdio aos abusos cometidos em Hollywood – como é possível observar a seguir<sup>13</sup>:



**Figura 2.** Exemplos de *tweets* com as *hashtags* #metoo #eutambém

**Fonte:** Disponível em: <https://bit.ly/2Nrg9gy>.- Acesso em: 15 mar. 2019

13 Os exemplos das publicações das usuárias do Twitter com as *hashtags* #metoo #eutambém foram extraídos do *site* Tecnomundo.



Nas publicações é possível verificar a recorrência de semas como “assédio” e “abuso”, os quais funcionam como pré-construídos no funcionamento da *hashtag* #metoo. De acordo com Maingueneau e Charaudeau (2008, p. 401), “a noção de pré-construído está intimamente ligada à de interdiscurso”, interdiscurso este mobilizado pela recorrência à memória discursiva do assédio. Ainda, de acordo com Paveau (2013, p. 113-114):

[...] na perspectiva da cognição social, versão distribuída, coloco a natureza cognitivo-discursiva da memória no discurso. Isso implica renunciar às imagens estereotipadas da memória como simples armazenamento ou dicionário, para torná-la um agente ativo na produção de discursos. Se ela registra ou ‘acumula’ efetivamente os sentidos, a memória cognitivo-discursiva também elabora e constrói os sentidos, principalmente, pela operação de categorização.

A mobilização da memória discursiva do assédio pela disseminação da #metoo #eutambém foi empreendida pela própria mídia, que inseriu o debate suscitado pela referida *hashtag* na temática mais ampla do assédio sexual, operando a partir desta categorização semântica. Esse fato pode ser observado nos títulos de algumas reportagens publicadas à época, tais como, “Eu também, a campanha global que chama a atenção sobre a magnitude do assédio contra mulheres”<sup>14</sup>; “Milhares dizem ‘eu também’ à ‘pesquisa’ da atriz Alyssa Milano sobre assédio sexual”<sup>15</sup>; “#EuTambém surge da impunidade e da cultura do silêncio em relação à violência sexual, diz ONU”<sup>16</sup>; “#EuTambém: Mulheres do mundo contam que sofreram assédio sexual”<sup>17</sup>, que são alguns poucos exemplos.

De acordo com Paveau (2013, 2017), situações discursivas semelhantes, como a reiteração da *hashtag* na internet, operam de acordo com a categorização, isto é, ao utilizar a #metoo o sujeito insere seu discurso na temática do assédio, na mesma medida em que a ressignifica e promove sua circulação. A memória, de uma perspectiva cognitivo-discursiva participa, portanto, da produção do discurso:

---

14 HUFFPOST DO BRASIL. ‘Eu também’: A campanha global que chama atenção sobre a magnitude do assédio. Disponível em: <https://bit.ly/34cptf0>. 2017. Acesso em: 31 out. 2018.

15 G1. Milhares dizem ‘eu também’ à ‘pesquisa’ da atriz Alyssa Milano sobre assédio sexual. Disponível em: <https://glo.bo/2WoaRXj>. 2017. Acesso em: 31 out. 2018.

16 ONUBR. #EuTambém surge da impunidade e da cultura do silêncio em relação à violência sexual, diz ONU. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2plO4ze>. Acesso em: 31 out. 2018.

17 EL PAÍS. #EuTambém: Mulheres do mundo todo contam que sofreram assédio sexual. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/16/estilo/1508163687\\_006817.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/16/estilo/1508163687_006817.html). 2017. Acesso em: 31 out. 2018.

[...] o trabalho da memória gera situações discursivas semelhantes, que permitem essa extensibilidade semântica das palavras e das fórmulas, aplicáveis a novas situações pelo único fato de que elas foram aplicadas a situações antigas. Essa forma de repetição, longe de ser estéril, é um modo de categorização da experiência nos discursos que se pode chamar de conhecimento por reconhecimento. (PAVEAU, 2013, p. 115).

A categorização, a partir de uma visada linguística faz parte do processo mais amplo da relação estabelecida entre a língua e a realidade, isto é, aquela não se constituindo enquanto espelho desta, mas como possibilidade de representação. A língua estabelece, a partir do signo linguístico, uma relação simbólica com a realidade, isto é, a língua não é o referente (extralinguístico) em si, mas uma construção discursiva que referencia a realidade.

Por conseguinte, pensar a língua como discurso é refletir sobre os mecanismos linguístico-discursivos que participam da referenciação, da criação, enfim, da categorização da realidade. As diversas posições enunciativas podem ser observadas pelos modos de categorizar o mundo, tais como, as relações entre os papéis atribuídos aos gêneros feminino e masculino, por exemplo, em relação à temática do assédio.

## **A desmemória discursiva em foco**

Ainda de acordo com a pesquisadora, “a memória no discurso não pode, com efeito, ser apresentada de forma idealista como um conjunto de itinerários harmoniosos e ela deve dar conta igualmente das rupturas, esquecimentos [...]” (PAVEAU, 2013, p. 119). Isto significa que, ao mobilizar determinada memória discursiva, outros fenômenos são abandonados no fio do discurso. A fim de dar conta de tais fraturas, revisões e deslizamentos, Paveau (2013, p. 157) propõe o conceito de des-memória:

[...] chamo de des-memória discursiva um conjunto de fenômenos de discursos que permitem a *revisão* das linhagens discursivas, isto é, transmissões semânticas cultural e socialmente asseguradas pelas ferramentas de tecnologia discursiva (as placas de rua, por exemplo). Essas revisões podem ser as mudanças semânticas, os neologismos semânticos, as redenominações, as reformulações etc. Em suma, um conjunto de fenômenos languageiros que vão produzir efeitos transgressivos ou contra-intuitivos em um contexto em que reine um acordo semântico, histórico e até mesmo ético.

Do ponto de vista linguístico-discursivo, as *hashtags* são encaradas enquanto marcadores rastreáveis, isto é, ao publicar a *hashtag* o sujeito se integra no debate mais amplo em

relação à determinada pauta, que está encarnada na própria tecnopalavra<sup>18</sup>. Juntamente com o uso da *hashtag* na interação virtual, o sujeito procura demarcar seu posicionamento ideológico em torno do tema por ela estabelecido, ao mesmo tempo em que assinala seu pertencimento à determinada formação discursiva.

A *hashtag* delinea a temática mais ampla na qual ela se insere e, a partir dela, cada enunciador procura inscrever sua visão de mundo (FIORIN, 2004). A partir dos processos de tematização e figurativização, podemos pensar as formas de se construir um discurso sobre a temática do assédio sexual, por exemplo. Cada forma de mobilizar as categorias semânticas de tema e figura remetem a formações discursivas específicas, concretizando modos de pensar e de categorizar o mundo de dado grupo social, de dada comunidade discursiva<sup>19</sup>.

As noções de tema e figura são relevantes para essa discussão teórica, devido ao investimento semântico que oferecem ao discurso, categorizando uma dada realidade, tal como a relação entre os sexos feminino e masculino em relação à temática do assédio. O tema pode ser considerado um “[...] elemento semântico que designa um elemento não presente no mundo natural, mas que exerce o papel de categoria ordenadora dos fatos observáveis.” (FIORIN, 2004, p. 24). É, portanto, mais abrangente e menos específico (ou menos concreto) do que a figura, compreendida, por sua vez, como “[...] elemento semântico que remete a um elemento do mundo natural” (FIORIN, 2004, p. 24).

---

18 “Le hashtag est un technomot (Paveau, 2013a) car il possède une nature composite: le segment est bien langagier (il s’agit de sigles, mots, expressions ou même des phrases entières) mais également cliquable, puisqu’il constitue un lien qui permet la création d’un fil.” (PAVEAU, 2017, p. 199).

19 “Na problemática de Maingueneau (1984, 1987), a noção de comunidade discursiva é solidária à de formação discursiva. Efetivamente, a hipótese subjacente é que não basta opor as formações discursivas em termos puramente *textuais*: de um discurso a outro, ‘há mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos’ (1984:135). Em outros termos, os modos de organização dos homens e de seus discursos são indissociáveis; as doutrinas são inseparáveis das instituições que as fazem emergir e que as mantêm. Essa hipótese diz respeito, em primeiro lugar, aos grupos de *produtores* de textos, que não devem ser considerados como mediadores *transparentes*. Uma tal hipótese recusa toda interpretação ingênua da distinção entre <interior> e <exterior> de uma formação discursiva. Nessa perspectiva, a noção de comunidade discursiva permite sobretudo caracterizar os locutores, destacando posicionamentos (um jornal, um partido político, uma escola científica...) que são *concorrentes em um mesmo campo discursivo*. Pode-se, assim, perguntar se a comunidade discursiva deve incluir apenas os *produtores* de texto ou estender-se àqueles que participam da sua elaboração ou difusão. Pode-se estender a noção a toda comunidade de fala restrita, organizada em torno da produção de discursos, qualquer que seja sua natureza: jornalística, científica, etc. Seus membros compartilham um certo número de estilos de vida, de normas, etc.” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 108).

O tema e a figura corroboram discursivamente a percepção que o sujeito tem da “realidade”, esta crivada pela linguagem. Assim afirmamos, considerando que os temas “[...] reconstróem o mundo, dado como representação conceitual e simbólica” (DISCINI, 2007, p. 270). Desse modo, determinada temática mais ampla, constitutiva de determinada *hashtag*, por exemplo, o discurso feminista incorporado na #metoo #eutambém, é permeado pela circulação de determinados temas e figuras.

Segundo Fiorin (2009), a formação ideológica é compreendida como visão de mundo, como ponto de vista de um grupo social, e é concretizada pela formação discursiva que, por sua vez, remete ao conjunto de temas e figuras do discurso. Com esse procedimento de apreensão dos movimentos de tematização e figurativização na discursividade, é possível encontrar os vestígios que a enunciação registra acerca de uma formação ideológica discursivizada.

Assim como as próprias formações discursivas são permeáveis, a memória discursiva é atravessada também por des-memórias, isto é, por esquecimentos que fazem parte da constituição do discurso. Da perspectiva da formação discursiva que mobiliza a memória do assédio sexual alinhado ao patriarcado e à dominação masculina da sociedade, há também um processo de des-memória discursiva, quando outros enunciadores promovem o deslizamento do acontecimento discursivo fundado pela *hashtag*.

No processo discursivo de estabelecimento do debate público em torno da temática do assédio fundado pela *hashtag* #metoo #eutambém, é possível observar a mobilização da des-memória discursiva. A tentativa de reformulação do fio discursivo e temático estabelecido pela *hashtag* pode ser observada na concretização discursiva a partir dos temas e figuras mobilizados enquanto categorização.

Se de um lado, há enunciadoras que fazem uso da #metoo #eutambém a inserindo na temática ampla do assédio sexual, mobilizando temas e figuras a partir da isotopia da opressão vivenciada pelas mulheres face à possibilidade de um ataque, tais como, “faca no pescoço”, “terreno baldio”, “assédio”, “constrangimento”, “silêncio” (demonstrados na Figura 2 acima); de outro há mulheres que mobilizam esta tecnopalavra – #metoo – a partir de outras categorias semânticas.

Em 9 de janeiro de 2018, por exemplo, um coletivo de 100 mulheres francesas, dentre elas a atriz Catherine Deneuve, publicou um manifesto intitulado “Nós defendemos a liberdade de importunar, indispensável à liberdade sexual”<sup>20</sup>. Neste manifesto, as autoras inserem seu discurso no acontecimento discursivo fundado pela #metoo, porém o fazem a partir da polarização, isto é, se posicionando de modo contrário, como é possível observar nos trechos a seguir:

---

20 Tradução nossa do original em língua francesa “Nous défendons une liberté d’importuner, indispensable à la liberté sexuelle”. Disponível em: <https://bit.ly/2pZ99Q6>.

Na verdade, o #metoo provocou na imprensa e nas redes sociais uma campanha de denúncia e acusação pública de indivíduos que, sem que lhes tenha sido dada a oportunidade de responder ou de se defender, foram colocados exatamente no mesmo nível que os agressores sexuais. Essa febre [...], longe de ajudar as mulheres a conquistar sua autonomia, serve na verdade aos interesses dos inimigos da *liberdade sexual*. Como mulheres, não nos reconhecemos nesse feminismo que, para além da denúncia do abuso de poder, assume as feições do ódio contra os homens e a sexualidade. Nós acreditamos que a liberdade de dizer não a uma proposta sexual não existe sem a *liberdade de importunar*. E consideramos que é preciso saber responder a essa *liberdade de importunar* de outra maneira que não seja se fechar no papel de presa (Manifesto Catherine Deneuve *et al.*, grifo nosso).

Ao estabelecer a temática do assédio alinhada a novas categorias semânticas, tais como, “liberdade de importunar” e “liberdade sexual”, o referido manifesto promove a recategorização deste fenômeno discursivo, propondo novos contornos temáticos e figurativos à isotopia antes estabelecida. Para além de se posicionar em relação de polarização ao fio discursivo determinado pela #metoo, o manifesto se constrói a partir da des-memória, uma vez que a própria “memória não é somente conservação e retransmissão, ela é também modificação, falsificação e disparição” (PAVEAU, 2013, p. 119).

De modo mais abstrato, os discursos que se construíram em torno da #metoo #eutambém concretizaram o nível do discurso, tendo como categoria de base a oposição semântica *liberdade vs. opressão*. A categoria *opressão* se encontra, portanto, alinhada ao *ser mulher*, que concretiza a temática do assédio a partir do medo em cada relato de situação vivenciada (consultar Figura 2 acima); e a categoria *liberdade* alinhada ao *ser homem*, tal como no excerto do Manifesto redigido pelas atrizes francesas.

De um lado, o ciberfeminismo se apropriou da #metoo #eutambém #balancetonporc (respectivamente em inglês, português e francês) como forma de denúncia não somente do assédio sofrido pela atriz hollywoodiana, mas como espaço de mobilização social do feminismo em rede a favor da maior equidade entre homens e mulheres e denúncia do patriarcado, que ainda assola a sociedade contemporânea. A partir da mobilização da memória discursiva do assédio, a *hashtag* provocou a ascensão deste tema no debate público.

Por outro lado, o manifesto das atrizes francesas procurou concretizar de modo diferente sua visão acerca da *hashtag* e da temática mais ampla por ela encarnada. A partir da “liberdade de importunar” e da “liberdade sexual”, o manifesto se instaurou em uma des-memória discursiva em relação à temática do assédio, na medida em que procurou ressemantizar o uso da *hashtag* enquanto “febre” que “provocou na imprensa e nas redes sociais uma campanha de denúncia e acusação pública de indivíduos [...] sem que lhes

tenha sido dada a oportunidade de responder ou de se defender” (Manifesto Catherine Deneuve *et al.*).

A mobilização da memória ou da des-memória discursiva pode ser comprovada a partir de uma temática ampla – o assédio sexual, por exemplo – que se irradia nos discursos a partir de uma categorização de base – *liberdade vs. opressão* tematizada e figurativizada de modos distintos. Nos relatos das internautas a partir de uma isotopia da ameaça, do medo, enfim, da opressão; no Manifesto francês enquanto privação de uma liberdade (masculina).

Verifica-se, como fator de argumentação para cada posicionamento em relação ao tema determinado pelo assédio, a determinação ainda de papéis sociais a serem desempenhados por mulheres e homens. Na mobilização da memória do assédio sexual pela #metoo temos a defesa de um sujeito do sexo feminino que exerce pleno direito sobre seu corpo, ao passo que na des-memória discursiva, que nega o tema do assédio sexual, promovida pelo Manifesto, é construída a imagem da mulher/sujeito que sofre o assédio como aquele que inibe o direito do Outro (assediador).

A polarização discursiva e ideológica em relação ao tema do assédio sexual é erigida a partir da relação entre os dois discursos – aqueles que mobilizam a #metoo validando sua temática ampla e aqueles que se opõem a ela – os quais, a partir da memória e des-memória discursivas erigem ainda uma visão específica acerca da imagem da mulher e do homem na sociedade.

Se nos discursos que se inscrevem na memória discursiva do assédio, mobilizando a #metoo, as mulheres são vistas enquanto dotadas de voz e de vontade própria para participar de uma mobilização social na internet – lembremos a convocação que a *hashtag* faz para que mulheres compartilhem suas experiências –; no discurso do Manifesto ela é alçada à posição de inibidora do direito do Outro, “inimigas da liberdade sexual” e “justiceiras expeditivas” que “castigam homens”:

*Essa justiça expeditiva já fez suas vítimas, homens castigados no exercício de sua profissão, forçados a se demitir, etc., quando seu único erro foi ter tocado um joelho, tentado roubar um beijo, falar sobre coisas “íntimas” em um jantar profissional ou ter mandado mensagens com conotação sexual a uma mulher cuja atração não era recíproca. (Manifesto Catherine Deneuve *et al.*, grifo nosso).*

## Memória, des-memória e polêmica

De acordo com Maingueneau (2008, p. 99), “o espaço discursivo é considerado como rede de interação semântica, ele define um processo de *interincompreensão* generalizada, a própria condição de possibilidade das diversas posições enunciativas”. Isto significa afirmar que cada enunciador cria seu discurso de acordo com as regras de sua formação discursiva na mesma medida em que não compartilha os enunciados do Outro.

A polêmica como interincompreensão é instaurada quando “cada um dos posicionamentos se define por uma relação regrada com outros, cuja identidade é tacitamente conservada” (MAINGUENEAU; CHARAUDEAU, 2008, p. 380). A partir da breve apreensão de temas e figuras que concretizam o discurso acerca da temática do assédio sexual, vislumbramos como posições enunciativas diversas categorizam a realidade, por meio da linguagem, de modos diferentes.

Dessa maneira, a polêmica se instaura, portanto, não só como controvérsia, mas como fenômeno mais geral resultante da relação entre duas formações discursivas que se ancoram em interdiscursos distintos e que concretizam seus temas de modos diversos. Essa diversidade político ideológica, fundada na partilha de determinados valores concretiza, no nível do enunciado, a polêmica como interincompreensão, na medida em que é “a semântica dos discursos que comanda a maneira pela qual os discursos se polemizam” (MAINGUENEAU, 2008, p. 107).

A temática do assédio mobilizada pela #metoo #eutambém foi semantizada de variadas maneiras, se ancorando em diferentes memórias e des-memórias. Na mobilização da memória discursiva do assédio encarnada na *hashtag*, observamos o sujeito que toma o ambiente virtual como espaço de mobilização social e que se posiciona a favor da denúncia da violência e do empoderamento, tendo, como consequência, uma imagem de mulher socialmente ativa. No Manifesto de Deneuve *et al.*, há a mobilização da des-memória discursiva do assédio na tentativa de recategorização do acontecimento fundado pela *hashtag* a partir do tema da “liberdade sexual”. Nele, a imagem de mulher é estabelecida de acordo com o Outro socialmente pleno, este sim dotado da “liberdade de importunar”. Há, portanto, também um processo de recategorização do agressor.

A polêmica se estabelece, verdadeiramente, desde os valores de base que fundamentam os dois discursos: *liberdade* vs. *opressão*. De um lado, a concretização semântica da temática do assédio sexual, por parte das internautas pela mobilização da #metoo #eutambém, é orientada pela opressão sofrida pelas mulheres e a consequente busca de maior liberdade. De outro, o Manifesto das atrizes francesas é norteado pela liberdade dos homens, os quais, quando acusados de assédio, são privados deste valor.



A tensão entre *liberdade* vs. *opressão* se espalha pelo discurso se disseminando semanticamente de formas variadas, porém o mais relevante está na categorização que estes valores propõem em relação aos papéis sociais de gênero. Se de um lado – na mobilização feminista da *hashtag* – a imagem das mulheres é erigida nos discursos a partir da luta contra o silenciamento; de outro é imputado a elas a obrigação de manter este silêncio em prol da “liberdade de importunar” masculina. A polêmica surge daí enquanto interincompreensão visto que

[...] o caráter constitutivo da relação interdiscursiva faz aparecer a interação semântica entre os discursos como um processo de tradução, de interincompreensão regrada. Cada um conduz o Outro em seu fechamento, traduzindo seus enunciados nas categorias do Mesmo e, assim, sua relação com esse Outro se dá sob a forma do ‘simulacro’ que dele constrói. (MAINGUENEAU, 2008, p. 22).

A interincompreensão pode ser entendida enquanto incompatibilidade entre duas posições discursivas, uma vez que a identidade de um discurso é estabelecida a partir da oposição na rede discursiva na qual é apreendida. A temática do assédio sexual, que permeia tanto as mobilizações ciberfeministas da *hashtag* #metoo #eutambém como o Manifesto de Deneuve *et al.* coincide com a impermeabilidade (relativa) que as duas posições ideológico-discursivas encarnam. O sentido é, entre elas, construído como mal-entendido, uma vez que estas posições permanecem relativamente polarizadas, isto é, não compartilhando nem os mesmos valores de base, nem os mesmos processos de tematização e figurativização discursivas.

A interincompreensão se dá porque o dizível de um campo de discurso dado é governado por um sistema de restrições único que deve ser concebido como uma competência discursiva. A competência discursiva corresponde à aptidão que deve ter um sujeito para produzir enunciados que dependem de uma formação discursiva determinada. Adicionalmente, deve reconhecer a incompatibilidade semântica de enunciados das formações discursivas que constituem seu Outro e interpretar, traduzir, esses enunciados nas categorias de seu próprio sistema de restrições.

A mobilização social das *hashtags* que gera, do ponto de vista discursivo, uma polêmica como interincompreensão, reinsere o tema do assédio no debate público fazendo com que circule e solicite o posicionamento do sujeito social. Mobilizar então a memória ou a des-memória, neste processo, tanto revela determinado ponto de vista, quanto inscreve o discurso e o sujeito em determinada comunidade discursiva.

Além disso, cada posicionamento erige uma imagem de mulher – menos ou mais empoderada no cenário social. A polêmica gerada em torno da *hashtag* contribui, portanto, com o debate da agenda feminista, que procura cada vez mais se utilizar das ferramentas



do ciberespaço para instigar o questionamento em torno da equidade entre os gêneros. Ademais, promove reflexão em torno de significações que se constroem discursivamente em torno das figuras de gênero – feminino e masculino – e seus papéis sociais, a partir de temas que englobam este paradigma, tal como o assédio sexual.

É importante salientar, na esteira do coletivo *Alliance des femmes pour la démocratie* (2019, p. 43), que o movimento #metoo #eutambém “se inscreve numa continuidade, uma evidente genealogia, como um momento crítico, uma etapa importante daquilo que Antoinette Fouque chamou, há algumas décadas, de ‘a mais longa da revoluções’: aquela das mulheres”<sup>21</sup>. Essa *hashtag* demonstra a força do momento que vivemos, de recrudescimento da consciência das mulheres em não aceitar nenhum tipo de retrocesso e, enfim, de acabar com todas as formas de subordinação resistindo na defesa dos direitos democráticos.

## REFERÊNCIAS

ALLIANCE DES FEMMES POUR LA DÉMOCRATIE. #MeToo, une étape décisive dans la longue marche des femmes pour leur libération. In: LEQUETTE, S.; LE VERGOS, D. *Cours petite fille! #metoo #timesup #noshamefist*. Paris: Éditions des femmes Antoinette Fouque, 2019.

BARROS, D. L. P. Estudos do discurso. In: FIORIN, K. L. (org.). *Introdução à Linguística II: princípios e procedimentos*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CASTELLS, M. *La galaxia Internet*. Barcelona: Plaza & Janés Editores, S.A, 2001.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

COLLADO, A. M.; NAVARRETE, A. *Ciberfeminismo: também uma forma de ativismo*. 2006. Disponível em: <http://www.rizoma.net/interna.php?id=220&secao=desbunde>. Acesso em: 25 mai. 2017.

DEIBERT, R. J. International plug'n play? Citizen activism, the Internet, and the global public policy. *International Studies Perspectives*, v. 1, p. 255-272, 2000.

DISCINI, N. *A Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2007.

---

21 Antoinette Fouque. *Geste des femmes*. Prefácio do Dictionnaire universel des créatrices. Paris, 2013.

FACURI, C. *et al.* Violência sexual: estudo descritivo sobre as vítimas e o atendimento em um serviço universitário de referência no Estado de São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 5, p. 889-898, mai. 2013.

FIORIN, J. L. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Ática, 2004.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, T. T. da. (org.). *Antropologia do ciborgue*. Belo Horizonte: Autêntica, 1984. p. 37-129.

HIRATA, H. *et al.* (org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LALONDE, J. *Abécédaire du Web: 26 concepts pour comprendre la création sur Internet*. Québec: Presses Universitaires du Québec (PUQ Nulérique), 2012.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANIFESTO CATHERINE DENEUVE *et al.* *El País Brasil*. A íntegra do manifesto assinado por Catherine Deneuve. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/12/opinion/1515792486\\_891199.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/12/opinion/1515792486_891199.html). Acesso em: 31 out. 2018.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, D.; CHARAUDEAU, P. *Dicionário de Análise do discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ORLANDI, E. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PAVEAU, M-A. *L'Analyse du discours numérique*. Dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann, 2017.

PAVEAU, M-A. *Linguagem e Moral: uma ética das virtudes discursivas*. Tradução Ivone Benedetti. Campinas: Editora da UNICAMP, 2015.

PAVEAU, M-A. *Os pré-discursos: sentido, memória e cognição*. Tradução Graciely Costa e Débora Massman. Revisão de tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 2013a.

PAVEAU, M-A. Memória, des-memória, a-memória: quando o discurso volta-se para seu passado. Tradução Jocilene Santana Prado; Eduardo Lopes Piris. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 5, p. 137-161, dez. 2013b.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. *In*: DEL PRIORE, M. (org.). BASSANEZI, C. (coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

RIGITANO, M. E. C. *Redes e ciberativismo: notas para uma análise do centro de mídia independente*. BOOC – Biblioteca *on-line* de ciências da comunicação. Disponível em: [http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=890#topo](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=890#topo). 2003 [não paginado]. Acesso em: 04 out. 2018.

# Derivações prefixais do tipo *não-x*, *quase-x*, *além-x* e *mil-x* na poética cabralina: marca de expressividade na neologia estilística

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2346>

**Rosana Maria Sant'Ana Cotrim<sup>1</sup>**

## Resumo

Este artigo apresenta uma análise de criações lexicais encontradas na poética de João Cabral de Melo Neto que, concebidas como neologia estilística, engendram grande expressividade no discurso em que se inserem. São unidades léxicas criadas por processo de derivação prefixal, as quais comportam uma estrutura singular pela ligação de bases nominais e verbais a elementos prefixais não constituídos pelos tradicionais prefixos. Partindo-se do pressuposto de que a poética cabralina é pautada no rigor da “forma construída” pela manipulação da linguagem, compreende-se que elas revelam uma marca de expressividade, pelo inusitado das combinações empregadas, capaz de fazer sentido tanto pelo que as unidades lexicais criadas enunciam, quanto pela exploração do próprio processo derivacional que as cria.

**Palavras-chave:** criação lexical; neologia estilística; expressividade.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil; [rocotrim@outlook.com.br](mailto:rocotrim@outlook.com.br); <https://orcid.org/0000-0002-4818-7543>

## **Dérivations préfixaux du type non-x, quasi-x, à part-x, et mil-x dans la poésie cabralienne : marque de l'expressivité à la néologie stylistique**

### **Résumé**

Cet article présente une analyse des créations lexicales retrouvés dans la poésie de João Cabral de Melo Neto que, créés comme de néologie stylistique, engendrent grande expressivité au discours en qu'elles s'inscrivent. Ce sont des unités lexicales créées par processus de dérivation préfixal, auxquelles comportent une structure singulière par la liaison de bases nominaux et verbaux à des éléments préfixaux non constitués par les préfixes traditionnels. On part de l'idée que la poésie cabralienne est régulée par une rigueur de la « forme construite » par la manipulation du langage, on comprend que telles manifestations révèlent une marque d'expressivité, par l'inhabituel des combinaisons employées, capables de donner un sens à la fois à ce que les unités lexicales établies énoncent et à l'exploitation du processus de dérivation même qui les crée.

**Mots-clés:** création lexical ; néologie stylistique ; expressivité.

### **Apontamentos iniciais**

As criações lexicais, aplicadas ao universo literário e, portanto, concebidas como neologia estilística, vêm atendendo às necessidades expressivas de escritores desde os tempos mais remotos da história das línguas. Segundo Martins (2000), na Idade Média foram notáveis os efeitos humorísticos alcançados a partir do emprego de neologismos nas poesias satíricas, nas farsas e nas comédias.

Porém, em se tratando de uma literatura brasileira, propriamente, é a partir do século XIX que há, por parte de escritores, uma exploração mais intensa do léxico virtual, configurada pela criação lexical, na busca de atender às necessidades expressivas em suas obras. Por exemplo, no Romantismo, as criações lexicais apareciam nas obras ficcionistas e poéticas buscando imprimir subjetividade e pompa linguística com o emprego de radicais e afixos em novas formas. Já no Simbolismo, elas resultavam do empenho para se obter um léxico que se adequasse às novas situações que o poeta descortinava dentro de si. Nesse contexto, as criações lexicais muitas vezes ajudaram a formar as imagens e os símbolos da poética simbolista.

Mas foi, sobretudo, no Modernismo, quando os escritores buscavam reforçar seu intento criativo e, principalmente, demonstrar uma nova postura linguística frente aos seus antecessores, que as criações lexicais oriundas do domínio literário ganharam relevo e reconhecimento. Todavia, muito mais do que, em princípio, a crítica e o aviltamento da língua oficial para a implantação de uma língua que se pretendia nacional e, daí, a

construção da identidade brasileira, o emprego dos neologismos na literatura modernista como um todo e no seu transcorrer logrou magníficos resultados expressivos.

É, pois, neste contexto que se entende inserida a poética de João Cabral de Melo Neto, poeta teoricamente enquadrado na primeira fase modernista brasileira e reconhecido como um dos maiores poetas do século XX, que recorre sistemática e discursivamente às criações lexicais em sua produção poética (COTRIM, 2012).

Este trabalho tem por objetivo, portanto, apresentar alguns casos de derivação prefixal encontrados na poética cabralina, mais especificamente, as derivações prefixais com estrutura tipificada em *não-x*, *quase-x*, *além-x* e *mil-x*, com vistas a demonstrar o modo como elas fazem sentido no enunciado e revelam uma marca de expressividade no discurso em que se inserem, tanto pelo que enunciam nos respectivos contextos, quanto pela própria estrutura que comportam.

Tais derivações prefixais fazem parte de um *corpus*, denominado Neologismos na Poética Cabralina (*Corpus NPJC*)<sup>2</sup>, constituído metodologicamente a partir da recolha, classificação e análise de unidades léxicas criadas, por diferentes processos de formação de palavras e concebidas como neológicas, nas obras poéticas do referido escritor. Para a recolha, classificação e análise das unidades léxicas criadas, fundamentou-se nos Estudos do Léxico, complementando-se com as abordagens da Estilística Léxica para a demonstração da expressividade por elas alcançadas. E, para a atestação da neologicidade das criações lexicais cabralinas, adotou-se o critério lexicográfico, a partir da constituição de um *corpus* de exclusão, composto de quatro dicionários de língua de grande circulação na língua portuguesa contemporânea e posterior à produção do poeta.

A apresentação deste trabalho segue um percurso que dispõe, respectivamente, de alguns apontamentos sobre o fenômeno da criação lexical no processo de evolução linguística; uma explanação sobre os meandros da expressividade da neologia estilística no discurso literário; uma abordagem sobre a poética cabralina e sua trajetória de depuração; uma perspectiva de análise dos casos de derivação prefixal recorrentes, tipificados e contextualizados nas obras do referido poeta, com respectiva demonstração do modo como eles operam no seu discurso; e, finalmente, algumas considerações sobre os resultados do fenômeno na poética cabralina, seguidas das referências que fundamentam esta investigação.

---

2 O *Corpus NPJC*, donde extraímos e adaptamos o trabalho para esta publicação, é parte constitutiva dos resultados de nossa tese de doutorado, intitulada *As criações lexicais na poética de João Cabral de Melo Neto: contribuições aos estudos do léxico no discurso literário*, defendida junto à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), *campus* de Araraquara.

## O fenômeno da criação lexical

Uma das características universais da linguagem humana é a mudança. O contrário disso, ou a falta de evolução de uma língua, significa sua morte. E, embora se tenha ciência de que a mudança alcance todos os componentes linguísticos, sem dúvida, o lexical é o que mais reflete a evolução das línguas, haja vista sua incrível suscetibilidade à expansão.

De acordo com Correia e Lemos (2009, p. 10), isso acontece por duas razões:

[...] por um lado, porque, não sendo o componente lexical um componente tão estruturado como, por exemplo, os componentes fonológico ou sintático, e sendo o conhecimento lexical mais consciente, porque constituído não só por regras, mas, sobretudo, por itens, a mudança pode ocorrer de modo mais 'livre' e rápido, afetando unidades e não tanto a estrutura do léxico; por outro lado, sendo através das unidades lexicais que designamos os itens da realidade envolvente e que traduzimos o conhecimento que temos dessa realidade, é natural que o componente lexical reflita de forma mais direta todas as alterações, toda a evolução que o meio vai sofrendo.

Assim, diante da inegável evolução linguística, se algumas unidades do léxico caem em desuso – os arcaísmos –, outras vão sendo criadas – os neologismos –, cuja existência configura o fenômeno da criação lexical: a neologia.

A neologia pode ser concebida, então, sob duas formas: como a capacidade natural de criação de novas unidades lexicais a partir de regras de produção disponíveis no sistema lexical e como o estudo (observação, registro e datação, descrição e análise) dos neologismos que surgem nas línguas, isto é, dos produtos da criação lexical.

A primeira forma de concepção refere-se à definição das virtualidades e está inteiramente ligada à capacidade de renovação do léxico de uma língua. A segunda remete a definição às unidades lexicais ligadas ao universo das coisas, às modalidades do pensamento, a todo movimento do mundo e da sociedade. Tendo em vista a necessidade do estudo da neologia lexical, estende-se também ao levantamento dos neologismos surgidos dentro de um período preciso da vida da comunidade linguística.

Levando em conta a primeira concepção, ou seja, a neologia compreendida como demonstração da "criatividade" lexical, Guilbert (1975) concebe as seguintes formas de neologia: a neologia denominativa que, como sugere o nome, corresponde à necessidade de denominação de novas experiências (fatos ou objetos); a neologia de língua que, por corresponder apenas ao exercício da competência derivacional do falante, é compreendida como unidade do discurso; e a neologia estilística, correspondente a uma

forma diferenciada da expressividade da palavra em si ou de uma frase pela presença de uma palavra nova, com o objetivo de traduzir de maneira original ou inédita certa visão pessoal do mundo.

Em sentido amplo, evidenciam-se duas fases na criação lexical: uma que se relaciona ao momento da enunciação da unidade lexical criada no discurso, e outra, ao momento do seu emprego pelos locutores da comunidade linguística. Considerada a distinção entre língua (tomada como sistema) e discurso (tomado como o uso que dela se faz), as primeiras realizações dos neologismos ocorrem sempre ao nível do discurso. Porém, dadas certas circunstâncias, algumas vão se repetir a ponto de integrarem o léxico da língua<sup>3</sup> e outras permanecerão no nível do discurso.

Dentre os tipos de neologia, a denominativa é a que apresenta maior probabilidade de compor o sistema linguístico. E, por outro lado, a neologia de língua, pelo seu estatuto virtual e, principalmente, a neologia estilística, pelas suas características e particularidades, raramente incorporarão o léxico de uma língua.

No que se refere especificamente à neologia estilística, ela está mais afeita a linguagens como a literária, a jornalística, a afetiva, a irônica, a satírica ou outras de natureza similar, sempre na busca de provocar sentido(s) e efeito(s) de sentido na enunciação. Portanto, ela, de fato, não carrega uma inserção no léxico da língua, mas tão somente a possibilidade de engendrar expressividade no discurso a cada nova realização, a cada nova leitura.

Ocorre que, caminhando na contramão do modo de compreensão da neologia denominativa ou mesmo da neologia de língua, a neologia estilística aceita regras próprias. Em outras palavras, em tipos específicos de discurso, como o literário, o neologismo, como qualquer outra marca discursiva, aparece sempre ligado a uma situação de enunciação. Isso possibilita o estabelecimento, por exemplo, dentro de uma obra literária ou no conjunto de obras de um escritor, de traços recorrentes capazes de demarcar uma preferência que a caracterize e, como tal, se converta em estratégia discursiva, imprimindo sentido(s) e efeito(s) de sentido no discurso em que se insere. Isto é, promovendo expressividade.

---

<sup>3</sup> Em regra, a entrada da unidade léxica no sistema linguístico é geralmente oficializada pelo seu registro em dicionário de língua; o que também marca o momento em que a unidade léxica deixa de ser neológica.



## Os meandros da expressividade nas/das criações lexicais literárias

A expressividade relaciona-se à escolha. Todo processo comunicativo, seja ele falado ou escrito, é geralmente marcado por uma intenção que, por sua vez, é mediada por uma escolha, tanto em função da consciência que se tem do sistema linguístico no processo enunciativo<sup>4</sup>, quanto da consciência que se supõe que o destinatário tenha do enunciado.

A escolha, segundo Cressot (1976, p. 1), é um “fato estilístico” de ordem, ao mesmo tempo, linguística, psicológica e social porque regula os modos de expressão. Ou seja, a emissão de um enunciado exige uma relação com o enunciatário que leve em conta fatores como faixa etária, sexo, nível de formação, entre outros.

Nesse sentido, perpassada pela noção de discursividade, a expressividade ganha consistência no interior dos discursos, mediada, pois, pela intenção, pelas escolhas, pelas subjetividades que a constituem, pelas situações de uso da língua e aplicadas a gêneros discursivos específicos que demandam olhares particularizados no âmbito dos estudos linguísticos.

Concebendo a neologia estilística como um tipo de criatividade e, conseqüentemente, renegando da compreensão cartesiana de língua, os postulados guilbertianos apontam para uma mudança de perspectiva do componente lexical, cuja articulação entre o linguístico e o social vincula a linguagem à ideologia.

Nesse contexto, a compreensão é a de que a escolha lexical, que se refere ao modo como se faz uso do léxico real ou virtual da língua dentro do discurso, é determinada por diferentes variáveis de ordem intra e extralinguística. Assim, galgando a função privilegiada de veiculadora de ideologia, a palavra, além de unidade do léxico, assume a condição de unidade léxica dentro do discurso:

---

4 A referência ao processo enunciativo é feita, aqui, pela sua relação com o discurso a partir da explicação dos termos adjacentes enunciado e enunciação. O enunciado inscreve-se na materialidade discursiva, isto é, no texto; e a enunciação é a instância de mediação que assegura a possibilidade de o texto transformar-se em discurso, ou seja, de a língua poder ser discursivizada. Assim, se o discurso põe a língua em funcionamento, nesse sentido, ele é o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação – com a escolha da pessoa, do espaço, do tempo e dos elementos que vão figurar no texto, a figurativização – e onde podem ser recuperadas as relações entre o texto e o contexto socio-histórico que o produziu. A forma de passagem do sistema para o discurso é, pois, pela enunciação, ou seja: actorializando, temporalizando e espacializando. Se o sujeito põe a língua em funcionamento, não há como pensar a linguagem sem uma visão enunciativa.

A palavra é, com efeito, um elemento lexical que se define através das realizações do discurso [...]. A transformação do esquema de frase em frase realizada supõe a comunicação entre um sujeito falante que enuncia a sequência sintática real e um ouvinte presente ou fictício que a recebe. Cada um destes seres de carne e de sangue é modalizado psicológica e sociologicamente, animado de motivações particulares dentro do diálogo; a língua aparece, a partir de então, como um instrumento de comunicação de seres pensantes, membros de uma comunidade linguística, dentro de uma situação dada e não mais como uma estrutura abstrata. (GUILBERT, 1975, p. 126, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Por essa concepção, a palavra deixa de ser uma unidade dentro a totalidade do léxico da língua para tornar-se um elemento de elocução passível de variação quanto ao tipo de discurso e de possibilidade de nuançar a expressão.

De modo geral, uma escolha pode ser de diferentes ordens, relacionando-se, por exemplo, à forma de tratamento utilizada, à organização do discurso (direto ou indireto), do período (coordenação ou subordinação) ou da frase (ordem direta ou inversa), à estrutura textual adotada, à seleção lexical, etc. Mas, em se tratando da escolha lexical no discurso literário, podem-se empregar palavras gramaticais com valor lexical, escolher uma palavra pelo seu valor emotivo ou avaliativo, optar por um ou outro sinônimo em função do contexto, empregar uma palavra constitutiva do arcabouço lexical ou criar uma unidade léxica nova que venha satisfazer determinada situação expressiva.

Assim, compreendidas como escolha, as criações lexicais literárias manifestam-se impregnadas da expressividade e da discursividade que lhe são intrínsecas.

O ramo da Linguística que se ocupa do estudo da expressividade da criação lexical é a Estilística Morfológica. Esta disciplina nasce com o objetivo de compreender os efeitos da expressividade resultantes das alterações na/da morfologia da unidade léxica criada, por meio dos processos que as formam.

Martins (2000, p. 110-111) assevera que

---

5 No original: "Le mot est en effet part un élément lexical qui se définit à travers les réalisations du discours [...]. La transformation du schéma de phrase en phrase réalisée suppose la communication entre un sujet parlant qui énonce la séquence syntaxique réelle et un auditeur présent ou fictif qui la reçoit. Chacun de ces êtres de chair et de sang est façonné psychologiquement et sociologiquement, animé de motivations particulières dans le dialogue; le langage apparaît des lors comme l'instrument de communication d'êtres pensants, membres d'une communauté linguistique, dans une situation donné et non comme une structure abstraite".

[...] os aspectos morfológicos da língua são muito importantes para a linguagem expressiva e [...] devem ser estudados, ainda que apareçam permeados com a semântica e a sintaxe. Aliás, que valores expressivos podem ser sentidos fora da frase ou do discurso, se é a frase a unidade do discurso, se só falamos por meio dela? Mas nem por isso a expressividade da frase ou do enunciado deixa de dever aos valores fônicos e mórficos. A ideia de que vocábulos que não se incorporam na língua não têm interesse estilístico é bem discutível. Primeiramente, porque não podemos antever o destino dos vocábulos forjados por um escritor ou por uma pessoa qualquer. Demais eles evidenciam as potencialidades dos processos de renovação do léxico e dos elementos formadores (lexemas e morfemas), que são integrantes da língua.

Por esse crivo das potencialidades dos processos de criação lexical passa a noção de competência lexical. Toda unidade léxica nova, por ser oriunda do discurso, denota uma competência lexical (ou derivacional) do falante que viabiliza todo processo criativo da/ na língua em uso. Segundo Corbin (1984, p. 6, tradução nossa),

A competência derivacional é, pois, o domínio das regras que definem aquilo que é possível e impossível linguisticamente, o critério de exclusão seria a violação de uma ou de várias propriedades da regra aplicada. O saber lexical convencional é o domínio de escolha linguisticamente arbitrária, do normativo, que define aquilo que é possível e impossível dentro do uso social do léxico [...]<sup>6</sup>.

Quer dizer que todo sujeito falante é dotado de uma competência lexical que lhe permite criar e compreender uma infinidade de palavras criadas, além de fazer julgamentos sobre a gramática delas. Mas também de um saber lexical convencional que autoriza, entre outros comportamentos, julgar como aceitáveis palavras construídas não atestadas; escolher entre várias afixações concorrentes a que melhor se encaixa numa base, quando uma regra linguística não consegue explicar a seleção atestada; escolher, entre várias propriedades linguisticamente equivalentes para uma mesma formação o gênero (masculino, feminino) ou o traço (+ humano, – humano) dos afixos; identificar semanticamente vários derivados da mesma base; interpretar as construções com base nas idiossincrasias; etc.

Não há como negar, portanto, a estreita relação entre os dois níveis, visto que o saber lexical convencional atua crendo fornecer um modelo para a competência lexical.

---

6 No original: "La compétence dérivationnelle est donc le domaine des règles, qui définissent ce qui est possible et impossible linguistiquement, le critère d'exclusion étant la violation d'une ou de plusieurs propriétés de la règle appliquée. Le savoir lexical conventionnel est le domaine du choix linguistiquement arbitraire, du normative, qui définit ce qui est possible et impossible dans l'usage social du lexique [...]"

Porém, é a situação discursiva que vai determinar a possibilidade de distinção entre ambos, permitindo, em contrapartida, melhor situar as noções de palavra possível e de sentimento linguístico.

Isso porque o conhecimento lexical de todo falante comporta dois tipos de informações: uma regular, constituída por regras que lhe permitem apreender e produzir estruturas inéditas, bem como identificar e atribuir novos significados às já existentes; e uma idiossincrática, constituída pelas unidades lexicais adquiridas ao longo da vida em função de sua idade, sexo, nível educacional, lugar de origem, hábitos, interesses, etc. Tais informações, mediadas pela competência e pelo saber lexical do falante, mobilizam regras lexicais que são marcadas por uma relação de regularidade entre uma base e seu produto.

Pode-se dizer, portanto, que as criações lexicais funcionam como unidades discursivas responsáveis por traduzir a expressão do sentimento de quem as produz, mas também, podem assinalar posições ideológicas, apontar estratégias discursivas e, até mesmo, promover resultados estéticos capazes de consolidar estilos de um autor ou de uma época.

Demais, em função da expressividade, elas podem atender a regras próprias. O que na neologia denominativa ou na neologia de língua pode representar restrições e bloqueios (SANDMANN, 1991)<sup>7</sup>, na neologia estilística pode significar uma forma de expressividade capaz de imprimir uma ou mais marcas no discurso.

## **A poética cabralina: uma trajetória de depuração**

Tradicionalmente, a poética cabralina é reconhecida pelo seu rigor formal, o que situa João Cabral de Melo Neto junto a significativas tendências do pensamento da arte moderna, herdeira, entre outros, de Mallarmé e Valéry. De fato, a revalorização do cuidado com a linguagem e a proposição de uma expressão poética mais disciplinada outorgam-lhe uma composição originalmente mais racional que, somada a uma perfectibilidade da forma, ao que tudo indica, proposital e conscientemente, ele cultiva.

Demais, a poética cabralina perpassa um universo temático considerado substantivo, recoberto pela abordagem, principalmente, da seca (nordestina e outras) com suas mazelas; do sertanejo nordestino e das coisas em seu derredor; de Pernambuco (e do Recife), onde nasceu o poeta; do Rio Capibaribe (e outros rios pernambucanos); dos modos de criação, pela sua compreensão metalinguística do fazer poético; do cultivo da cana-de-açúcar, dos latifúndios canavieiros e dos engenhos de açúcar; entre outros.

---

<sup>7</sup> Segundo Sandmann (1991, p. 14-15), "Por restrições se entendem as limitações a que uma regra está sujeita por sua própria natureza. [...] Bloqueio [...] é o fenômeno da não-produção de uma unidade lexical complexa em virtude da existência anterior de outra forma".

Esse procedimento poético constituído em torno do trabalho formal com a linguagem e da crítica histórico-social mobilizada por uma forma escritural também crítica, define à poética cabralina um percurso muito particular, que o poeta parece ter perseguido durante toda sua vida. Por outro lado, embora se tenha reconhecido certa dificuldade de se fazer considerações seguras acerca dessa produção tida como substancial e formalmente construída, a teoria e a crítica literárias têm observado tendências que norteiam esse fazer poético e sustentam essa trajetória de aprimoramento da forma poética.

Nunes (2000, p. 37) caracterizou esse procedimento na obra de João Cabral como “ascese que depura pacientemente a linguagem até neutralizar nela o sujeito como Eu, para assegurar à mesma linguagem a comunicabilidade por meio da forma construída”, que dá a cada poema uma arquitetura única, cujo funcionamento verbal precisa ser desvendado pelo leitor.

Para Nunes (2000), esse processo de depuração na obra do poeta está associado a três procedimentos escriturais fundamentais. O primeiro deles é a predominância do uso de nomes (em geral concretos),

[...] designativos de coisas naturais ou fabricadas, de lugares, paisagens, espécies ou categorias de pessoas ou atividades, que acabam por se tornar [...] objetos temáticos, peças fundamentais de um repertório-léxico, vindo quase sempre no título das composições. (NUNES, 2000, p. 38).

De certa forma, tal procedimento colabora para a criação de um universo poético marcado pela busca da exatidão e por certa referencialidade, modo caracteristicamente cabralino de vincular sua linguagem ao mundo.

A constituição da metalinguagem representa o segundo dos procedimentos elencados pelo teórico, cuja “transposição de qualidade das coisas humanas para as naturais, e vice-versa” (NUNES, 2000, p. 40) produz um efeito de oscilação entre o concreto e o abstrato. Na verdade, isso é o que define a pedra-de-toque da poesia de João Cabral: o verso consciente que repudia uma poética ao acaso ou inspirada.

O terceiro dos procedimentos consiste, por sua vez, no trato da linguagem relacionada à interioridade (NUNES, 2000). Tal procedimento, como observa o teórico, aparece associado à paixão amorosa e à sedução do corpo. Isso é relevante para a temática do feminino também presente na obra cabralina, principalmente em seus últimos livros.

No que se refere ao emprego da metáfora e do símile, isso constitui, por vezes, um modo de tratar um dado tema e, ao mesmo tempo, de falar do tratamento que é dado ao tema, como um procedimento metalinguístico.

Tudo isso, na verdade, consiste na revelação da universalidade alcançada pela poesia em João Cabral que parece decorrer da tensão entre o olhar objetivo do poeta para uma realidade determinada (e linguisticamente recriada) e a subjetividade que sustenta esse olhar. Ou que é representada por um conjunto de opções e escolhas individuais, operadas no âmbito da criação linguística e, portanto, centradas em escolhas de ordem enunciativa, seletiva e combinatória. Isto é, em escolhas autorais, que apontam, paradoxalmente, para a presença do poeta e constroem, de certo modo, uma *persona* de escritor, pautada na objetividade e no caráter substantivo da linguagem, em oposição ao sentimentalismo.

Segundo Moisés (1989), a emoção, componente indispensável à existência da poesia, aparece de forma contida, concentrada na poética de João Cabral. De modo que a palavra, ganhando espessura, concretude, perde em quantidade para enriquecer-se em qualidade. Por isso, pela ótica do poeta, a emoção vem fortalecida por um processo rigoroso de pensamento “científico”, “arquitetônico” (ou de engenheiro), símile do filosófico. Diz, ainda, o teórico, que não fosse a engenhosidade do poeta, sua composição seria apenas um exercício descritivo ou uma prosa metrificada e não poesia.

Há que se considerar, diante disso, que a poética de João Cabral se constrói por meio da constante afirmação de que o poema se faz a partir de um olhar crítico do poeta, voltado ora para a linguagem, ora para a realidade social ou, em geral, para ambas, pois que para o poeta

A poesia [...] é a exploração da materialidade das palavras e de possibilidades de organização de estruturas verbais, coisas que não têm nada a ver com o que é romanticamente chamado inspiração ou mesmo intuição. [...] [é a] exploração emotiva do mundo das coisas [e] rigorosa construção de estruturas formais lúcidas, lúcidos objetos de linguagem. (MELO NETO, 1998, p. 135).

É essa postura, afinal, que sustenta a relação de pertencimento de João Cabral ao moderno e o coloca como um dos maiores poetas do século XX (BOSI, 2001), ainda que, por vezes, sua poética apareça meio à deriva (LIMA, 2000), junto às tendências da poesia brasileira de seu tempo. É também essa postura que sustenta o procedimento de manipulação e construção da linguagem e, por essa via, corrobora o recurso às criações lexicais na poética cabralina.

## **A expressividade das derivações prefixais cabralinas**

Na língua portuguesa, a derivação, por sua produtividade e regularidade, é considerada um tipo padrão de criação de palavras e, portanto, é muito empregada na neologia denominativa. Isso se deve principalmente ao fato de que ela gera combinações possíveis e sentidos previsíveis a partir dos afixos e das bases selecionadas para atender às necessidades comunicativas da língua comum.

Segundo Correia e Lemos (2009), a derivação é aparentemente o processo mais disponível para a construção de palavras não só na língua portuguesa, mas em todas as línguas românicas. Além da quantidade de palavras oriundas deste processo já registradas nos dicionários, é relevante a potencialidade da regra para a construção de novas unidades léxicas por derivação.

Essa produtividade dos processos derivacionais vincula-se diretamente ao teor de generalidade de suas funções sintático-semânticas (BASÍLIO, 2007). Algumas funções como a negação, o grau, a designação de indivíduos ou entidades abstratas são bastante comuns e, conseqüentemente, mais produtivas, enquanto os processos que apresentam funções mais particularizadas e, portanto, menos comuns, são, na mesma proporção, menos produtivos. Além disso, de modo geral, a derivação revela-se um processo bastante regular.

Nesse sentido, pode-se considerar, com Correia e Lemos (2009) que: i) na formação da nova unidade por derivação deve haver apenas uma unidade de significação lexical que é a base da derivação à qual se junta um afixo (prefixo ou sufixo) ou dois (prefixo e sufixo, no caso da derivação parassintética); ii) o número de afixos derivacionais de uma língua é um conjunto limitado e que, além disso, a derivação é um processo governado por regras que permitem: a) determinar a categoria da base, b) determinar a categoria do derivado e c) prever o significado do derivado a partir dos dois elementos anteriores; iii) o prefixo corresponde a antigas preposições e advérbios latinos e gregos; iv) o prefixo tem um conteúdo semântico menos gramatical e, em vista disso, é mais facilmente perceptível do que o sufixo, gerando situações em que é difícil distinguir entre prefixos e elementos de composição.

Ora, se comparada à composição, cujo número de unidades que podem servir de bases de compostos é praticamente ilimitado, assim como a possibilidade de suas combinatórias, visto que seu emprego pode mudar seu sema em cada enunciado, a derivação confirma sua regularidade e produtividade.

Demais, no caso específico da derivação prefixal, ou prefixação, em que o prefixo exerce a função de acrescentar outras significações à base, ela organiza-se em torno dos seguintes eixos semânticos:

negação / oposição / privação – exs.: *in-* (*infeliz*), *não-* (*não-alinhado*), *des-* (*desfazer*), *a-* (*acéfalo*), *anti-* (*anti-imperialista*), *contra-* (*contra-manifestação*);

localização espaço-temporal – exs.: *ante-* (*antecâmara*, *antenupcial*), *pré-* (*pré-natal*), *pós-* (*pós-doutoramento*), *sub-* (*subsolo*), *sobre-* (*sobreloja*);

quantificação / intensificação / avaliação – exs.: *hipo-* (*hipotensão*), *hiper-* (*hipertensão*), *bi-* (*bimotor*), *micro-* (*microsegundo*), *tetra-* (*tetraplégico*), *super-* (*super-interessante*), *mega-* (*megaconcerto*). (CORREIA; LEMOS, 2009, p. 31).

Ou seja, ao que parece, em princípio, este tipo de formação de palavras tende a limitar-se e, nesse sentido, a atender às necessidades básicas de criação lexical da/na língua comum.

Ocorre que, por outro lado, aplicada a discursos singularizados como o poético, a derivação prefixal pode revestir-se de características peculiares para compor um quadro que favorece a consubstanciação da expressividade da neologia estilística.

Ora, se na composição a variabilidade dos elementos participa na definição de seus traços, na derivação prefixal a escassez de prefixos pode configurar a necessidade do surgimento de um novo morfema prefixal. Em outras palavras, determinadas circunstâncias enunciativas, pela falta de um elemento prefixal institucionalizado que lhes dê sustentação discursiva na criação da unidade nova, induzem a utilização de unidades, em geral portadoras de informação gramatical, essencialmente de função adverbial ou preposicional, para recobrir esse papel.

É o caso, por exemplo, das unidades léxicas criadas em NPJC: *não higiênico*, *não-uva*, *não-verso*, *não-andaluz*, *não canavieiro*, *quase feltro*, *quase metal*, *quase palha*, *quase animal*, *quase beata*, *quase-sono*, *quase senzala*, *quase barbante*, *quase raça*, *quase lua*, *quase esquina*, *quase pez*, *quase mucosa*, *além-olho*, *além-mártir*, *mil folheiro*, *milvestir*, *mil-nacional*, *milver* e *milpesado*.

Esta análise considera tais criações lexicais como estruturas formadas por processo de derivação prefixal, a partir da ligação de prefixos constituídos por advérbios e numerais com valor adverbial a bases nominais e verbais. Nos respectivos contextos, elas exercem papel de substantivos, adjetivos e advérbios. Compreende-se que tanto a enunciação de cada uma quanto a recorrência a esse tipo de construção demonstram uma escolha do poeta e concorrem para a busca de expressividade em seus respectivos contextos e no discurso como um todo.

É importante frisar que, de modo geral, esse tipo de construção vem sendo empregado com frequência cada vez maior no domínio discursivo literário, a partir dos movimentos e tendências modernistas. Segundo Alves (2002, p. 28), contemporaneamente, esse tipo de criação lexical parece revelar um desejo de economia discursiva por parte do falante, haja vista que uma construção prefixal torna-se mais econômica do que uma construção sintática negativa, como se vê nas comparações seguintes: '*policiais não-violentos*' X '*policiais que não são violentos*', ou em '*entidades ligadas ao sem-terra*' X '*entidades ligadas àqueles que não possuem terra*'.



No caso específico das formações com *não-*, de acordo com Ferreira (2010, p. 1450), elas ocorrem na língua a partir do século XX, especialmente no pós-guerra, com sentido, em geral, de 'negação', 'privação', 'destituição', 'ausência' ou 'inexistência (de algo)'; também em formações com significado próprio em determinada área de conhecimento, como nos exemplos: *não agressão, não combatente, não eu e não violência*.

Mas o assunto é controverso. As gramáticas e dicionários descrevem o fenômeno de modo ambíguo, às vezes considerando tais elementos como prefixos, às vezes como elementos de composição (como advérbios). O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP, 2009) adota-os como prefixos, apesar de excluir esse tipo de formação do emprego do hífen. Porém, alerta Henriques (2009) que tal atitude, em decorrência do fator compulsório da lei ortográfica, coloca em xeque o valor prefixal de um elemento que se separa de seu radical por um espaço em branco.

Tomemos alguns exemplos<sup>8</sup> destes casos de derivação prefixal na poética cabralina, com respectivas explanações demonstrativas de sua expressividade no lugar em que figuram.

Em *não-uva*, pela unidade léxica criada a partir da ligação de *não-* (adv. originário do latim *non*), com valor prefixal, assim como nas demais *não-higiênico, não-verso, não-andaluz e não canavieiro*, o enunciador compõe a imagem negativa resultante, entre outras coisas, da crítica social de denúncia, muito representativa na poética cabralina. Observe-se que, no discurso, participam da construção dessa imagem da negatividade outros semas negativos, como *nada, goro* (adj.), *vazio, gotas*:

1. "Os vazios do homem, ainda que sintam / a plenitude (gora mas presença) / contêm nadas, contêm apenas vazios: / [...] e dela copiam certamente a estrutura: / toda em grutas ou em gotas de vazio, / postas em cachos de bolha, de *não-uva*." (AEPP, VII, p. 31).

Nas unidades lexicais criadas *além-olho e além-mártir*, o enunciador emprega o advérbio *além-* com valor prefixal, ligado a bases substantivas. Segundo Alves (2002), a opção por bases substantivas parece também revelar o mesmo princípio da economia discursiva que simplifica e condensa a proposição adjetival ou adverbial por meio da derivação prefixal. Nas palavras da autora: "Em termos da gramática gerativa [...] as frases desprovidas de prefixo são mais complexas e mais longas; na estrutura de superfície, o prefixo torna-as mais econômicas." (ALVES, 2002, p. 28-29).

---

<sup>8</sup> Com relação aos exemplos, duas considerações são importantes para a compreensão desta análise. Uma delas é que, por se tratarem de excertos da poética de João Cabral, eles apresentam os versos separados por (/) e as estrofes por (//), de acordo com convenção literária. A outra é que a referência à obra do poeta da qual foram extraídos os excertos é demonstrada pelas letras iniciais dos respectivos títulos dos livros em que figuram e do volume em que estas se enquadram nas respectivas coletâneas, as quais constam das referências deste trabalho.

Nos respectivos contextos, ambas as unidades criadas exercem papel de substantivo, mas suas respectivas estruturas simplificadas são impregnadas da circunstanciação intensificadora peculiar dos advérbios.

Em *além-olho*, a unidade léxica criada nomeia uma forma de ver, cujo alcance é maior do que o normal. Ela permeia um contexto em que o enunciador retrata um país em que a seca remete ao nordeste brasileiro:

2. “Nem o mar é de água: é de zinco, / tecto ondulado, estendido / até o *além-olho*, no areal / de um país praia integral.” (MT. VII, p. 56).

Em *além-mártir*, o enunciador nomeia uma forma de ser que é superior à convencional. A unidade foi criada num contexto que retrata a história do religioso e revolucionário recifense Frei Caneca e revela a importância deste no cenário histórico brasileiro:

3. “Talvez sentisse que o mártir /tem sempre um lado podrido / e que ser eleito mártir / vem com a mania ou o vício, // enfim, com o gosto de crer-se / já um *além-mártir*, messias.” (MT, VII, p. 89).

As construções a partir do prefixo *quase-* ora qualificam nomes, ora implicam modificações circunstanciais a verbos e adjetivos. Em sua função adverbial, *quase* significa “perto, aproximadamente” e esse sentido se estende ao prefixo que dele é originário.

Em *quase feltro*, a unidade criada refere-se ao substantivo *substância*, atribuindo-lhe uma qualificação modificada pelo papel adverbial do prefixo. No enunciado, ela atribui uma característica ao material que compõe o objeto “faca”, dado seu papel e função na vida do homem sertanejo:

4. “Mas quer durma ou se apague: / ao calar tal motor, / a alma inteira se torna / de um alcalino teor // bem semelhante à neutra / substância, *quase feltro*, / que é a das almas que não / têm facas-esqueleto.” (UFSL, VI, p. 188).

Em *quase palha*, a unidade criada cumpre um papel adverbial, referindo-se ao verbo *desdobrar* para indicar o modo como a ação verbal se processa. No enunciado, ao referir-se ao litoral pernambucano, ela sugere a repetição contínua e intensa das ondas que provoca uma mistura revoltosa e espumante de água e areia, cuja coloração e farfalhar lembram a palha.

5. “O mar se estende pela terra / em ondas que se revezam / e se vão desdobrando até / ondas secas de outras marés: // as da areia, que mais adiante / se vão desdobrando nos mangues, / que se desdobram (*quase palha*) / num capim Lucas, de limalha,” (Q, VI, p. 223-224).

Em *quase-sono*, a unidade criada apresenta uma modificação circunstancial ao verbo *viajar*, em que seu prefixo age sob a influência de seu papel adverbial como um modalizador delimitador do substantivo a que se refere. No enunciado, ele circunscreve o alcance aproximativo da circunstância em que a prosa, representada metafórica e metalinguisticamente pela imagem da viagem, acontece. Isto é, ela fornece subsídios que compõem a descrição do modo contínuo e monótono, a ponto de provocar entorpecimento, que se realiza a prosa em relação à poesia:

6. “O prosador tenta evitar / a quem o percorre esses trancos / da dicção da frase de pedras: / escreve-a em trilhos, alisando-a, // até o deslizante decassílabo / discursivos dos chãos de asfalto / que se viaja em *quase-sono*, / sem a lucidez dos sobressaltos.” (MT, VII, p. 73-74).

Nas criações lexicais *mil folheiro*, *milvestir*, *mil-nacional*, *milver* e *milpesado*, a formação se dá a partir da ligação do prefixo *mil-* a bases adjetivas e verbais, as quais determinam a categoria gramatical das unidades criadas, nos respectivos contextos. E, em todas elas, *mil-* desempenha um papel periférico modificador.

Encontrando respaldo na teoria funcional, esta análise compreende que o prefixo *mil-* resulta de um processo anterior de recategorização da unidade léxica *mil*, que considerou a sua função adverbial dentro do texto, conquanto tradicionalmente ela seja classificada como numeral, ou como substantivo, referindo-se ao elemento numérico deste valor.

Segundo Neves (2000), a concepção funcional adota uma orientação teórica que contempla a “língua em uso” e que, para tanto, baseia-se em dois pontos fundamentais: i) que a unidade maior de funcionamento é o texto e ii) que os itens são multifuncionais.

No primeiro ponto está em jogo a construção do sentido na interpretação das categorias linguísticas que não pode prescindir da investigação de seu comportamento na unidade maior – o texto – que é a “real unidade de função”. No segundo, que o princípio da multifuncionalidade – chave para uma interpretação funcional da linguagem – aceita que muitos dos constituintes de uma construção entrem em mais de uma configuração construcional.

Do ponto de vista semântico, *mil-* tem papel intensificador tanto quando se relaciona aos elementos nucleares de base verbal em *vestir* e *ver*, quanto os de base adjetival em

*folheiro* e *nacional* e tem papel qualificador quando se relaciona com o elemento nuclear de base adjetiva participial em *pesado*. Conforme Neves (2000), os advérbios modificadores afetam o significado do elemento sobre o qual incidem, fazendo uma predicação sobre as propriedades desses elementos, de modo a modificá-los, seja intensificando, seja qualificando ou modalizando.

Em *milvestir*, o prefixo *mil-* liga-se a uma base verbal e funciona como um modificador intensificador da ação de vestir. Com a unidade criada, o enunciador completa o efeito da imagem de “saia folhuda” que se deve fazer da palha da cana quando ainda está no pé, isto é, antes de seu corte na lavoura. Compreende-se que ela contribui sobremaneira na composição da temática do cultivo da cana-de-açúcar:

7. “A cana-de-açúcar, tão pura, / se recusa, viva, a estar nua: / desde cedo, saias folhudas / *milvestem-lhe* a perna andaluza.” (AEF, VII, p. 114-115).

Em *milver* também há uma ligação do prefixo a uma base verbal. A unidade criada faz parte de um contexto em que o enunciador retrata o cortejo de condução de Frei Caneca à forca. Ela reforça a aflição ou agonia do personagem em ter visto inúmeras vezes as ruas, as calçadas, as fachadas das casas, etc. do Recife, porém sem a mesma concepção de mundo e de vida a qual passa a ter dentro da cela ambulante que o conduz para a forca (e para a morte):

8. “– Dentro desta cela móvel, / do curral de gente viva, / dentro da cela ambulante / que me prende mas caminha, / posso olhar de cada lado, / para baixo e para cima. / [...] Parece que melhor vejo, / que levo lentes na vista; / se antes tudo isso *milvi*, / as coisas estão mais nítidas.” (AF, VII, p. 175).

Já em *mil-nacional*, o prefixo liga-se a uma base adjetiva e funciona, no enunciado, como um intensificador da qualidade atribuída ao mar que, por ser “puro”, passa a ser objeto de defesa da Alfândega que o protege da “mistura” e “contaminação” com a água mulata. Ou seja, a unidade léxica criada remete o enunciatário à ideia de desprovemento de jurisdição do alto-mar e, portanto, de despertencimento deste a uma ou outra nacionalidade. Essa imagem do mar é criada em comparação aos rios, em especial os rios do Recife, que acolhem o ribeirinho, com suas personalidades, suas subjetividades e, portanto, as marcas que os individualizam:

9. “Falam da Inspeção de Saúde / que (como a Alfândega racista / defende o mar *mil-nacional* / da água mulata) em nada fia.” (AEF, VII, p. 136).

Também em *mil folheiro*, o prefixo funciona como intensificador do adjetivo a que se liga. No contexto, o adjetivo *folheiro* pode ser compreendido na acepção de “boa aparência”,

“vistoso”, “airoso”, “garrido”. No enunciado, a unidade léxica criada demonstra um efeito de amplificação desse atributo o qual a mangueira do sertão árido nordestino não tem, já que nada lá se encorpa, nem fumaça, nem vegetação:

10. “Onde tampouco a fumaça encorpa muito; / onde nem pode o barroco *mil folheiro* / da mangueira matriarca, corpopulenta,” (AEPP, VII, p. 6).

Por fim, em *milpesado*, o prefixo também se liga a uma base adjetiva e funciona como um modificador qualificador que pode ser substituído por “bem”. A unidade léxica criada, no universo metalinguístico da criação poética, direciona a apreciação do enunciador para o tipo de “palavra” que deverá ou poderá “romper” a folha em branco, dando preferência às de peso ou importantes para aquele ato criativo:

11. A folha em branco é a tradução / mais aproximada do nada. / Por que romper essa pureza / com palavra não *milpesada*?” (A, VII, p. 248).

## Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se evidenciar a importância das criações lexicais literárias que, concebidas como neologia estilística, vêm despontando no âmbito dos estudos lexicais, não obstante a sua rara incorporação ao léxico da língua, dadas suas peculiaridades discursivas.

Para tanto, apresentou-se alguns casos de criação lexical encontrados na poética de João Cabral de Melo Neto, formados por processo de derivação prefixal, com uma estrutura tipificada e recorrente em sua obra. Demais, procurou-se demonstrar, pela sua análise, o modo como elas engendram sentido(s) e efeito(s) de sentido nos respectivos contextos em que aparecem, e como elas consubstanciam uma marca de expressividade na poética cabralina.

A análise aponta, enfim, que tais casos de derivação prefixal atendem aos propósitos de manipulação da linguagem e engenhosidade que ajudam a compor o universo temático e discursivo em que se assenta a linguagem cabralina e, desse modo, participam ativa e efetivamente do processo de “construção da linguagem”, de que fala o próprio poeta (MELO NETO, 1998) e também para a “ascese que depura [...] a linguagem [até se chegar à] forma construída”, de que fala Nunes (2000, p. 37), acerca da construção poética cabralina.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. 5. ed. 2009.

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BASÍLIO, M. *Teoria Lexical*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 38. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

CORBIN, D. Méthode en Morphologie Dérivationnelle. *Revue Cahiers de Lexicologie*, Paris, v. XLIV, p. 3-17, 1984.

CORREIA, M.; LEMOS, L. S. P de. *Inovação lexical em português*. v. 4. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

COTRIM, R. M. S. *As criações lexicais na poética de João Cabral de Melo Neto: contribuições aos estudos do léxico no discurso literário*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

CRESSOT, M. *Le style et ses techniques: précis d'analyse stylistique* 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

FERREIRA, A. B. de. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010 (Edição comemorativa dos cem anos de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira).

GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Librairie Larousse, 1975.

HENRIQUES, C. C. *A nova ortografia: o que muda com o acordo ortográfico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2009.

LIMA, L. C. da C. João Cabral: poeta crítico. *Revista Colóquio / Letras*, Lisboa, n. 157/158, p. 45-60, 2000.

MARTINS, N. S. *Introdução à Estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2000.

MELO NETO, J. C. de. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MELO NETO, J. C. de. *A educação pela pedra e depois*. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997a.

MELO NETO, J. C. de. *Serial e antes*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997b.

MOISÉS, M. *A literatura brasileira através dos textos*. São Paulo: Cultrix, 1989.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NUNES, B. João Cabral: filosofia e poesia. *Revista Colóquio / Letras*, Lisboa, n. 157/158, p. 37-44, 2000.

SANDMANN, A. J. *Competência lexical: produtividade, restrições e bloqueio*. Curitiba: Editora de UFPR, 1991.

# A linguagem dirigida à criança em uma sala da Educação Infantil bilíngue inglês-português

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2351>

**Ananda Brasolotto De Santis<sup>1</sup>**  
**Alessandra Del Ré<sup>2</sup>**

## Resumo

Devido a um complexo panorama que envolve questões socioeconômicas e político-linguísticas, o Brasil apresenta, hoje, uma diversidade de contextos escolares envolvendo o bilinguismo, que carecem de estudos que nos ajudem a melhor compreender os processos de aquisição de linguagem das crianças que os frequentam. Diante disso, esta pesquisa traz uma reflexão sobre a linguagem do educador dirigida à criança (LDC), em uma sala da Educação Infantil de uma escola particular bilíngue português-inglês do estado de São Paulo, e as implicações dessa linguagem para as crianças. Para isso, foram realizadas análises de 11 sessões de vídeos de cerca de 40 minutos, coletados durante um ano nessa escola, focalizando a interação dos educadores e das observadoras-pesquisadoras com três crianças (A., F. e L., entre 2 e 3 anos de idade), em uma sala de aula. Foram observadas características da LDC familiar que se repetem na escola, o que não significa que as crianças adquiram linguagem da mesma forma nesses dois ambientes distintos.

**Palavras-chave:** bilinguismo; aquisição de linguagem; linguagem dirigida à criança; educação bilíngue.

---

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [ananda.santis@unesp.br](mailto:ananda.santis@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-8015-3482>

2 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, São Paulo, Brasil; [del.re@unesp.br](mailto:del.re@unesp.br); <https://orcid.org/0000-0002-6740-9631>



# Child-directed Language in a Bilingual English-Portuguese Kindergarten class

## Abstract

Due to a complex background involving socioeconomic and politico-linguistic issues existing in Brazil, there is a diversity of scholar contexts involving bilingualism, which lack studies that might lead to a better comprehension of the language acquisition processes by these children. Hence, this research conducts to a reflection over the speech the teacher directs to the child (CDL), in a classroom of a bilingual kindergarten in Portuguese and English in a private school in the state of São Paulo, and the implications of this specific speech for children. For this, eleven sessions in videos of around 40-minutes length have been analyzed. These videos have been collected during one year in this school, focusing on the interaction between teachers and/or observers-researchers and three children (A., F. and L., between 2 and 3 years old) in the classroom. Characteristics of the familiar CDL have been noticed to appear also at school, what, however, does not mean children would acquire language the same way in these two distinct environments.

**Keywords:** bilingualism; language acquisition; child-directed language; bilingual education.

## Introdução

Devido a um panorama complexo de relações políticas e linguísticas, o Brasil apresenta, hoje, uma diversidade de contextos escolares envolvendo questões de bilinguismo, cada qual com suas especificidades: crianças surdas em escolas bilíngues e regulares; escolas de comunidades indígenas; crianças de famílias bolivianas, coreanas, venezuelanas, etc. nascendo e/ou se instalando no Brasil e matriculadas em escolas públicas brasileiras (PIMENTEL; TAMI, 2015); crianças de regiões fronteiriças com o Uruguai, Paraguai e Venezuela que frequentam escolas brasileiras (HERNAIZ, 2007); crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil, que frequentam escolas internacionais (americana, francesa etc.); e crianças brasileiras, filhas de pais brasileiros que querem proporcionar a seus filhos uma educação que envolva diversas culturas e possa torná-los cidadãos globais.

Essa última situação, relativamente recente no Brasil, tem criado um outro tipo de demanda de escola bilíngue (MATTOS, 2013, PERRI, 2013), que vem crescendo no país graças à globalização e à necessidade de uma formação escolar que envolva o conhecimento e o rompimento de fronteiras, incluindo, além do português (PB), a instrução em uma outra língua (L2) com alto prestígio social, frequentemente o inglês, que possa ampliar as oportunidades dos indivíduos em formação nessas escolas em um mundo multicultural.

Essa demanda tem explicação, segundo Marcelino (2009), no ensino de língua estrangeira pouco efetivo em escolas regulares no Brasil, que fez com que, em um primeiro momento, as escolas de idiomas fossem muito procuradas como formação complementar; em seguida, algumas escolas regulares privadas passassem a terceirizar o ensino de línguas para escolas de idiomas, e assim criou-se um contexto que proporcionou a criação de escolas bilíngues, com grande aceitação por parte dos pais. Além dessa questão que possibilitou a aceitação e popularização dessas escolas, o autor menciona um dos fatores que mais leva os pais a confiarem nas possibilidades que essas escolas proporcionam aos seus filhos: "A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso, por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução." (MARCELINO, 2009, p. 11).

Esse modelo de escola bilíngue é, algumas vezes, diferenciado de outros contextos de bilinguismo na educação no Brasil, como mencionamos anteriormente, por termos como escola bilíngue de prestígio ou de escolha (CAVALCANTI, 1999, MEGALE, 2005), porém são termos não muito habituais. Comumente, essas escolas têm sido chamadas no estado de São Paulo simplesmente de escolas bilíngues, e é com os dados de uma escola bilíngue como essa que o presente trabalho foi desenvolvido.

A fim de analisar esses dados, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva sobre a Aquisição da Linguagem baseada no Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, BAKHTIN, 1997; DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a e b), entendendo que a constituição da criança como sujeito se dá através da interação com o outro, por meio da linguagem que ela adquire, ao mesmo tempo em que a criança contribui para a constituição dos sujeitos com quem interage.

Nesta pesquisa, focalizamos a interação entre professores da escola, em situação de aula, e três crianças pequenas (A., F. e L.) entre 2 e 3 anos de idade, buscando pontuar características da linguagem dirigida à criança (LDC) pelo educador em situação escolar, e identificar pontos comuns e divergentes que dizem respeito à linguagem familiar dirigida à criança descrita na literatura e, assim, trazer reflexões sobre esse registro de fala particular no contexto escolar bilíngue.

A linguagem com que a criança tem contato é, mesmo dentro do útero, e desde o primeiro contato da criança com a mãe após o nascimento, carregada de emoção e afetividade. A língua da mãe, carregada dessa afetividade, revela-se fundamental no processo de aquisição da linguagem e da constituição da criança enquanto sujeito, que se constitui na e pela linguagem. A criança, em seu processo de constituição, está também adquirindo a(s) sua(s) primeira(s) língua(s) e experimentando as primeiras impressões e sensações do mundo por meio dela(s). Por isso, estudar esse processo tão encantador da entrada da criança na língua(gem) é fundamental e apresenta contribuições grandiosas não

apenas para a área de Aquisição da Linguagem, mas também para o campo educacional, que necessita de uma – ou mais – língua(s) como veículo de ensino e transmissão de conhecimento no processo de formação da criança.

Isso se torna ainda mais relevante em um contexto atual, no qual as crianças, cada vez mais cedo, por diversas razões, estão em contato com mais de uma língua nos meios em que vivem, e têm motivações para formarem-se indivíduos multiculturais.

## **Fundamentação teórica**

Adotamos para este projeto uma perspectiva dialógico-discursiva de aquisição de linguagem (DEL RÉ; DE PAULA; MENDONÇA, 2014 a e b) ancorada em conceitos trazidos pelo Círculo de Bakhtin (1988, 1997), posto que acreditamos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, e a criança, igualmente, adquire linguagem pela interação com o outro, com outros discursos. Ao mesmo tempo, a criança, quando se coloca na interação com o outro, mesmo antes de dizer as primeiras palavras, também reconstrói o discurso do outro. Assim sendo, a criança começa a constituir-se através da linguagem que, primeiramente, a mãe, e então outras pessoas próximas à criança dirigem a ela, desde muito cedo.

Enxergamos, assim, uma forte conexão entre as discussões do Círculo de Bakhtin sobre a relação entre sujeitos, seus discursos e a constituição do sujeito na relação com o outro por meio da linguagem se pensarmos na LDC e na sua relação com a produção da criança, como demonstraremos mais adiante com exemplos de encadeamento de enunciados retirados de trechos dos vídeos coletados na escola bilíngue. O que a criança faz não é simplesmente repetir tudo o que o adulto diz, ela produz enunciados e reconstrói sentidos em outros contextos. A criança também não aceita todas as propostas que o adulto dá quando, por exemplo, ele tenta reformular o que a criança diz. A criança também se coloca no discurso, expressando sua singularidade (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012), podendo mudar o caminho da conversa proposta pelo adulto e, assim, constituir esse adulto, que não para de se ressignificar por meio da linguagem e da relação com o outro.

Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos – os de seus próximos, os de sua mãe – que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu nome, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto coisa-aqui, são as palavras de um ser que a ama. (BAKHTIN, 1997, p. 67-68).

Entendemos que a língua é carregada de emoções, significações e ideologias que se (re) constroem na criança em suas interações, por meio do que elas ouvem e dos discursos que elas produzem, reconstruindo-os com novos sentidos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que as rodeiam.

A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma; assim ela emprega, para falar da sua vida, das suas sensações internas, os hipocorísticos que lhe vêm da mãe: tem sua “babá”, faz sua “naninha”, tem “dodói”, etc., e, dessa maneira, determina a si mesma e a seu próprio estado através da mãe, através do amor que ela lhe traz na qualidade de destinatária de seus favores, de suas carícias, de seus beijos. Sua forma parece trazer a marca do abraço materno. (BAKHTIN, 1997, p. 68).

A LDC foi alvo de muitos estudos na década de 70, referida como *manhês*, termo muito mais ligado à fala da mãe dirigida à criança e por esta razão não será adotado neste artigo. Foi uma época de muitos estudos sobre o tema, depois que Chomsky (1965) usou essa fala como argumento a favor da sua teoria da Gramática Universal, segundo a qual, se à criança é dirigida uma fala “inadequada”, como ela seria capaz de se corrigir e desenvolver uma gramática “adequada” da fala? Depois disso, surgiram algumas ideias de que essa linguagem seria negativa para a criança, e muitos estudos seguintes criticando essa proposta por não trazer os efeitos dessa linguagem nas crianças, como consideram Snow e Ferguson (1977) em um levantamento de vários estudos sobre a LDC.

A LDC se apresenta, pelo menos em grande parte da cultura ocidental, como um registro de fala particular, modalizado por qualquer indivíduo que já tenha adquirido a linguagem (inclusive crianças mais velhas) e, mesmo sem se dar conta, ajustam sua linguagem à do interlocutor. Essa ação de ajustar a linguagem à da criança, popularmente designada por “falar com voz de bebê”, ao contrário do que se poderia imaginar, parece favorecer o desenvolvimento da linguagem pela criança, na medida em que permite dar continuidade à conversação entre os parceiros conversacionais (AIMARD, 1998; FONSECA; SALOMÃO, 2005).

Tal linguagem particular é conteúdo de diversos estudos em aquisição da linguagem em contexto familiar, e tem características que marcam diferenças entre a LDC e a linguagem dirigida ao adulto, como simplificação, clareza, brevidade, modificações na frequência fundamental, uso de falsete, grande número de perguntas e imperativos, itens lexicais infantilizados, como: “dodói”, “papá”, repetição silábica, diminutivos e onomatopeias (CAVALCANTE, 2003).

Para analisar essa LDC a partir dos dados de vídeo, trabalharemos com uma análise multimodal (CAVALCANTE, 2018; MCNEILL, 1985; KENDON, 1982), pois consideramos os

gestos, os olhares e a prosódia – esta última de forma ainda não sistemática neste artigo – na nossa análise como elementos de estatuto linguístico, que atribuem significado e conferem sentido ao discurso, sejam eles acompanhados ou não da fala pelo registro oral.

É sob essas perspectivas relativas à aquisição da linguagem e seu processo vinculado à LDC que lançaremos o olhar para a linguagem que o adulto-professor dirige à criança em situação escolar e sua relação com o processo de aquisição/aprendizagem das crianças em uma escola bilíngue de imersão (BAKER, 2001).

De acordo com as considerações de Baker (2001), a educação bilíngue de imersão é o modelo de educação bilíngue de maior força e reconhecimento, justamente por ser destinada à aprendizagem de uma língua pretendida e de prestígio na sociedade. Esse modelo escolar surgiu no Canadá em 1965, quando alguns pais anglófonos de classe média convenceram a administração da escola a criar uma classe experimental de educação infantil (EI) em francês.

Os objetivos dessa escola foram determinados para que os estudantes: (1) tornem-se competentes para falar, ler e escrever em francês; (2) atinjam os níveis normais do currículo, incluindo de língua inglesa; (3) apreciem as tradições e a cultura tanto do Canadá francófono quanto anglófono. Em resumo, os objetivos eram tornar as crianças bilíngues e biculturais sem perda de conquistas [em nenhuma das línguas/culturas em que estavam inseridas]. Tipicamente a educação bilíngue tem mais do que objetivos de “educação efetiva”, consciente ou inconscientemente, vantagens econômicas e empregatícias também podem estar presentes. (BAKER, 2001, p. 204-205, tradução nossa<sup>3</sup>).

Essa definição está vinculada ao que Cavalcanti (1999) chama de bilinguismo de elite ou bilinguismo de escolha, relacionado ao ensino, no Brasil, de línguas prestigiadas nacional e internacionalmente, ligado ou não ao ensino de português.

Acrescentamos ainda que um fator determinante a essa classificação é a ausência de motivação imediata para tal contexto escolar bilíngue. Essas situações diferem dos contextos bilíngues de minorias linguísticas – como as escolas que recebem imigrantes,

---

3 No original: “The stated aims were for students (1) to become competent to speak, read and write in French; (2) to reach normal achievement levels throughout the curriculum including the English language; (3) to appreciate the traditions and culture of French speaking Canadians as well as English speaking Canadians. In short, the aims were for children to become bilingual and bicultural without loss of achievement. Typically bilingual education has more than ‘effective education’ aims, so subconsciously or consciously economic and employment advantages may also have been present (see later)”.

filhos de pais que têm uma língua materna diferente do PB, surdos e indígenas. Os alunos que frequentam esse modelo de escola bilíngue no Brasil frequentemente têm o PB como língua materna, inserem-se em uma comunidade familiar falante de PB e, por habitarem um país em que essa é a língua oficial, a utilizam majoritariamente em suas interações cotidianas. Mesmo sendo expostos desde muito cedo à outra língua na escola – algumas crianças entram nessa escola por volta dos seis meses de idade, muitas vezes a necessidade de comunicação na outra língua não é imediata.

Consideramos ainda, vinculando essas definições com as considerações de Megale (2005) e Marcelino (2009) sobre educação bilíngue no Brasil, que uma escola bilíngue de escolha ou de prestígio não é necessariamente uma escola bilíngue de imersão; ela pode ser também uma escola internacional, com o currículo voltado para a formação idêntica à formação no exterior, e com fins de possibilitar ao aluno a obtenção de diploma reconhecido no exterior. As escolas bilíngues de imersão, de acordo com Baker (2001), estão mais relacionadas a objetivos de domínio de mais de uma língua e cultura.

Embora em um contexto linguístico diferente daquele da criação das escolas bilíngues de imersão no Canadá, o modelo foi adaptado para o Brasil e costuma seguir os mesmos padrões do canadense aqui mencionado, com currículo cumprido nas duas línguas. Apesar disso, não há, ainda, uma legislação que defina ou classifique esse modelo de escolas bilíngues no Brasil.

Quanto ao conceito de bilinguismo que trataremos neste projeto, ressaltamos que não há um consenso na definição do termo, embora haja muitas tentativas de definição (DE HOUWER, 1990, HARMERS; BLANC, 2000, BIJELJAC-BABIC, 2017, entre outros), portanto, adotaremos aquela que mais vai ao encontro da nossa perspectiva teórica, a saber, a que considera em que condições socioculturais se dão as interações bilíngues e que tipos de interação incentivam a produção do bilinguismo (GROSJEAN, 1982).

Tendo em vista essas discussões e a oscilação, igualmente, na definição desse modelo de escola bilíngue, preferimos usar, como dissemos, apenas o termo escola bilíngue de imersão ou simplesmente escola bilíngue, como essas escolas são conhecidas no estado de São Paulo, a fim de não lhes imputar, talvez, uma conotação negativa.

## **Metodologia**

Os dados utilizados para esta pesquisa foram registrados em vídeo em uma sala de aula de Ensino Infantil bilíngue. Três dessas crianças foram focalizadas durante as filmagens: A. (2;6 - 3;5), F. (2;5 - 3;3) e L. (2;9 - 3;7), junto com uma professora e com a presença de duas observadoras responsáveis pelas filmagens.

Com autorização dos responsáveis pelas crianças, da coordenação da escola, das professoras e com aprovação do comitê de ética de pesquisa (CAAE: 55829816.0.0000.5400), os registros foram realizados uma ou duas vezes por mês, alternando uma vez na sala de aula com todas as crianças de uma turma, inclusive A., F. e L., outra em uma sala separada apenas com as três crianças – que eram retiradas da turma para essas filmagens –, uma professora e duas observadoras. A professora e as observadoras não eram sempre as mesmas a cada registro. As professoras e observadoras são brasileiras, falantes de PB como língua materna e de inglês como L2.

A coleta de dados foi feita com duas câmeras a cada sessão, por isso a presença de duas observadoras. Uma delas ficava diante de uma câmera fixa em um tripé, em uma posição que proporcionasse uma visão geral da sala; e a outra ficava com uma segunda câmera, em movimento. A cada gravação os papéis se invertiam e quando faltava uma observadora, ou uma delas estava em interação com as crianças e precisava das mãos livres, a câmera apoiada no tripé era pouco movimentada.

Todas as crianças são filhas de pais não-falantes de inglês como língua materna, nasceram e moram no Brasil e frequentam essa escola bilíngue desde 8 meses/1 ano de idade. Trata-se, portanto, de um estudo de natureza qualitativa e longitudinal, com análise dos dados coletados durante um ano.

Vale ressaltar o papel das observadoras enquanto sujeitos na interação, ainda que elas tenham interagido pouco com as crianças e professoras. Deve-se observar, igualmente, que o fato de saberem que estavam sendo filmadas pode ter interferido de alguma forma na interação entre a professora e as crianças. Muito embora se saiba que, em geral, os participantes logo se esqueçam que estão diante de uma câmera, não se pode descartar totalmente uma possível interferência nos resultados.

Realizamos, no primeiro semestre de coletas, de agosto a dezembro de 2016, uma filmagem a cada duas semanas, com duração entre 30 e 60 minutos, referentes ao tempo de uma ou duas atividades propostas para as aulas, procurando filmar atividades diferentes a cada sessão. No segundo semestre de filmagens, de março a junho de 2017, o espaço de tempo entre as filmagens foi maior e a duração de cada sessão, a mesma.

Nesse período, foi realizada em média uma filmagem por mês, alternando entre a turma cheia e as três crianças em sala separada, totalizando 11 sessões de vídeo. A tabela abaixo mostra os detalhes das sessões de 1 a 11. As informações das linhas correspondem ao número da sessão; à data de filmagem; às crianças presentes – se apenas A., F. e L. separados da turma ou a turma toda –; às iniciais das professoras presentes na interação – na sessão 2, houve um momento em que as observadoras ficaram sozinhas com as crianças e, por essa razão, uma das observadoras interagiu mais com elas –; e ao(s) idioma(s) predominantemente proposto(s) pelas professoras naquela interação.

**Tabela 1.** Detalhes das sessões de filmagem na escola

Sessão	1	2	3	4	5	
Data	19/08/16	06/09/16	22/09/16	21/10/16	01/11/16	
Crianças	Turma	A. F. L.	Turma	A. F. L.	Turma	
Idioma	Inglês, depois português	Inglês	Inglês	Português	Inglês	
Sessão	6	7	8	9	10	11
Data	18/11/16	07/12/16	20/04/17	16/05/17	06/06/17	27/06/17
Crianças	Turma	A. F. L.	Turma	A. F. L.	Turma	A. F. L.
Idioma	Inglês	Inglês	Inglês	Inglês	Português	Português

**Fonte:** Elaboração própria

Em seguida, os vídeos foram assistidos e parcialmente transcritos, em função dos objetivos deste trabalho, a partir das normas CHAT, do programa CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (MACWHINNEY, 2000) e traduzidas para o português (DEL RÉ; HILÁRIO; VIEIRA, 2012, DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2012).

Fizemos uma seleção de aspectos da LDC descritos na literatura sobre LDC em contexto familiar e relacionados ao bilinguismo e focalizamos alguns desses aspectos para analisar os dados da LDC do educador, nesse contexto escolar bilíngue. Elencar algumas características e constituir uma tabela com esses dados nos auxiliou no momento da análise, em que pudemos observar características semelhantes e distintas da LDC nesse contexto escolar em relação àquela descrita na literatura como LDC familiar. A partir desse levantamento, pretendemos contribuir para a constituição de um campo de pesquisas em aquisição de linguagem sobre a LDC na escola.

Além da observação dessa LDC, as filmagens nos deram uma amostra do processo de aquisição da linguagem dessas crianças e sobre o modo como elas estão lidando com o inglês que é falado pela professora durante as aulas.

## Resultados

### Características da LDC familiar nos dados escolares

Conforme apontado anteriormente, a literatura em LDC em contexto familiar traz como principais características desse registro: simplificação, clareza, brevidade, modificações na frequência fundamental, uso de falsete, grande número de perguntas e imperativos,



itens lexicais infantilizados, repetição silábica, diminutivos e onomatopeias (CAVALCANTE, 2003). Ainda é comum que o adulto reformule ou faça uma dedução do que ele assume que a criança queira dizer.

Selecionamos, para este artigo, algumas das características trazidas pela literatura sobre LDC em contexto familiar para serem analisadas nos registros de fala dos professores da escola, a fim de desvendar se os professores da EI dessa escola empregam uma linguagem especial ao se dirigirem às crianças no contexto escolar, e como isso ocorre nas duas línguas da escola: português e inglês.

Para isso, selecionamos algumas dessas características, que buscamos nos dados:

a) *Léxico infantilizado*: se há repetição de sílabas iguais na expressão de uma palavra, como a repetição da primeira sílaba do nome da criança para referir-se a ela, diminuição ou simplificação de palavras específicas, onomatopeias, etc. O que a literatura chama de léxico infantilizado é como dizer “miau” para o gato, “pepeta” para chupeta, “papá” para comida, etc.

b) *Dedução ou reformulação do enunciado da criança*: É comum que o adulto, em seu esforço para compreender a criança, reformule e/ou deduza o conteúdo de seus enunciados e acrescente nova informação.

Incluimos dois aspectos da LDC relacionados à direção da fala à criança bilíngue:

c) *Introdução da língua*: se o interlocutor sinaliza à criança de alguma forma que naquele momento vão falar ou que estão falando em uma determinada língua.

d) *Demanda para falar em uma determinada língua*: se o interlocutor demanda à criança que ela fale em uma língua ou em outra.

Outro aspecto levantado é o da diferença prosódica, que não será aqui explorado. Uma primeira observação, comparando com a forma como se dirige a um adulto, nos mostra que a entonação na fala da professora muda quando ela fala com a criança. É necessário realizar futuramente análises acústicas para comprovar ou não tal observação.

Os exemplos a seguir são recortes que ilustram a presença das características elencadas acima da linguagem dos professores dirigida às crianças nessa escola.

(1) Um exemplo de solicitação para se falar em uma determinada língua, o que não foi encontrado com muita frequência nos dados:

Na sessão 1, a professora M. senta em roda com as crianças e sugere:

P: *Today we are only going to sing English songs. What do you think?*

[A professora canta uma sequência de músicas já conhecidas pelas crianças em inglês. Entre uma música e outra, algumas vezes, as crianças pedem, em português, alguma música conhecida em língua portuguesa, como “na careca do vovô”], ao que a professora respondeu:

P: *Today we are only going to sing English songs, we made a deal, do you remember? What song would you like to sing in English?*

Ou ainda, em outro momento:

P: *Ok, but this song is in Portuguese, today we are only singing songs in English, is that ok for you?*

(2) Após cantarem algumas músicas, a professora V. chega na sala com as garrafas de água das crianças, elas bebem e formam um círculo novamente. Um exemplo da reformulação para o inglês acontece depois desse momento de beber água. Foi derramada água no chão e, quando as crianças vão se sentar, uma delas, ainda de pé, aponta para o chão e diz:

F: *(es)tá molhado.*

P: *is it wet?*

A criança responde afirmativamente com a cabeça.

P: *so sit here please.* – e dá dois tapinhas com a mão no chão, indicando outro lugar para a criança sentar. A criança anda até o lugar indicado e se senta.

Esse tipo de reformulação dos enunciados das crianças em português para o inglês é um recurso recorrente das professoras nessa escola bilíngue, o que poderia ser reconhecido como uma característica desse gênero nessa escola. A criança diz algo em português e a professora confirma/reformula o que ela disse em inglês. Isso pode acontecer não só

na escola, como também em famílias bilíngues e, segundo Aimard (1998), que fala de crianças monolíngues, essa pode ser uma estratégia favorável ao processo de aquisição/aprendizagem da criança.

Nessa escola, nessa etapa da EI como na maioria das escolas bilíngues de imersão no Brasil, a maior parte das aulas é em inglês, a fim de que o contato com a L2, que não é a língua da sociedade em que as crianças vivem, quase se equipare ao contato com a L1. Na escola em questão, uma das aulas em português é a chamada Nosso Brasil, em que são abordados aspectos da cultura brasileira. O tema dessa aula foi o Saci.

(3) Na sessão 1, a professora fala alguma coisa em inglês e introduz a fala em português como transcrito abaixo, colocando uma tiara na cabeça. O uso da tiara é uma escolha da escola: quando as professoras falam em português, usam uma tiara para identificar a língua com a qual se dirigem às crianças.

A professora está com a tiara na mão, a coloca em frente ao rosto, prestes a vesti-la e chama a turma (essa turma é nomeada Bumblebees):

P: *Bumblebees, what am I going to do now? ...speak in...*

Algumas crianças: *português!*

[A professora veste a tiara].

P: *Muito bem.*

[...]

P: *Que aula que a gente tem em português? Chama nosso ...*

Crianças: *Brasil!*

Esse “recurso” da LDC – dedução/reformulação – contribui para a colocação da criança como sujeito do discurso na interação com o outro, promove a troca entre os interlocutores e ajuda a estabelecer a comunicação entre “o mundo da criança e o mundo do adulto”, por assim dizer.

Quanto ao léxico característico da LDC familiar, apareceram algumas palavras infantilizadas na linguagem do professor enquanto dirigia-se à criança; da mesma forma,

é recorrente o fato de as professoras chamarem as crianças pela primeira sílaba de seus nomes, de forma duplicada.

Na sessão 5, em 01 de novembro de 2016, as professoras M. e V. estão com todas as crianças na sala falando em inglês sobre lugares da cidade: *shopping*, padaria, etc. Cada uma das crianças tem nas mãos uma maquete de uma casa feita de material reciclável, enquanto a professora tem em mãos maquetes de lugares da cidade.

A professora pergunta para cada uma das crianças qual é o lugar preferido delas na cidade. Então ela pergunta a A.:

(4) M: *What about you, A., what is your favorite place?*

A. mexe com a maquete que tem nas mãos. A outra professora, V., está ao lado dela, enquanto M. está do lado oposto.

V: *What is your favorite place?*

M: *Here in Araraquara?*

A: *[ininteligível]*

V: *Hã?*

A: *Minha casa* . *[fala muito baixo]*.

V: *What?* *[inclina-se para perto da criança]*.

A: *Minha casa*.

V: *I don't understand, A.*

A: *Minha casa*. *[ela fala olhando para a câmera]*.

M: *Your home?*

V: *Your home?*

M: Yes?

V: Yes, is it your home?

[A. acena afirmativamente com a cabeça para V., que acena com a cabeça para M.]

Aqui, as professoras realmente não ouviam o que a criança estava falando e buscaram compreender, por meio da dedução/reformulação, o que ela quis dizer, estabelecendo a comunicação. É uma situação típica da LDC em que o adulto, com os discursos que já tem assimilados, entende uma coisa a partir da fala da criança, ou, no caso de crianças menores, a partir de um choro ou um gesto. A criança, utilizando dos recursos linguísticos que tem disponíveis naquele momento para se comunicar, se coloca nessa interação, demonstrando se aceita ou não a proposta do adulto e, por vezes, dando outras propostas. Esclareceremos melhor isso com os próximos exemplos.

Situações como essa, com dedução e reformulação, aconteceram várias vezes tanto em inglês quanto em português. Em algum momento, essa característica pode fazer parte da comunicação, embora não estabelecendo o entendimento real entre os interlocutores. Ao analisar os vídeos com mais atenção, observamos um momento em que a comunicação é estabelecida pela negociação das reformulações dos enunciados da criança propostas pelo adulto, sem que o professor entenda exatamente o que a criança quis dizer. Nesse diálogo, a criança confirma uma dedução do adulto, mesmo sem ele ter dito exatamente a palavra que a criança queria dizer, estabelecendo a comunicação em um outro sentido. Isso acontece no exemplo seguinte da sessão 2:

(5) A professora V. está levando as três crianças para a sala de leitura, onde fizemos a atividade para filmagem.

L: [ininteligível. Aponta para um lugar onde há brinquedos e uma piscina. A professora abaixa-se para tentar escutá-lo].

V: Uma bola. Uma bola?

L: Não.

V: É uma o quê?

L: É uma / uma / uma fita grande .

V: Barbatana?

L: Não.

[A observadora ri].

V: O quê, então?

L: Uma corda! [e pula no lugar].

V: Hum... uma cobra!

L: Sim.

V: Uma cobra! ...Por que que quando eu te perguntei se era uma cobra você me falou que não era uma cobra?

L: Uma / uma corda de [ininteligível].

V: Uma cobra te pegou?

Pegou você, A.? – volta-se para A.

Pegou você, F.? – volta-se para F.

F: Pegou.

Observa-se que a professora faz várias deduções/reformulações da fala da criança, que, por sua vez, vai negociando com as sugestões do adulto até encontrar uma que ela aceita. No entanto, nesse caso, a palavra dita pelo adulto não era exatamente a que a criança havia dito, mas o encadeamento discursivo aqui fez com que a professora entendesse que sua sugestão havia sido aceita, e isso a faz mudar o rumo da conversa para uma brincadeira sobre uma cobra imaginária.

## Recorrências de uma LDC características da escola

A partir da análise dos dados buscando características da LDC, pudemos observar que a forma pela qual os professores dessa escola dirigem-se às crianças apresenta características dessa maneira particular de falar.

Apesar dos aspectos comuns à LDC familiar que apareceram nos dados coletados na escola bilíngue, e de terem sido observados aspectos particulares da linguagem do professor para dirigir-se à criança, pudemos perceber que a LDC do professor se compõe diferentemente ainda da linguagem familiar em outros aspectos, que estão ligados ao contexto escolar em que ocorre a interação. O gênero escolar “bilíngue” parece, assim, ter suas peculiaridades, inclusive no que se refere à LDC. A situação – um desses aspectos – diz muito para que a criança compreenda e dê ao professor a resposta esperada. Os educadores constroem um contexto e dão informações não apenas linguísticas para que o aluno entenda o que ele diz. Os exemplos abaixo deixarão isso mais claro.

Também os gestos que acompanham a fala da professora têm a intenção de auxiliar as crianças a compreenderem o que ela quer dizer, de uma maneira didática. Outro exemplo abaixo servirá de ilustração para essa observação. Levamos em conta os trabalhos de McNeill (1985), que defende que gesto e fala são parte da mesma estrutura psicológica. Isso porque, segundo o autor, há relações muito próximas entre fala e referencial e gestos orientados pelo discurso nos campos temporal, semântico e pragmático. Assim, ainda que não haja um trabalho de conscientização do uso desses recursos multimodais, os professores auxiliam a compreensão da língua inglesa, que não é a língua materna das crianças, por meio da associação gesto-fala.

Assim, entendemos que as professoras registradas em sala de aula, no caso desta pesquisa, dirigem-se às crianças de uma maneira singular, o que nos permite dizer que elas utilizam uma LDC particular, com algumas especificidades que não são vistas com muita frequência na LDC da mãe, por exemplo. Citaremos algumas características ligadas a esse contexto escolar particular que observamos nos dados, e que acabavam suscitando nas professoras uma maneira particular de se dirigir às crianças.

Um desses contextos envolve as músicas da escola. Há músicas padrão que são repetidas e conhecidas pelas crianças para alguma atividade determinada, frequentemente cantadas em inglês, que acompanham gestos e ações. Notamos a repetição dessas músicas em momentos como a hora de guardar os brinquedos (*clean up*), momento de fazer uma roda (*let's make a circle*) e quando as professoras guiam as crianças em fila para se locomoverem de um lugar para outro da sala. Quando essas situações de música apareceram nos registros, em três situações diferentes e em meses distintos, as crianças raramente cantaram junto com as professoras, mas pareceram entender o que esse momento com essa música significa, e começaram a guardar os brinquedos

ou a sentarem-se em círculo. Diferente dessas músicas, o exemplo (6) traz um momento destinado a cantar músicas que acompanham gestos, mas não representam um pedido de ação para as crianças. Nesse caso, as crianças costumam cantar junto com a professora.

(6) No início da sessão 1, a professora combina com os alunos que eles só cantariam músicas em inglês, e pergunta quais músicas eles gostariam de cantar. As crianças escolhem várias músicas durante a aula, mas nunca as duas acima citadas (*clean up ou let's make a circle*). O momento de cantar músicas é uma atividade separada, na qual as crianças sentam-se em círculo e cantam juntas, seguindo uma espécie de coreografia de gestos relacionados às letras das músicas, quando é esse o hábito.

Em se tratando de uma escola, há objetivos a serem cumpridos e conteúdos programados, e também um vocabulário planejado para as crianças aprenderem em inglês, o que já difere esse processo elaborado e estruturado daquele da aquisição de língua materna. O exemplo (7) ilustra essa característica da linguagem do contexto escolar.

(7) Em 18 de novembro de 2016, registramos uma atividade em que, após as professoras terem trabalhado com as crianças durante algumas semanas um vocabulário de animais e a distinção entre *wild animals* (animais selvagens) e *farm animals* (animais da fazenda), as crianças sentaram-se em linha à frente da professora, entre ela e vários animais de brinquedo, selvagens e da fazenda. Ao chamado da professora, cada criança pegava um brinquedo e separava-o em duas caixas, uma de animais selvagens e outra de animais da fazenda. As crianças observaram a atividade dos colegas e esperaram em silêncio, atentas às classificações e às perguntas da professora: *"Is this a wild animal or a farm animal?"*.

O exemplo (8), por fim, a seguir, ilustra o papel da gestualidade na LDC pelo professor no esforço de fazer-se entender pela criança, e a atribuição de sentido que as crianças deram a esses gestos, unindo contexto e as oralizações que acompanhavam os gestos. Entre adultos de um mesmo extrato sociocultural, gestos emblemáticos têm significados parcialmente convencionados (KENDON, 1982). Esses gestos não são sempre os mesmos em todas as situações e não têm exatamente a mesma forma pela produção de diferentes sujeitos e pelo mesmo sujeito em diferentes momentos. Por exemplo, um gesto para demonstrar fome pode ser expressado de diversas maneiras. Nós entendemos os significados desses gestos porque já tivemos vivências de vários sujeitos produzindo-os de maneiras diferentes em um mesmo contexto. As crianças vão adquirindo os significados desses gestos também pelas vivências que vão tendo, nos meios em que convivem. Dessa forma, se em casa, dirigem à criança um determinado gesto para fome, na escola a criança pode entrar em contato com diversos outros gestos, que ela pode adicionar ao sentido de "fome".



(8) Em 22 de setembro de 2016, após uma atividade de leitura logo antes da hora do almoço, uma das professoras disse:

P: - *what do we have now? Our...* - e colocou a mão em frente à boca aberta, com a palma virada para cima e mexendo os dedos na direção da palma da mão, pretendendo que as crianças respondessem que era hora do almoço. O gesto grande da professora foi, no entanto, interpretado de outra maneira por L., que respondeu:

L: - *boca!* – e a professora riu, e respondeu:

P: - *Nice, very smart!*

Isso ocorre principalmente porque a criança não vê o mundo da mesma forma que o adulto, por assim dizer. É por isso que enxergamos graça em enunciados infantis em que a criança não tinha, necessariamente, o desejo de fazer o outro rir (DEL RÉ; DE SANTIS, 2017).

## **Considerações finais**

Como pudemos confirmar a partir da análise dos dados, as características da LDC trazidas pela literatura não são, de fato, exclusivas da linguagem da mãe dirigida à criança, e as características aqui salientadas puderam ser verificadas na linguagem das educadoras dirigida às crianças.

A LDC das pessoas de fora da família, no entanto, não é como a da mãe da criança. A afetividade sempre será diferente e, por mais que algumas características dessa “linguagem especial” sejam recorrentes na escola, a LDC dos professores não será como a da mãe. Isso pode implicar um processo de aquisição/aprendizagem do inglês diferente do processo que as crianças passam com o português. Assim, convém-nos a classificação de Marcelino (2009) dessas crianças inseridas nesse novo tipo de escola como um tipo de bilíngue diferente, que não é o consecutivo (a criança primeiro adquire a LM e por volta dos cinco anos adquire a segunda língua) nem o simultâneo (a criança é exposta a duas ou mais línguas desde o nascimento, MEGALE, 2005), mas o que ele chama de bilíngue consecutivo de infância. Mesmo tendo contato com o inglês desde muito pequenas na escola, a partir dos quatro meses, essa língua chega aos ouvidos das crianças, filhas de pais não-falantes de inglês após a chegada do português, e de uma forma distinta do português.

Assim, não podemos considerar apenas o tempo de início de contato das crianças com a outra língua, pois se assim fosse, concordaríamos com De Houwer (1990), que, estudando bilíngues “típicos”, em contextos em que os pais falam duas línguas diferentes

com as crianças, aos quatro meses o bilíngue ainda pode ser considerado um bilíngue simultâneo. No contexto específico das escolas bilíngues, onde a LDC não é a mesma que a familiar, devemos levar em conta também a maneira como as crianças adquirem/aprendem a L2, que é distinta daquela da L1, pois estão inseridas em contexto escolar.

Por terem contato com o inglês apenas nesse contexto, as propostas de interação em inglês devem proporcionar simulações e propor conteúdos do dia a dia que as crianças reconhecem em português, mas não em inglês. Observamos exemplos disso com as aulas em inglês sobre os animais, sobre os locais da cidade e os cômodos da casa e a rotina do calendário, que é feita todos os dias em inglês e alguns dias em português. Esses conteúdos são passados para as crianças com o objetivo de criar um repertório lexical e situacional, mesmo que em uma interação mais natural do que em uma escola de idiomas. A língua-alvo, mesmo sendo língua de instrução, é também a língua de estudo, e isso também torna o processo de aquisição/aprendizagem dessa língua diferente daquele da língua materna, em que a criança vai adquirindo repertório naturalmente, ao longo da sua vida, nas situações reais que passa junto à comunidade falante da sua língua materna (L1).

É intrigante – e importante para reflexões sobre educação – observar que também a mãe e a família da criança, de maneira geral, têm um papel essencial na educação das crianças, fazendo com que os familiares adotem posturas muito parecidas com as de educadores, por vezes também trabalhando com a construção de repertório lexical de seus filhos, por exemplo. No entanto, essa linguagem ainda demonstra ter receptividade e respostas diferentes do processo de aquisição da (L1).

A maneira como a fala das mães é dirigida às crianças pode estar relacionada a dois aspectos: primeiro o fato de as mães possuírem socialmente o papel de educadoras e, segundo, conhecerem melhor a realidade dos seus filhos. Como educadora, a mãe se sente na responsabilidade de ensinar a criança e, progressivamente, apropria-se da linguagem compatível com o nível linguístico da criança, o que favorece o desenvolvimento da linguagem na medida em que permite dar continuidade à conversação entre os parceiros conversacionais (FONSECA; SALOMÃO, 2005).

É interessante notar que as características da LDC aparecem na linguagem do professor tanto em inglês quanto em português, mesmo que nenhuma das professoras seja falante nativa de inglês, e tenha o português como língua materna. Isso pode ser observado mesmo tendo sido coletados mais dados de interações em inglês do que em português. Para pesquisas futuras, seria interessante procurar equilibrar os dados nas duas línguas, a fim de analisar se há diferenças na LDC em cada língua por cada um dos professores.

A análise dos dados focalizada na linguagem do professor permitiu verificar que cada um deles dirige uma linguagem particular às crianças, cada qual à sua maneira.

Exemplificando com uma observação geral, a professora Fabiana mantém um tom de voz baixo e calmo, mais do que quando se dirige a um adulto; enquanto a Mônica fala mais alto com as crianças do que com os adultos e promove mais brincadeiras e alguns jogos de linguagem. A professora Bárbara, por sua vez, não parece, em um primeiro momento, modificar muito sua linguagem quando dirigida à criança, por exemplo, em uma observação superficial sobre sua prosódia, como feito para as outras duas professoras, a de Bárbara não parece se alterar. As características da linguagem de cada professor demonstram marcas de singularidade que aparecem e, assim, podem ser analisadas no discurso em trabalhos futuros.

É possível notar que as crianças apreendem a L2 por meio da LDC do professor e por hábitos que são criados na escola, ligados às atividades e aos comandos em inglês. Embora as crianças analisadas nesta pesquisa, entre 2 e 3 anos não produzam muitos enunciados em inglês, notamos, pelas suas respostas, que elas demonstram compreender e lidar bem com a abordagem da língua inglesa na escola, como visto no estudo de Letícia Gonçalves (2017), complementar a este. No entanto, é relevante observar, como afirma Marcelino (2009), que mesmo a outra língua estando presente na escola e, diremos aqui, mesmo com essa LDC particular em outra língua na escola provendo à criança condições favoráveis para aquisição/aprendizagem de outra língua, o uso que a criança fará dessa língua depende de outros fatores que apenas ela determinará.

A coleta de dados na escola continua para pesquisas futuras com dados desta escola bilíngue, e o crescimento das crianças, o desenvolvimento linguístico delas e a criação de novos contextos comunicativos, bem como os conteúdos das aulas deverão influenciar a relação dessas crianças com suas línguas. Na continuidade do estudo em pesquisas futuras, acreditamos que os dados coletados até o momento e no futuro terão um papel importante para as reflexões sobre o fenômeno do bilinguismo dentro desse contexto específico de escola bilíngue.

## REFERÊNCIAS

AIMARD, P. *O Surgimento da Linguagem na Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, M., VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIJELJAC-BABIC, R. *L'enfant bilingue: de la petite enfance à l'école*. Paris: Odile Jacob, 2017.

CAVALCANTE, M. C. B. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. *DLCV*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 147-156, out. 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição de linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 5-35, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/download/15199/9377>. Acesso em: 05 out. 2018.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 mar. 2017.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

DE HOUWER, A. *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (org.). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; DE SANTIS, A. Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngüe franco-brasileira. In: BARBOSA, M. V.; MORAES, C. F.; VIDAL, M. E. B. *Teorias de Linguagem: Pesquisa e Ensino*. São Paulo: Mercado das Letras, 2017.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (org.). *Estudos em Aquisição Fonológica*. v. 4. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012. p. 11-30.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 57-74, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/05.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

FONSECA, P. N.; SALOMÃO, N. M. R. Análise comparativa das falas maternas e paternas dirigidas às crianças. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 79-91, 2005.

GONÇALVES, L. S. *Aquisição/aprendizagem de inglês em uma escola bilíngue do Estado de São Paulo: o caso de três crianças brasileiras em uma sala da educação infantil*. 2017. Graduação (Relatório de Iniciação Científica) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.

HARMERS, J.; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HERNAIZ, I. *Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngue*. v. 28. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KENDON, A. The study of gesture: Some observations on its history. *Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 45-62, 1982.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: tools for analyzing talk*. The database. 3. ed. v. 2. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significados e perspectivas. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XIX, p. 1-22, 2009.

MATTOS, T. Escolas bilíngues atraem novo perfil de aluno. *Estadão*. Caderno de Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-bilingues-atraem-novo-perfil-de-aluno,1075469>. Acesso em: 30 ago. 2015.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, ano 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf). Acesso em: 12 fev. 2017.

MEGALE, A. H. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. *Revista Veredas – Atemática*, Juiz de Fora, v. 1, p. 90-102, 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo062.pdf>. Acesso em: 28 out. 2013.

PERRI, M. A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências. *Pedagogia ao Pé da Letra*. Educação. 2013 [não paginado]. Disponível em: <http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-b...> Acesso em: 30 ago. 2015.

PIMENTEL, C. J.; TAMI, J. A chegada dos imigrantes. *Revista Educação* (on-line), 2015. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/a-ch>. Acesso em: 03 jun. 2015.

SNOW, C.; FERGUSON, C. (org.). *Talking to children: Language, input and acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

# Enunciados possíveis: um exercício sobre minorias e *ethos* discursivo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2180>

**Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira<sup>1</sup>**

## Resumo

Tendo a Análise de Discurso (AD) Francesa como campo teórico-metodológico, analisaremos o breve *corpus* deste exercício, composto por enunciados que apresentam marcas da construção de um *ethos* visado, no posicionamento do sujeito discursivo e como esse processo se relaciona com a cristalização do sintagma lugar de fala (SALGADO; GATTI, 2018). Propomos uma reflexão sobre a validação dos discursos que circulam dentro de determinadas comunidades discursivas (MAINGUENEAU, 2008a) entendidas como minorias e aparentemente amalgamadas. Para tanto, mobilizaremos conceitos fundamentais da AD, tais como, memória discursiva e interdiscurso (PECHÊUX, 2016) na manutenção do imaginário de homogeneização dessas comunidades.

**Palavras-chave:** *ethos* discursivo; comunidade discursiva; preconceito.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFPS), Cubatão, São Paulo, Brasil; [anaelisaferreira@me.com](mailto:anaelisaferreira@me.com); <https://orcid.org/0000-0003-4633-632X>

## Possible statements: an analysis exercise on minorities and discursive ethos

### Abstract

Using the French Discourse Analysis (DA) as the theoretical-methodological field, we will analyze the brief corpus of this exercise, composed by statements that present marks of the construction of a targeted ethos, in the positioning of the discursive subject and how this process is related to the crystallization of the phrase *lugar de fala* (place of speech) (SALGADO; GATTI, 2018). We propose a reflection on the validation of the discourses that circulate within certain discursive communities (MAINGUENEAU, 2008a) understood as minorities and apparently amalgamated. Therefore, we will mobilize fundamental concepts of DA, such as discursive memory and interdiscourse (PECHÊUX, 2016) in the maintenance of the imaginary homogenization of these communities.

**Keywords:** discursive ethos; discursive community; prejudice.

### Introdução: conceitos para possíveis discursos

*"A memória irrompe na atualidade do acontecimento."*  
(COURTINE, 2009, p. 103)

O que venho propor neste artigo é um exercício de análise no qual discutiremos alguns conceitos fundamentais da Análise de Discurso (AD) Francesa para refletir sobre "a marca do inconsciente como 'discurso do Outro'" (PÊCHEUX, 2016, p. 159). Procuramos entender como se dá o processo de tomada de posição do sujeito em discursos que circulam em comunidades distintas – que, a princípio, parecem amalgamadas – e como o enunciador, ao visar um *ethos* discursivo, corrobora a manutenção do imaginário de homogeneização dessas comunidades.

Considerando nosso recorte histórico, em que movimentos como *Black lives matter*, *Nenhuma a menos* e *Me too*<sup>2</sup> estão entre os assuntos mais discutidos em redes sociais como *Twitter*, o debate sobre posicionamento do enunciador, cristalizado no sintagma *lugar de fala*, e questões relacionadas a grupos, denominados minoritários, é extremamente profícuo e ao mesmo tempo polêmico.

---

2 Segundo levantamento disponível em: <https://www.pewinternet.org/2018/07/11/an-analysis-of-blacklivesmatter-and-other-twitter-hashtags-related-to-political-or-social-issues/>. Acesso em: 04 set. 2019.



O discurso politicamente correto pode ser visto como uma forma de censura ou como um espaço de resistência, mas é inegável que tenha apresentado desdobramentos sociais e políticos, que perpassam inevitavelmente a linguagem (cf. POSSENTI, 1995).

Um dos conceitos da Análise do Discurso (AD) que contribui para analisarmos como esses desdobramentos estão marcados na linguagem é a definição de *ethos discursivo* sugerida por Maingueneau (2008a, p. 60): “Cada tomada de palavra implica, ao mesmo tempo, levar em conta representações que os parceiros fazem um do outro e a estratégia de fala de um locutor que orienta o discurso de forma a sugerir através dele certa identidade”.

Portanto, se o enunciador procura mobilizar alguns padrões estabilizados na memória discursiva para atingir o *ethos* visado, ele faz circular “formulações anteriores, já enunciadas” (COURTINE, 2009, p. 104) e é nesse sentido que a memória discursiva “diz respeito à *existência histórica do enunciado* no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos” (COURTINE, 2009, p. 104, grifo nosso).

O autor ressalta que o conceito de memória nos estudos do discurso não é o mesmo que a memorização psicológica. Essa definição é fundamental para entendermos os *efeitos da memória* como práticas que permitem certos dizeres.

Para Pêcheux (2014, p. 150), “o sujeito se constitui pelo *esquecimento* daquilo que o determina”, mas o processo discursivo – “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc. que funcionam entre os elementos linguísticos” (PÊCHEUX, 2014, p. 148) – coloca em funcionamento o interdiscurso que “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29). Tomemos o futebol como espaço para esse processo de formulação do dizível<sup>3</sup> em questões que discutem racismo e homofobia, sabendo que a história desse esporte é marcada por inúmeros casos de discriminação contra negros<sup>4</sup> e homossexuais.

O enunciado, figura 1, adiante, que desencadeou este exercício permite repensarmos um *ethos* já estabilizado correspondente a *ser homem* em uma cena validada que evoca

---

3 “A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação).” (ORLANDI, 2015, p. 31).

4 Mario Filho (2010, p. 69) debate a questão racial em seu livro *O negro no futebol brasileiro*, citando como exemplo o caso do jogador Carlos Alberto que utilizava pó de arroz para clarear a pele antes de entrar em campo, e destaca a discriminação contra negros na passagem “Preto só entrava no *scratch* uma vez na vida e outra na morte... Cada lugar do *scratch* tinha um dono: branco de boa família. A superioridade de raça: da raça branca sobre a raça preta; a superioridade de classe: da classe alta sobre a classe média, da classe média sobre a classe baixa.

determinados estereótipos. Para Maingueneau (2008a), essas cenas já estão instaladas na memória coletiva, reforçando ou refutando determinados modelos.

Tendo o futebol como uma instituição (BANDEIRA; SEFFNER, 2013) que permite a produção, a circulação e a hierarquização dos discursos referentes à masculinidade, entendemos que o estádio, aqui sendo a cena validada, projeta o enunciador como torcedor, evocando certas características que são associadas a determinados times.

Assim como o torcedor palmeirense é relacionado ao porco e o corintiano ao gambá, o torcedor são-paulino é amplamente vinculado à figura do veado, entretanto, diferentemente dos outros animais citados, a imagem do veado no Brasil é ligada à homossexualidade (designada com a variante homófona "viado"), permitindo que se instaure uma polêmica nos discursos produzidos sobre masculinidade dentro do futebol. Para Maingueneau (2008b, p. 113), "Poderíamos dizer que a polêmica é necessária porque, sem essa relação com o Outro, sem essa falta que torna possível sua própria completude, a identidade do discurso correria o risco de se desfazer".

Ao observarmos o enunciado abaixo, notamos o funcionamento da manutenção de sentido na tomada de posição do sujeito discursivo.

**A torcida do Palmeiras, em sua homofobia típica, canta que 'todo viado nessa terra é tricolor'.**

**Parece que encontrei uma exceção a regra: eu mesmo, viado e palmeirense, e que cola no estádio em TODOS os jogos.**

Translate from Portuguese

**Figura 1.** Reprodução

**Fonte:** <http://bit.ly/33S1XmZ>. Acesso em: 03 set. 2019

Essa *articulação*, correspondente ao retorno do Universal no sujeito (PECHÊUX, 2016), faz a manutenção do interdiscurso, associando a imagem do tricolor (torcedor do São Paulo) à homossexualidade. Entretanto, a tomada de posição do sujeito-falante propõe uma quebra nesse *já-dito*<sup>5</sup>

---

5 A forma-sujeito (pela qual o "sujeito do discurso" se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela simula o interdiscurso*, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro "já-dito" do intra-discurso, no qual ele se articula por "co-referência." (PECHÊUX, 2016, p. 154).

Ao se posicionar como *viado* e *palmeirense*, o enunciador convoca a posição do sujeito enquanto sujeito-falante (PECHÊUX, 2016) que pode ser lida não como “ato originário”, já que deve ser “compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da “exterioridade” (PECHÊUX, 2016, p. 160), mas como uma retomada a discursos de afirmação que circulam em comunidades discursivas específicas (MAINGUENEAU, 2008a), em especial àquelas que se identificam como minorias.

Para Salgado e Gatti (2018), a convocação de um “lugar de fala” permite a retomada de vetores semânticos específicos, que, em dada conjuntura sócio-histórica, funcionam como um referente social, já que o posicionamento do enunciador serve como legitimação do que é dito. Ao enunciar “eu mesmo”, o torcedor palmeirense convoca esse lugar de legitimação, próprio do *ethos* discursivo visado. O sintagma “lugar de fala” é, segundo os autores, “uma expressão que aparece em contextos discursivos antidiscriminatórios, afirmativos da pluralidade e do direito à diferença” (SALGADO; GATTI, 2018, p. 573).

O posicionamento do enunciador surge nesse contexto antidiscriminatório, que só é possível dado o recorte histórico que *permite* que isso seja dito segundo a definição de formação discursiva (FD)<sup>6</sup>. No caso do enunciado na figura 1, *o que pode e deve ser dito* por esse sujeito está na forma de um *tuíte*, gênero com suas peculiaridades e que circula dentro de uma rede social digital (Twitter) de amplo alcance.

Entre essas peculiaridades está a possibilidade de atingir uma gama de interlocutores que não era inicialmente visada, já que o *mídiun* se torna determinante para que o discurso se constitua (MESTI; BARONAS, 2019). Um perfil público, nessa rede, permite que todos os usuários que façam uma busca por palavras-chaves como “Palmeiras” ou “homofobia” encontrem o tuíte acima citado. Sabendo que,

Desde que haja enunciação, alguma coisa da ordem do *ethos* se encontra liberada: por meio de sua fala, um locutor ativa no intérprete a construção de determinada representação de si mesmo, pondo em risco o domínio da sua própria fala; é-lhe necessário, então, tentar controlar, mais ou menos confusamente, o tratamento interpretativo dos signos que ele produz. (MAINGUENEAU, 2008a, p. 73).

Considerar onde esse enunciado circula e sua abrangência é essencial para que entendamos esse complexo processo de construção do *ethos* em plataformas digitais, já que essa imagem não cabe apenas àquele que enuncia, mas trata-se de um jogo de

---

<sup>6</sup> “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 na forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, etc.)” (PECHÊUX, 2016, p. 147, grifo do autor).

reconstrução entre o já-dito e a memória em um espaço de largo alcance, no qual a interação apresenta aspectos diacrônicos e sincrônicos.

## **Jogo é jogo. Pode tudo?**

Não, não pode. Segundo Pêcheux (2016), somos limitados por aquilo que *pode e deve ser dito*, e que esses dizeres são geridos por uma função que Maingueneau (2008a, p. 38) denomina de *archeion*: "O *archeion* associa assim intimamente o trabalho de *fundação* no e pelo discurso, a determinação de um lugar associado a um *corpo de enunciadores consagrados* e a uma gestão de *memória*".

Somos regulados por discursos que nos antecedem e nos atravessam. Esses discursos são geridos por fontes que os legitimam e proferidos por sujeitos autorizados. O discurso relacionado às minorias é atravessado, por exemplo, pela lei e pela ciência, que determinam como a sociedade deve agir/reagir em uma determinada conjuntura histórica.

Para esse exercício, entenderemos a ciência como discurso constituinte:

O discurso constituinte implica assim um tipo de ligação específica entre operações linguageiras e o espaço institucional. As formas enunciativas não são aí um simples vetor de ideias, elas representam a instituição no discurso, ao mesmo tempo em que moldam, legitimando esse universo social no qual elas vêm se inscrever. (MAINGUENEAU, 2008b, p. 54).

Mas, também consideraremos a representatividade da lei na legitimação de discursos e práticas ao moldar o universo social no qual ela se inscreve. A análise do enunciado, a seguir, proferido pelo comentarista Walter Casagrande Junior aponta como mudanças na ciência e, por consequência, na lei não garantem a circulação do discurso legitimado pelas instituições (a homossexualidade como prática afetiva e sexual), mas sim aquele sedimentado em determinada conjuntura histórica; a homossexualidade como doença.

O programa de televisão "Seleção SporTV", exibido no dia 09 de março de 2018<sup>7</sup>, teve como convidados os comentaristas esportivos Walter Casagrande Junior e Paulo César Vasconcelos, entre outros, para comentar o tuíte<sup>8</sup> (figura 1) acima citado.

---

7 Disponível em: <https://sportv.globo.com/site/programas/selecao-sportv/noticia/a-reacao-positiva-foi-muito-maior-diz-torcedor-do-palmeiras-que-reclama-de-homofobia-nos-estadios.ghtml>. Acesso em: 02 set. 2019.

8 Disponível em: <https://twitter.com/delucca/status/971901780526272512>. Acesso em: 02 set. 2019.

O debate sobre temas como racismo e preconceito sexual não é estranho a esse esporte. O depoimento dado por Walter Casagrande Junior ("Eu sei muito bem o que esse rapaz sofre de outra maneira, mas o preconceito é o mesmo. A linha de preconceito para homossexual, para negro, racismo para negro e para dependente químico é a mesma coisa, dói do mesmo jeito") aponta questões que se relacionam aos conceitos acima debatidos, fundamentais para a AD, que podem explicar a associação que o comentarista faz entre dependência química, homossexualidade e raça.

Assim como o torcedor palmeirense, Casagrande também convoca um lugar ("eu sei muito bem") na construção do *ethos* discursivo visado. Entretanto, esse lugar não pode ser considerado o mesmo do primeiro enunciado. Apesar de *doer do mesmo jeito*, esses discursos são validados por instituições que se inscrevem no universo social de formas distintas.

A ciência produz seus próprios regulamentos que são historicamente determinados de acordo com os paradigmas científicos de cada época, como é o caso da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, que até 1977 considerava a homossexualidade como transtorno mental:

Em nosso país, foi apenas na década de 80 que o Conselho Federal de Medicina tornou sem efeito o código 302.0 da Classificação Internacional de Doenças (CID), deixando de considerar a homossexualidade como uma categoria de desvios e transtornos sexuais. Já o Conselho Federal de Psicologia pronunciou-se oficialmente em 1999, por meio da Resolução CFP 01/99, definindo como antiética a postura de psicólogos que tratam a homossexualidade como desvio comportamental ou doença. No cenário mundial, nessa mesma época, a Organização Mundial de Saúde também repudiou a conotação de doença dessa prática afetiva e sexual. (PALMA; LEVANDOWISK, 2008, p. 773).

Já a dependência química ainda é prevista na CID 10 entre os grupos F10 e F19 que tratam sobre transtornos mentais e comportamentais devidos ao uso de substância psicoativa.

Compreendemos então a força do tempo histórico na manutenção de sentidos e o funcionamento das instituições na legitimação dos discursos. Apesar da remoção da homossexualidade da Classificação, no final da década de 70, alguns efeitos desse discurso ainda se fazem presentes hoje, demonstrando que a ciência apenas não foi capaz de deslegitimar o discurso da homofobia como doença, entretanto, a criminalização da homofobia talvez funcione como esta ligação específica entre operações languageiras e o espaço institucional, moldando e legitimando novos dizeres.

Observamos um percurso semelhante quanto à questão racial, legitimada no discurso pela ciência e inscrita em práticas sociais por meio da lei, entretanto, tal semelhança não garante que os discursos circulem da mesma forma e tenham os mesmos desdobramentos.

Quando Casagrande enuncia que “A linha de preconceito para homossexual, para negro, racismo para negro e para dependente químico é a mesma coisa, dói do mesmo jeito” (transcrição), percebemos que a palavra *racismo* é utilizada no lugar de *preconceito* e esse fato pode ser analisado como uma substituição por equivalência (PECHÊUX, 2016), reforçando a ideia de que os preconceitos tenham origem semelhante ou sejam intercambiáveis. No enunciado de Casagrande, o racismo é tido como uma maneira de generalização de preconceito contra minorias.

Nesse sentido, a fala do comentarista mobiliza os dizeres anteriormente sedimentados, discursos transversos que aparecem no fio do discurso que ele atualiza, aproximando preconceitos de diferentes ordens e que são atravessados pela história de maneira singular.

É possível afirmar que os discursos daqueles que se filiam a minorias distintas são os mesmos? Negros, homossexuais e dependentes químicos podem convocar memórias discursivas afins e construir *ethes* discursivos semelhantes porque sofrem preconceito ou as FD de cada grupo têm suas próprias características e, apesar de compartilharem algumas semelhanças, são comunidades discursivas diferentes?

Entendemos que a produção que circula nas comunidades discursivas “é cimentada por discursos que são produto dessa mesma comunidade.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 45), portanto, as normas e os ritos que regem a produção dos discursos enunciados por homossexuais ou negros, por exemplo, são distintos.

## **Quem fala? O *ethos* visado e o *ethos* produzido**

Foucault (2008, p. 56), em *Arqueologia do Saber*, inicia o 4º capítulo (*A formação das modalidades enunciativas*) propondo uma reflexão sobre sujeitos falantes e seu *status*:

Quem fala? Quem, no conjunto de todos sujeitos falantes, tem boas razões para ter esta espécie de linguagem? Quem é seu titular? Quem recebe dela sua singularidade, seus encantos, e de quem, em troca, recebe, se não sua garantia, pelo menos a presunção de que é verdadeira? Qual é o *status* dos indivíduos que têm – e apenas eles – o direito regulamentar ou tradicional, juridicamente definido ou espontaneamente aceito, de proferir semelhante discurso?

Foucault (2008) cita a figura do médico – estabilizada por seu diploma e reconhecida socialmente –, porém, o que nos interessa aqui é o *status espontaneamente aceito*, ou aquele que parece surgir das características ou experiências do enunciador. Tais características ou experiências parecem ser parte fundamental do sintagma *lugar de fala* que circula amplamente entre as comunidades que produzem discursos antidiscriminatórios e dialoga de certa maneira com a definição de *ethos*, que veremos a seguir.

O *status* espontaneamente aceito é mobilizado nos dois enunciados que foram analisados acima. No caso do tuíte, a validação vem do enunciador, que se coloca enquanto homossexual, autorizado a falar da experiência de preconceito nos estádios como torcedor do Palmeiras frente às ofensas feitas aos torcedores do São Paulo, enquanto Casagrande reforça sua *validação* para comentar esse tema, pois experimentou situações de ofensa na internet, mesmo que seu caso esteja relacionado a outro tipo de preconceito.

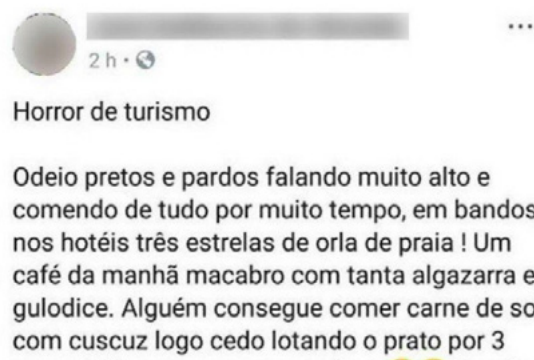
Ambos enunciadores procuram legitimação nas experiências vividas frente a discursos discriminatórios. Ao se posicionarem como indivíduos que sofreram preconceito, ambos visam construir um *ethos* que se sustenta de acordo com suas vivências, porém, “o *ethos* visado não é necessariamente o *ethos* produzido.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 61), como analisaremos nos enunciados abaixo (figura 2 e figura 3)<sup>9</sup> procurando responder as seguintes questões:

Filiar-se a um grupo que se identifica como minoria autoriza o sujeito falante a produzir enunciados legitimados sobre *todas as minorias*? Ou ainda, o discurso de pertencimento pode ser utilizado para silenciar enunciados marcados por preconceitos de diversas ordens?

---

9 Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/professor-de-sp-diz-odiar-pretos-pobres-que-falam-alto-comem-de-tudo-22481495>. Acesso em: 02 set. 2019.



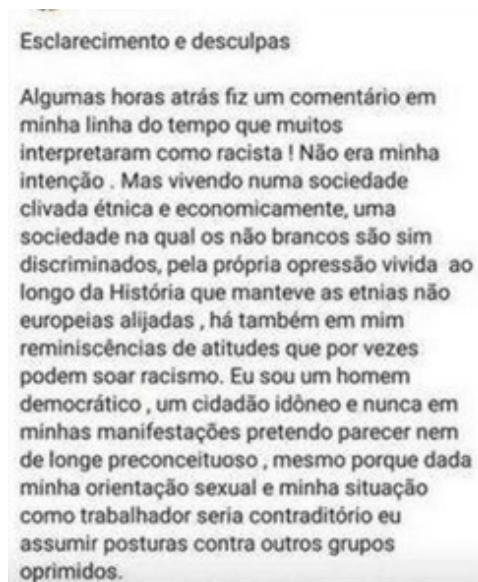


**Figura 2.** Reprodução

**Fonte:** Facebook

Provavelmente, o *ethos* visado no enunciado acima corresponde à filiação a uma determinada classe social, na qual os enunciadores são em sua maioria brancos. Entretanto, o enunciador não levou em conta que devido à plataforma de grande alcance (Facebook), seus interlocutores construiriam representações distintas, principalmente por abordar um tema profícuo no campo da polêmica.

É interessante perceber que, na declaração abaixo, o enunciador faz uso de sintagmas como *orientação sexual* e *grupos oprimidos*, filiando-se a comunidades antes não mencionadas, visando, mais uma vez, um determinado *ethos*, porém distinto daquele estabelecido anteriormente.



**Figura 3.** Reprodução

**Fonte:** Facebook



A estratégia de construção de uma identidade que se filia a comunidades discursivas específicas, na tentativa de se alcançar um *ethos* visado também é analisada no enunciado abaixo, que foi retirado de um vídeo<sup>10</sup> gravado em uma loja do bairro Jardins, em São Paulo, em março de 2018.



**Figura 4.** Postagem

**Fonte:** Facebook de Mídia Ninja

Ao ser confrontado por três jovens negras sobre a acusação de roubo de sabonetes, o funcionário da loja justifica que sua atitude não está relacionada a racismo, pois aquele estabelecimento era *gay*.

Mais uma vez, convoca-se um pertencimento como estratégia de justificar ou validar o enunciado, retomando uma coletividade ilusória. A identificação com *minorias* reforça uma imagem de que todos os enunciadorees o fazem do mesmo *lugar*, homogeneizando discursos, suscitando a ideia de que os discursos que circulam são regidos pelo mesmo *archeion*. Por mais que pensemos os discursos constituintes como delimitadores do lugar comum da coletividade (MAINGUENEAU, 2008a), é preciso atentar para a falácia do discurso único quando se trata de minorias.

O pertencimento a uma minoria (homossexuais) aparece como modo de silenciar o preconceito contra outro grupo (negros) e certos enunciados aqui analisados, figura 3 e figura 4, reforçam o imaginário de que essas comunidades discursivas distintas compartilhariam as mesmas normas e ritos que regem seus discursos.

---

<sup>10</sup> Disponível em: [https://www.buzzfeed.com/ramosaline/loja-acusa-jovens-negros-de-roubar-sabonete-e-faz-bo-por?utm\\_term=.lwPr9mYJE#.gmM7or0GA](https://www.buzzfeed.com/ramosaline/loja-acusa-jovens-negros-de-roubar-sabonete-e-faz-bo-por?utm_term=.lwPr9mYJE#.gmM7or0GA). Acesso em: 12 ago. 2018.

## Considerações finais

Para além do discurso político, religioso e de humor, temos um campo fecundo ao analisarmos enunciados nos quais é possível verificar a intenção estratégica de um *ethos* que visa integrar minorias, produzindo a ilusão de uma comunidade discursiva única, que partilha os mesmos ritos e produz os mesmos discursos.

Esse debate, muitas vezes retomado no emprego do sintagma *lugar de fala*, produz enunciados polêmicos que permitem uma reflexão sobre a construção da imagem do enunciador em um embate de forças entre diversos discursos, já que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si” (AMOSSY, 2008, p. 9), mas sem esquecer que esse processo não é a construção de um autorretrato e conta com as interpretações e construções que o interlocutor faz do seu alocutário.

Em todos os enunciados apresentados durante essa análise, houve uma tentativa do enunciador de controlar a imagem que o interlocutor construiria dele, buscando validar o *ethos* visado de acordo com suas experiências, com a finalidade de justificar aquilo que era dito evocando uma identidade. Afinal, “o poder de persuasão de um discurso decorre não somente do que é dito, mas também da maneira de dizer, que é, ao mesmo tempo, uma maneira de ser, uma identidade; e que as diferentes maneiras de ser e de dizer correspondem a mundos éticos bem definidos que as legitimam” (RODRIGUES; SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 114).

Quando nos perguntamos “Quem fala?” diante dos enunciados apresentados, obtemos uma resposta sobre o *ethos* visado do enunciador: “Eu enquanto homossexual...”, “Eu enquanto dependente químico...”, “Eu enquanto negro...”. Para Maingueneau (2008a, p. 65), o *ethos* também evoca uma *corporalidade* “apoiando-se em um conjunto difuso de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar”. Apesar de essa análise não se debruçar especificamente na construção de estereótipos, é possível afirmar que eles estavam presentes nos enunciados aqui analisados e que, de certa maneira, as representações sociais ligadas a eles possibilitaram o desenvolvimento da análise, pois mobilizaram uma memória discursiva que está atrelada a esta corporalidade.

Tais representações ora retomam o estereótipo para aproximar o *ethos* visado da construção que o interlocutor tem de si (“eu mesmo, viado e palmeirense”), ora como se o racismo e o preconceito contra homossexuais fossem intercambiáveis, mascarando o próprio estereótipo alimentado pelo preconceito (“racismo não, gente numa boa, porque a gente tá falando de uma loja *gay*”).

Sendo assim, podemos pensar a discussão sobre o emprego dos sintagmas *lugar de fala* ou *politicamente correto*, dentro da AD, como ponto de um embate polêmico entre

discursos que inicialmente parecem convergir, mas que em determinado ponto marcam suas distinções, já que têm origem em comunidades discursivas distintas amalgamadas sob o rótulo de minorias.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A conquista do lugar de fala e fala fora do lugar nos discursos de FHC e Lula sobre o Real. In: RUBIM, A. A. C.; BENTZ, I. M. G.; PINTO, M. J. (org.). *Práticas discursivas na cultura contemporânea*. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

BANDEIRA, G. A.; SEFFNER, F. Futebol, gênero, masculinidade e homofobia: um jogo dentro do jogo. *Espaço Plural*, n. 29, p. 246-270, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/4459/445944242012/>. Acesso em: 10 mar. 2018.

COURTINE, J. J. *Análise do Discurso Político. O discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo. EDUFSCar, 2009.

FILHO, M. *O negro no futebol brasileiro*. Rio de Janeiro. Mauad, 2010.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. São Paulo. Parábola, 2008a.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo. Parábola, 2008b.

MESTI, P. C.; BARONAS, R. L. A (re)construção do ethos discursivo: reflexões sobre as imagens de si em sujeitos em interação. *Cad. Est. Ling.*, Campinas, v. 61, p. 1-13, e019033, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655025/21200>. Acesso em: 06 set. 2019.

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

PALMA, Y. A.; LEVANDOWISK, D. C. Vivências pessoais e familiares de homossexuais femininas. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 771-779, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n4/v13n4a15>. Acesso em: 10 mar. 2018.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2016.

PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Orlandi*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

POSSENTI, S. A linguagem politicamente correta e a análise do discurso. *Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, ano 4, v. 2, p. 125-142, jul./dez. 1995.

RODRIGUES, M. G.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. *Ethos* discursivo e sentidos sobre trabalho no samba. *Revista Moara*, n. 38, p. 113-125, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/1274/1693>. Acesso em: 06 set. 2019.

RUY, L. *Homossexualismo e código internacional de doenças*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v18n5/02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SALGADO, L. S.; GATTI, M. A. Considerações sobre o sintagma "lugar de fala": um operador de vozes empoderadas? *Discurso & Sociedade*, v. 12, n. 3, p. 565-580, 2018. Disponível em: [http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12\(3\)Salgado&Gatti.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v12n03/DS12(3)Salgado&Gatti.pdf). Acesso em: 02 set. 2019.

# A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2220>

**Gabriele Franco<sup>1</sup>**

## Resumo

A formação de professores de português como língua estrangeira (PLE) possui um papel importante no ensino e na aprendizagem como um todo, sobretudo no ensino intercultural. O PLE, em seus diferentes contextos educacionais, lida com um público-alvo diverso e tem o desafio de desenvolver as condições necessárias para a compreensão de uma nova língua e cultura. No entanto, além de capacitar professores de PLE, é preciso oferecer uma formação intercultural que deve ser evidenciada por políticas linguísticas que viabilizem a elaboração de documentos norteadores e de metodologias para a atuação docente. Por isso, o presente trabalho reflete sobre a abordagem que as políticas linguísticas e os documentos orientadores como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação propõem para um ensino intercultural. Além disso, apresenta-se uma proposta para uma educação intercultural no ensino de português como língua estrangeira por meio da metodologia de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

**Palavras-chave:** interculturalidade; português como língua estrangeira; políticas linguísticas; aprendizagem baseada em projetos.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [gabrielefranco@usp.br](mailto:gabrielefranco@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-6580-4796>

## Interculturality in PFL teaching: active methodologies and linguistic policies

### Abstract

The teachers' training of Portuguese as a foreign language (PFL) plays an important role in the teaching-learning process as a whole, mainly in the intercultural education, because different contexts of teaching-learning of PLE deal with a diverse target audience, and they are responsible for developing the necessary conditions for understanding the target language and culture. However, in addition to training PLE teachers, it is necessary to offer an intercultural training which should be evidenced by linguistic policies that enable the elaboration of guiding documents and methodologies for practicing teaching. Because of that, this article reflects upon the approaching that linguistic politics and guideline documents, such as *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), the *Plano Nacional da Educação* (PNE), the *Parâmetro Curricular Nacional* (PCN), the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), the *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN), the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) and the *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação* can offer for the interculturality and to promote it in the teaching of Portuguese as a foreign language by the methodology of Project-Based Learning (PBL).

**Keywords:** interculturality; Portuguese as a foreign language; language policies; project-based learning.

### Introdução

Diante dos desafios impostos pelo fenômeno migratório do século XXI, um aprendiz de línguas estrangeiras precisa ser multilíngue e multicultural. A globalização e as políticas de internacionalização viabilizam contato entre as culturas, mas nem sempre estabelecem uma relação crítica entre elas. O reconhecimento da existência de outros povos e línguas já não é suficiente para estabelecer relações interpessoais, pois a contemporaneidade pressupõe a leitura da realidade através de uma perspectiva altruísta que favoreça as relações interculturais. Nesse sentido, a alteridade pode ser o caminho para o futuro, como sugere Clarice Lispector (1999, p. 119): "Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, são os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada".

Os deslocamentos migratórios não são fenômenos novos e exclusivos da globalização, fazem parte da história humana. Em todas as épocas, as migrações levantaram desafios para os países, as sociedades locais ou regionais e para a comunidade internacional. Porém, em cada contexto histórico, esses desafios se configuraram de forma diferenciada. A princípio, os países colonizadores dirigiam-se às colônias com a finalidade de explorar, como é o caso do Brasil, o qual pertenceu aos reinos de Portugal e da Espanha. Nesse

contexto, a dominação cultural foi estabelecida pela violência física e pela imposição de novos costumes e línguas.

No século XXI, o fenômeno migratório constitui um espelho das assimetrias das relações socioeconômicas vigentes em nível planetário. São termômetros que apontam as contradições das relações internacionais e da globalização neoliberal. Além disso, por sua intensidade e diversificação, torna-se cada vez mais complexo, principalmente porque atua em diferentes sentidos. Os antigos colonizadores recebem imigrantes de suas ex-colônias, como ocorre nas relações entre Brasil, Espanha e Portugal. Entretanto, as relações culturais, muitas vezes, são desiguais, pois uma cultura se impõe enquanto a outra é renegada. De um lado, a globalização intensificou o contato entre culturas nas sociedades contemporâneas por meio das facilidades tecnológicas que colocam diferentes universos em contato. Por outro lado, o estreitamento das relações culturais nem sempre ocorre a partir da alteridade e renascem as exigências de identidade local que podem gerar conflitos e preconceitos quando mal administradas.

Nesse sentido, a educação e, sobretudo, a formação de professores de português para estrangeiros (PLE), possui um papel importante, pois lidam com um público-alvo diverso e responsabilizam-se por desenvolver as condições necessárias para a compreensão da língua e cultura-alvo. Posto que, além de formar professores de PLE, é preciso oferecer uma formação intercultural que deve ser evidenciada por políticas linguísticas que viabilizem a elaboração de documentos norteadores para a formação e a prática docente. Portanto, o presente trabalho levanta e investiga as seguintes questões: Como as políticas linguísticas e os documentos orientadores, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, consideram o tema da interculturalidade? Como promover a prática intercultural para o ensino de português como língua estrangeira?

## **Multi, pluri ou intercultural?**

Para aprimorar a precisão terminológica dos conceitos, foi selecionado o aporte teórico utilizado por Márcia Paraquett (2010) e por García Martínez, Escarbajal Frutos e Escarbaral de Haro (2007), que abordam a ideia de multi, pluri e intercultural. Eles definem multiculturalismo como a ausência de convivência entre culturas diferentes em um mesmo espaço. O pluriculturalismo pressupõe apenas a co-presença de várias culturas em determinado espaço, mas não efetiva uma relação entre elas e ressaltam-se as diferenças. Trata-se de um movimento que segrega e atua como consequência da globalização. A interculturalidade é uma inter-relação de diferentes culturas que convivem no mesmo espaço e estabelecem uma relação de interdependência:

A interculturalidade também deve ser entendida como a habilidade para reconhecer, harmonizar e negociar as inúmeras formas de diferença que existem na sociedade. Desse modo, a interculturalidade constitui um meio fundamental para desenvolver valores democráticos e responsabilidade política. Para isso, é fundamental fomentar a competência comunicativa intercultural. (GARCÍA MARTÍNEZ; ESCARBAJAL FRUTOS; ESCARBARAL DE HARO, 2007, p. 91-92).

A interculturalidade permite a reflexão sobre aspectos da língua, cultura e sociedade, itens indissociáveis, cabendo ao ensino de línguas o papel de viabilizar e de representar uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Trata-se de uma característica que pode ser desenvolvida e pressupõe a capacidade de sentir-se como o outro, mesmo que ele seja completamente diferente, compartilhando e cooperando com ele. No contexto específico do ensino de PLE, essa habilidade pressupõe que o aluno saiba se comunicar de forma saudável com outras culturas, em uma relação de igualdade, sem hierarquia. Para isso, é necessário o desenvolvimento de inteligências múltiplas, pois esse processo resvala diretamente no desenvolvimento intercultural. Esse conceito está além da dimensão afetiva, trata-se da habilidade de empatia cultural que permite a troca de experiência, o desenvolvimento cooperativo e o pertencimento ao contexto do outro.

O desafio da formação intercultural está no fato de que necessariamente tem início com o professor. Segundo Dias (2016, p. 24), as percepções dos professores sobre a sua própria interculturalidade e a dimensão da sua própria capacidade reflexiva podem influenciar o desenvolvimento do aluno:

Nota-se que para que professores promovam a educação intercultural, devem eles próprios adquirir primeiro uma competência comunicativa intercultural (CCI). Esta competência pode ser fruto de um processo de formação claramente orientado para a sua aquisição e permite-lhes promover a criação de contextos amigáveis que possibilitem a expressão, a descrição, a aceitação, o questionamento a busca e a integração de diversos modos de actuar, sentir, ser e pensar por parte dos alunos. (DIAS, 2016, p. 15).

Dessa forma, a interculturalidade oferece oportunidades para examinar e comparar diferentes valores, auxiliando os alunos a revisitar suas ideias em relação ao outro e a si, motivando-os e aumentando a sua compreensão de mundo. A identidade cultural da língua estrangeira precisa ser trabalhada de forma que o aprendiz valha-se dela para intensificar o seu processo de pertencimento cultural na sociedade em que está inserido. Essas são condições necessárias nas aulas de PLE, pois abrigam turmas heterogêneas, compostas por um público-alvo de diferentes culturas, faixa etária ou nível de proficiência. Além disso, muitas vezes, o ensino é direcionado para imigrantes refugiados de guerras, ditaduras ou catástrofes naturais. Isso implica que esses indivíduos precisam aprender



normas, valores, costumes, o que só pode acontecer no contato com o outro. Por isso, a identidade é construída no diálogo com outras pessoas e outras culturas.

Portanto, somente um professor preparado pode administrar situações de conflito e propiciar o desenvolvimento da competência intercultural nos alunos. No entanto, a formação de professores para este desafio requer o suporte de políticas públicas e documentos orientadores. Pode-se dizer que já existe uma produção significativa sobre multiculturalismo e intercultural, evidenciando uma tendência crescente de pesquisas sobre os temas. Uma análise das políticas educacionais e da legislação pós-LDB confirma essa mesma tendência.

### **De que forma o conceito de interculturalidade foi concebido e incorporado nos documentos orientadores e nas políticas educacionais?**

Considerando o Brasil no contexto global, nota-se que não possuímos políticas linguísticas e nem documentos norteadores para o ensino de nossa variedade de PLE especificamente para estrangeiros. Por isso, foram analisados os atuais documentos orientadores e as políticas educacionais do ensino básico e superior, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional da Educação (PNE), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação. Embora não estejam direcionados ao ensino de PLE, os documentos foram analisados porque apresentam orientações de aprendizagem que compõem o repertório de todos os professores brasileiros, inclusive dos professores de PLE que não possuem parâmetros ou diretrizes específicas para a área.

Vale destacar que alguns destes documentos referem-se apenas ao ensino de PLE especificamente para surdos-mudos, indígenas e afrodescendentes. Segundo Telmo Marcon (2009), a legislação com diretrizes específicas para negros e indígenas com pareceres fundamentados pelo conceito de multi e intercultural foram elaboradas após a década de 1980. Nesse período, com a organização de vários movimentos sociais, ocorreram avanços substanciais que conduziram ao reconhecimento formal, na Constituição de 1988, de que a sociedade brasileira é plural.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) faz referência ao ensino intercultural na educação de povos indígenas através dos artigos 78 e 79. O artigo 78 designa a recuperação da memória histórica, reafirmação da identidade étnica e valorização das línguas indígenas, bem como a integração e o acesso destes povos à informação e conhecimentos técnicos da sociedade nacional. O artigo 79 oferece suporte e manutenção ao ensino intercultural, pois regulamenta o financiamento e organiza a elaboração de currículos, programas, bem como a publicação de material didático específico para a comunidade indígena:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas [...].

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (MEC, 2013), destaca-se o incentivo e a obrigatoriedade de conteúdos curriculares sobre a cultura afro-brasileira, bem como a perspectiva intercultural na educação indígena. As Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação (MEC, 2001), especificamente o parecer CES/CNE 0146/2002 que determina as orientações para o curso de Letras, torna obrigatórios conteúdos curriculares que articulem a reflexão teórico-crítica “[...] de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade [...]” (MEC, 2001, p. 31). Além disso, pode-se inferir que o perfil estabelecido como meta para a formação no curso complementa a proposta do conteúdo curricular, visto que:

[...] o objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (MEC, 2001, p. 30).

Encontram-se referências ao ensino de PLE nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, na área de “Língua estrangeira”. Contudo, não há menção ao ensino intercultural. Os objetivos gerais referem-se apenas à necessidade de sensibilizar o aluno para o mundo multicultural; observa-se que o termo “intercultural” ainda não foi empregado:

Os objetivos são orientados para a sensibilização do aluno em relação à Língua Estrangeira pelos seguintes focos: o mundo multilíngue e multicultural em que vive; a compreensão global (escrita e oral); o empenho na negociação do significado e não na correção. (PCN, 1998, p. 66).

Nos PCN de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental, o ensino do PLE é considerado apenas no contexto de alunos indígenas e comunidades de surdos. Entretanto, é apenas citado; não se desenvolve nenhuma estratégia ou orientação para a prática nesses casos específicos:

Fatores relativos às comunidades locais: a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. Justifica-se pelas relações envolvidas nessa convivência: as relações culturais, afetivas e de parentesco. Por outro lado, em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. (PCN, 1998, p. 23).

Além disso, os PCN para o Ensino Fundamental apresentam um anexo intitulado “Temas transversais: Pluralidade Cultural” que ressalta a importância de um levantamento de dados como mecanismos de resistência diante das tentativas de homogeneização:

Levantamento, análise e valorização da contribuição das diversas heranças etnoculturais, como mecanismos de resistência ante as políticas explícitas de homogeneização da população havidas no passado. (PCN, 1998, p. 154).

Valorização do ponto de vista dos grupos sociais para a compreensão dos processos culturais envolvidos na formação da população brasileira. (PCN, 1998, p. 155).

Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural. (PCN, 1998, p. 156).

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (PCN, 1988) exploram a questão de modo deficitário, pois, ainda que o documento recomende a busca e a valorização das heranças etnoculturais, aborda o processo de homogeneização como um problema do passado, ignorando que um ensino intercultural se justifica e se faz necessário devido a processos de homogeneização ainda latentes. Além disso, o documento limita-se a apresentar tópicos que sugerem conteúdos, bem como a identificação de novas culturas, as diferenças e semelhanças entre elas com a finalidade de justificar um ensino a partir da pluralidade cultural. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000) apenas referem-se à obrigatoriedade que a LDB determina para o ensino intercultural destinado às comunidades indígenas.

Nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, códigos e suas tecnologias”, há um item de orientações pedagógicas para o ensino de espanhol que valoriza a comunicação intercultural para o desenvolvimento da consciência intercultural:

[...] ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (OCEM, 2006, p. 148).

[...] A partir do momento em que o estudante desenvolve tais competências e habilidades de forma integrada, desenvolve-se também sua consciência intercultural. Dessa forma, um amplo tema gerador pode levar a reflexões de ordem bastante variada: lingüística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva etc. (OCEM, 2006, p. 152).

Vale destacar que a segunda versão da proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, MEC, 2016) ressalta a interculturalidade além da questão indígena (2016, p. 17) e propõe uma abordagem intercultural em diversas disciplinas como Arte (2016, p. 193), Língua Inglesa (2016, p. 262), Geografia (2016, p. 390), Ensino Religioso (2016, p. 437) e também na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia (2016, p. 561). Além disso, há uma preocupação em relação à educação de crianças e jovens que vivem na fronteira com outros países. O documento (2016, p. 71) cita o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) que se desenvolve no âmbito do MERCOSUL, em cidades brasileiras da faixa de fronteira e em suas respectivas cidades-gêmeas de países fronteiriços ao Brasil. O objetivo do PEIF é promover a integração regional por meio da educação intercultural, garantindo formação integral nestas regiões de fronteira do Brasil com outros países, com atenção especial para os usos linguísticos. Na BNCC (2016), a dimensão intercultural torna-se um eixo dos conhecimentos linguísticos no ensino de Língua Inglesa ao lado da oralidade, leitura e escrita:

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural. (BNCC, 2016, p. 262).

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (BNCC, 2016, p. 262).

Portanto, as atuais políticas do Ministério da Educação estabelecem desafios e objetivos que promovem a interculturalidade, no entanto, são restritivas e ambíguas ao abordar este tema. Caracterizam-se como restritivas porque ainda não possuímos políticas linguísticas que viabilizem a produção de um documento norteador para o ensino de PLE e são ambíguas porque embora saliente-se a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural, ainda há uma visão da multiculturalidade e da pluriculturalidade na ação docente, o que implica considerar a diversidade cultural sob uma perspectiva hegemônica que acolhe e/ou assimila outra cultura de menor influência.

Quando o assunto é política educacional para o ensino de PLE, quem coloca as cartas na mesa é Portugal através do ponto 4, do Despacho nº 21.787/2005 (2ª série), de 28 de setembro de 2005, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, publicado no *Diário da República – II Série*, nº 200, de 18 de outubro de 2005 que viabilizou a elaboração do documento orientador analisado neste trabalho: o “Quadro de referência para ensino de português no estrangeiro” (GROSSO *et al.*, 2011). Esse documento foi baseado no “Quadro Europeu Comum de Referências para as línguas” (Conselho da Europa, 2001) com a finalidade de orientar o ensino da variante portuguesa para estrangeiros. Esses documentos possuem tópicos específicos para o tema da interculturalidade e ressaltam a importância do conhecimento sociocultural:

Também no ensino do português, a abordagem intercultural é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura. (GROSSO, 2011 *et al.*, p. 13).

Os documentos orientadores portugueses consideram a abordagem intercultural um objetivo essencial no ensino de PLE e inserem também a necessidade de identificação de representações culturais: “Identificar símbolos ligados à cultura portuguesa; Identificar estereótipos ligados aos portugueses e à cultura portuguesa” (GROSSO *et al.*, 2011). O documento propõe a conexão entre comunidades portuguesas e países de língua oficial portuguesa, contudo seus objetivos limitam-se a promover apenas a cultura de Portugal:

Num esforço para valorizar a sua importância estratégico-política no quadro internacional, o EPE estabelece a ligação às comunidades portuguesas e aos países de língua oficial portuguesa, concede apoio e reconhecimento às escolas portuguesas, a par da promoção da língua e da cultura portuguesa junto de falantes de outras línguas e de outros sistemas educativos. A importância e prestígio da língua e da cultura portuguesa como veículo de formação e comunicação são actualmente vectores fundamentais da acção política portuguesa no âmbito internacional. (GROSSO *et al.*, 2011, p. 6).

Embora se ressalte um ensino baseado na alteridade, outras variedades da língua portuguesa são excluídas. O reconhecimento das variedades linguísticas e culturais implica compreender a língua numa perspectiva intercultural, redescobrimo diversas abordagens e renovados processos de ensino-aprendizagem. Além disso, esse distanciamento de outras variedades da língua portuguesa favorece a propagação de representações culturais inadequadas que podem remeter à relação hierárquica do período colonial, posto que o Brasil foi colônia de exploração de Portugal.

Refletir sobre estas questões é de extrema importância. Entretanto, não basta criticar a perspectiva ambígua adotada por algumas políticas linguísticas ou a falta delas; é fundamental propor alternativas que sustentem o ensino intercultural, superando a ausência de políticas públicas e as tendências, sem sufocar o fragmento e o particular como princípios absolutos. A busca por um caminho que supere esses extremos tornou-se um dos grandes desafios para uma educação emancipatória.

## **Como promover uma prática intercultural para o ensino de português como língua estrangeira?**

A princípio, os alunos, sejam eles professores em formação ou não, elaboram opiniões, crenças, valores e estereótipos nacionais sobre a cultura da língua-alvo. Estas imagens que podem ser positivas, negativas, verdadeiras ou falsas são denominadas representações culturais (HALL, 1997). Para vivenciar a nova cultura com a consciência e a compreensão da diversidade como riqueza, o aluno reflete sobre as representações da cultura-alvo. Nesse sentido, o ensino da história de um país, as normas sociais, a geografia, o folclore e a literatura são fatores necessários para compreender outra cultura. Entretanto, explorar apenas esses tópicos no processo de ensino aprendizagem não é suficiente para desenvolver a competência intercultural.

A elaboração de uma “receita de sucesso” ou um manual específico para a efetivação de uma perspectiva intercultural de compreensão, comunicação e alteridade em língua estrangeira seria um paradoxo. No entanto, é possível propor caminhos para que professores e alunos desenvolvam conteúdos através de uma perspectiva integradora, com tópicos que sugerem e justificam o ensino a partir da abordagem intercultural. Dois tópicos destacam-se nesse contexto: o papel da tecnologia e o uso de metodologias inovadoras.

Nem sempre escolas de qualidade estão associadas à tecnologia de ponta; sobre este assunto Calvo (2015, p. 92, tradução nossa<sup>2</sup>) afirma que: “Uma boa pergunta para o século XXI é aquela cuja resposta não se pode <<googlear>>”. A tecnologia é uma ferramenta muito importante para a aprendizagem, mas antes dela é preciso criatividade, metodologia, planejamento e relação constante entre o aprendizado e a realidade local/global. Sendo assim, não se trata de possuir altos recursos e tecnologias, mas de desenvolver metodologias e práticas. A escola e a universidade devem ser movidas por questionamentos propostos pelos alunos, pois todo o processo de aprendizagem parte de suas motivações pessoais e das dificuldades do contexto que os cerca. A solução para os problemas e dificuldades do mundo atual e futuro não estão na internet, por isso precisamos de alunos capazes de conectar as diferentes áreas do conhecimento, já que a tecnologia não pode desempenhar essa função.

---

2 No original: “Una buena pregunta para el siglo XXI es aquella cuya respuesta no se pueda <<googlear>>”.

Nesse sentido, destacam-se as metodologias inovadoras, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), que consiste na elaboração de projetos autênticos baseados em uma questão, tarefa ou problema para aprender conteúdos acadêmicos através do trabalho cooperativo. A ABP não deve partir apenas de um tema proposto por professores ou coordenação pedagógica, arbitrado por contextos externos aos alunos para satisfazer os conteúdos da disciplina. É preciso que os estudantes e professores, conjuntamente, sejam autores no processo de ensino aprendizagem, pois as atividades desenvolvidas se inserem no contexto real do aluno. Essas características lhe outorgam um duplo significado: os projetos satisfazem as necessidades dos estudantes e as decisões não são hierárquicas, uma vez que são tomadas pelos docentes e discentes.

Como suporte teórico para a aplicação prática da ABP, que pode ser utilizado no ensino de PLE, destacam-se duas obras: *Aprendizagem baseada em projeto – guia para professores de ensino fundamental e médio* (2008), do Buck Institute for Education, e *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI* (2014), de Willian Bender.

O enfoque da teoria ABP de Willian N. Bender (2014) é a aprendizagem cooperativa, pois essa ferramenta reflete melhor as demandas do ambiente de trabalho no século XXI do que as tarefas individuais de resolução de problemas. A aprendizagem cooperativa promove mudanças nas habilidades e nos papéis de docentes e discentes e requer transformações. Segundo Bender (2014), nos grupos de aprendizagem coletiva, os alunos familiarizam-se com o novo conteúdo e também aprendem importantíssimas habilidades necessárias ao mercado de trabalho no século XXI ao compartilharem experiências com colegas de origens diferentes, atividades culturais e níveis acadêmicos variados. Os discentes que participam desse paradigma de ensino aprendem a interagir de forma bem-sucedida com os demais, à medida que constroem e sintetizam informações para explicar novos conceitos e desenvolver soluções para problemas.

O autor ainda aponta que os alunos irão precisar do suporte do professor para desenvolver as habilidades de aprendizagem cooperativa, como o processamento em grupo, as habilidades interpessoais, o gerenciamento de conflitos e as estratégias para a tomada de decisões ou comunicação pessoal eficaz. Além disso, cada membro do grupo de aprendizagem cooperativa deve ser encorajado a compreender que o sucesso ou o fracasso do grupo dependem das contribuições de cada um e que todos devem lidar com as consequências, caso um dos integrantes não participe adequadamente da realização das tarefas. Posto isso, tanto a responsabilidade individual como do grupo deve ser enfatizada nas tarefas de aprendizagem cooperativa.

Em complemento à teoria ABP apresentada por Willian N. Bender (2014), o Buck Institute for Education (2008) propõe uma abordagem PBL como um método extremamente sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado a questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejadas. Como o título já indica,



o livro *Aprendizagem baseada em projeto – guia para professores de ensino fundamental e médio* (2008) é um manual para professores interessados em aplicar a metodologia PBL em sala de aula, onde se encontram roteiros, tabelas de avaliação e exemplos de projetos.

O manual ressalta a necessidade de formular projetos focados em padrões que reflitam a atual ênfase no conteúdo, na aprendizagem bem-sucedida e no desempenho. Seus projetos partem do conteúdo curricular e utilizam avaliações alinhadas para verificar o que os alunos aprenderam. São formulados a partir de uma questão norteadora que integra os resultados almejados às atividades do projeto. Incorporam atividades vitais ao ambiente de trabalho e hábitos de aprendizagem contínua, além de ajudar os professores a utilizar recursos da comunidade para ampliar os limites do projeto além das quatro paredes da sala de aula.

O método proposto por Bender (2014) e aquele proposto pelo Buck Institute for Education (2008) utilizam a Aprendizagem Baseada em Projeto através de diferentes abordagens, porém ambos podem ser adaptados e incorporados ao ensino de português como língua estrangeira tanto nos cursos de formação de professores, quanto nos cursos de língua estrangeira.

No contexto específico do PLE as turmas são heterogêneas, sendo assim não convém impor um currículo fechado e um material didático como se todos os alunos fossem iguais e aprendessem da mesma forma. O ensino conteudista focado na transferência de conteúdos não prepara o aluno de PLE para movimentar-se em nova cultura, nem para inserir-se na sociedade ou no mercado de trabalho, principalmente se este aluno é um professor em formação. Neste contexto, o uso de metodologias diferenciadas poderia alavancar o ensino intercultural, permitindo que o discente seja o centro da aprendizagem; seu papel não é reter conteúdo, mas construí-lo.

Aplicar novas metodologias, especialmente a ABP, é uma atividade com impacto em curto, médio e longo prazo. Em curto e médio prazo, serão cumpridos os objetivos específicos dos projetos elaborados e em longo prazo, o trabalho cooperativo pressupõe o desenvolvimento de habilidades interpessoais necessárias à competência intercultural. Além disso, a ABP permitirá que futuras gerações sejam estimuladas desde a escola a desenvolver habilidades e competências necessárias para transformar a realidade.

## **Considerações finais**

Vale ressaltar que há uma preocupação em revolucionar a educação no Ensino Fundamental, Médio ou em escolas de idiomas. Contudo, as metodologias inovadoras devem chegar também à universidade, pois é um espaço de formação dos professores e estes profissionais possuem o desafio de introduzi-las na sala de aula e de fomentar a competência intercultural dos alunos. Talvez, antes de introduzir tecnologias, metodologias e práticas, seja importante investir na formação de profissionais



comprometidos e competentes. Daí a importância do apoio de políticas educacionais e linguísticas, principalmente para a formação de docentes para o ensino da variedade brasileira de PLE.

Os professores portugueses de PLE já possuem este apoio político e teórico para uma formação e capacitação intercultural. Diante do cenário brasileiro, carente de políticas linguísticas que promovam o avanço da interculturalidade e o ensino de PLE para estrangeiros, apresenta-se um desafio de remodelar a postura de multiculturalidade e desenhar alguma política intercultural em que os docentes se formem para ensinar com ferramentas inovadoras os temas ligados à diversidade cultural. Portanto, a ação cooperativa entre as políticas linguísticas, a formação de professores e as metodologias inovadoras viabiliza o desenvolvimento da competência intercultural, favorecendo a formação de uma geração preparada para transformar realidades.

## REFERÊNCIAS

BENDER, W. N. *Aprendizagem Baseada em Projetos, Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial*, Brasília, DF.

CALVO, A. H. *Viaje a la escuela del siglo XXI – Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundação Telefônica: Madri, 2015.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. (org.). *Português para falantes de outras línguas – interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. (org.). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

GROSSO, M. J.; SOARES, A.; SOUSA, F.; PASCOAL, J. 2011. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Disponível em: <http://www.dgcidc.minedu.pt/index.php?s=directorio&pid=67>. Acesso em: 13 jul. 2018.

HALL, S. *Representation – Cultural Representations and Signifying Practices*. The Open University, 1997.

LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. Rocco: Rio de Janeiro, 1999.

MARCON, T. Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 48-61, jul./dez. 2009.

MARHAM, T.; LARMER, J.; RAVITZ, J. (org.). *Buck Institute for Education*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MEC/ SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/ SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: temas transversais: pluralidade cultural*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/ SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 1998.

MEC/ SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2000.

MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2001.

MEC/ SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.

MEC/SEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2013.

MENDES, E. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). *Coleção explorando o ensino – Espanhol*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 137-156.

# Análise da prosódia afetiva na esquizofrenia a partir do aplicativo Exprosodia

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2200>

**Ana Cristina Aparecida Jorge<sup>1</sup>**

## Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma análise da entoação de voz de pacientes com esquizofrenia para, a partir de parâmetros acústicos advindos de variáveis linguísticas, examinar dados que caracterizem a prosódia como um possível indicativo diagnóstico. Para a realização dessa pesquisa, 16 pessoas diagnosticadas com esquizofrenia, de acordo com os critérios do DSM V (SECMs), e mais 16 indivíduos sem histórico médico anterior de transtorno mental (SCs), concordaram em realizar um diálogo gravado. Esse procedimento se dividiu em quatro etapas: entrevista de anamnese; relato empírico; descrição de uma imagem; e, por fim, a leitura de um trecho de uma história infantil. A análise dos dados coletados foi realizada pela rotina ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016). Os resultados apresentados indicam a possibilidade de diferenciar pacientes acometidos pela esquizofrenia de sujeitos sem histórico anterior de transtornos psíquicos ou doenças mentais, baseada na análise de parâmetros acústicos de voz.

**Palavras-chave:** comunicação verbal; entoação; esquizofrenia; ExProsodia; prosódia afetiva.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [anacristinajorge@usp.br](mailto:anacristinajorge@usp.br); <https://orcid.org/0000-0001-5517-9747>

# Analysis of affective prosody in schizophrenia from the Exprosodia application

## Abstract

The aim of this study was to perform an intonation analysis of patients with schizophrenia to analyze data that characterize prosody as a possible diagnostic indicative of acoustic parameters derived from linguistic variables. To perform this research, 16 people diagnosed with schizophrenia according to the DSM V criteria (SECMs) and 16 individuals with no previous medical history of mental disorder (SCs) agree to perform a recorded dialogue. This procedure was divided into four stages: anamnesis interview; empirical report; description of one image; and, finally, the reading of an excerpt from a children's story. The analysis of the collected data was performed by routine ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016). The results presented indicate the possibility of differentiating patients affected by schizophrenia from subjects with no previous history of psychic disorders or mental illness based on the analysis of acoustic parameters of voice.

**Key-words:** ExProsodia; intonation; pitch; schizophrenia; verbal communication.

## Introdução

A voz de cada indivíduo fornece muitos elementos para a identificação da personalidade e inferência sobre o estado mental. Indica características físicas do falante, por exemplo, sexo e idade; aspectos emocionais, como sentimentos de alegria, tristeza, euforia ou cansaço (CHHABRA *et al.*, 2012). Peres (2016) argumenta que uma das componentes mais fundamentais para a compreensão e interpretação da fala é a prosódia, fenômeno que apreende múltiplas funções no contexto comunicativo, inclusive demarcação sintática.

Para Castagna *et al.* (2012), a prosódia se refere à habilidade de reconhecer, compreender, produzir sentido e significado semântico baseado na entoação, acento e padrões rítmicos. Esses autores lembram que a prosódia pode ser classificada em emocional (ou afetiva), compreendida como o reconhecimento de elementos emocionais e afetivos provindos de informações prosódicas, e a prosódia não emocional que se caracteriza pela percepção de contornos entoacionais, ao discernir, por exemplo, frases interrogativas das exclamativas.

O estudo desenvolvido por Bachorowski e Owren (1995) retratou que propriedades acústicas da língua falada estão relacionadas à intensidade com que se expressa a emoção, a qual ainda é mediada pelo contexto em que a mensagem está sendo transmitida e uma possível consequência que esse enunciado possa prover ao falante.

Ferreira-Netto (2006) corroborou essa ideia; em suas pesquisas, o autor discorre sobre parâmetros acústicos de voz humana no português falado no Brasil, relacionando-os com elementos afetivo-emocionais e a sua influência no comportamento dos falantes. Para o autor, a linguagem é uma manifestação basicamente emocional, que procede de atributos biológicos do organismo somada à necessidade contextual da informação. Esse mesmo autor explica que, na língua portuguesa, a prosódia abrange ritmo, entoação e ênfase.

A prosódia emocional de frases caracteriza-se pela variação de tons abaixo de 1KHz em pontos da frase, de maneira a estabelecer uma curva melódica bem definida que os ouvintes associam a diferentes estados emocionais. Também fenômenos prosódicos menores, como duração vocálica, intensidade, pausas atuam como marcadores prosódicos capazes de expressar emoções. Trata-se, pois, de um fenômeno complexo que necessita ser avaliado como um conjunto de manifestações linguísticas cuja finalidade é expressar algum estado emocional. (FERREIRA-NETTO, 2006, p. 26).

Para Ferreira-Netto e seus colegas (2013), existe a possibilidade de diferenciar as manifestações verbais de certos sentimentos através do estudo estatístico de variáveis linguísticas, uma vez que concorda com a hipótese de que a entoação proceda de uma série temporal, composta por um conjunto numérico sequencial e interdependente (FERREIRA-NETTO, 2006; PERES, 2016). Tais estudos demonstram com efetividade que a análise da modulação da voz humana permite identificar que, ao exprimir certos conteúdos emocionais como a tristeza, o falante emprega uma tonalidade grave e a raiva é caracterizada com tom de voz agudo (FERREIRA-NETTO *et al.*, 2013). A partir dessas pistas prosódicas, também é possível o ouvinte compreender a manifestação emocional expressa pelo falante (LIEBERMAN; MICHAELS, 1962).

O entendimento sobre a codificação e a decodificação de pistas prosódicas foi abordado de forma mais detalhada por Banse e Scherer (1996), que sustentam a possibilidade de existir padrões específicos de perfis verbais para cada manifestação emocional. Por exemplo, para a expressão da raiva há um aumento significativo na taxa e na variabilidade da frequência fundamental do mesmo modo que há elevação na articulação dos enunciados; por outro lado, a tristeza é expressa através de um decréscimo na faixa média da frequência assim como os contornos entoacionais e a variabilidade também se encontram diminuídos.

Uma análise acústica da prosódia requer a exploração atenta de quatro parâmetros: a frequência fundamental, medida que corresponde à melodia da fala, calculada em Hertz; a duração determina o tempo da elocução calculado em milissegundos; e a intensidade que diz respeito à energia vocal aplicada pelo falante (AGUIAR; MADEIRO, 2007). A esses Ferreira-Netto (2016) acrescenta o Tom Médio, que consiste na média aritmética

acumulada no tempo dos valores da frequência fundamental em uma dada elocução; esse parâmetro é mensurado em Hertz.

Pesquisas realizadas por Martins e Ferreira-Netto (2017, p. 3701, tradução nossa) apontam que em momentos de estresse intenso ou em casos de algumas psicopatologias é exibido padrão verbal "*Simulacrum of Neutral Intonation*" (SNI), definido pelos autores como "a fala monótona produzida pelos falantes com prevalência de ritmo e melodia da fala mais plana",<sup>2</sup> caracterizado pela presença de quatro parâmetros principalmente: "(i) menor valor de F0, (ii) menor dispersão positiva das variações de Foco/Ênfase, (iii) menor intervalo significativo entre as unidades da entoação, e (iv) menor mediana desses mesmos intervalos"<sup>3</sup>.

Para o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM V/APA, 2013), compêndio utilizado por profissionais da saúde para classificação de transtornos psíquicos e doenças mentais, a esquizofrenia se caracteriza por um misto de sinais e sintomas disformes. Todavia, para o seu diagnóstico, o indivíduo deve exibir pelo menos dois dos seguintes sintomas, sendo que pelo menos um deles deve ser um dos três primeiros: delírios, alucinações, discurso desorganizado, comportamento grosseiramente desorganizado ou catatônico e sintomas negativos, permanentes durante o período de um mês, com alguns sinais deste transtorno evidentes durante seis meses.

Esta versão do compêndio psiquiátrico contempla a inclusão da prosódia como um dos sintomas negativos desse transtorno mental, isto é, os que afetam a expressão emocional: "inclui reduções na expressão das emoções pelo rosto, pelo contato visual, na entoação da fala (prosódia) e no movimento das mãos" (DSM V, APA, 2013, p. 88), comportamentos que inferem ênfase ou facilitam o discurso. Outro sintoma negativo particular da doença é a diminuição ou perda da capacidade de sentir prazer em circunstâncias que eram anteriormente tidas como estímulos positivos ao paciente.

Trémeau (2006) defendeu que pessoas com esquizofrenia têm prejuízos nos três principais domínios emocionais: na expressão, no reconhecimento e na avaliação da experiência emocional. Na opinião do mesmo autor, apesar de esses indivíduos possuírem a mesma compreensão semântica sobre a expressão emocional, há evidências de déficits na forma de expressão, independente do canal de transmissão, seja expressão facial ou linguagem verbal. Há maior nível de interpretação da experiência subjetiva como sentimentos de valência negativos e mais alta sensibilidade a condições de estresse. Isso prejudica a sua atuação e interação social.

---

2 No original: "the monotone speech produced by the speakers with a prevalence of rhythm and a flat speech melody".

3 No original: "(i) lower F0 value, (ii) lower dispersion of positive variations of Focus/Emphasis, (iii) lower mean interval between units of bearing of intonation, and (iv) lower median of these same intervals".

## Objetivo

O objetivo dessa pesquisa é realizar uma análise da variação da entoação de voz de pacientes com esquizofrenia, visando examinar sinais prosódicos que a caracterizem como indicativo diagnóstico para a esquizofrenia.

## Procedimentos éticos e metodológicos

Inicialmente, para a realização dos procedimentos delineados por essa pesquisa foi solicitada a apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, através da Plataforma Brasil. O projeto de pesquisa teve os documentos encaminhados para o exame do Comitê de Ética da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (FSP/USP), localizada na Avenida Doutor Arnaldo, 715; Cerqueira César; São Paulo; CEP: 01.246-904; telefone: (11) 3061-7779. A aprovação foi concedida através do Parecer nº 2.301.603; em 27/09/2017 às 17h53min. (ANEXO I). Na sequência, foi aplicada a proposta metodológica de coleta de dados na instituição de saúde mental, entre os meses de junho e julho de 2017.

Como um cuidado especial, a pesquisadora permaneceu por um período de 15 dias, antes de começar efetivamente a coleta de dados, observando a rotina da instituição de saúde mental em que os pacientes acometidos pela esquizofrenia são atendidos com o objetivo de estabelecer vínculo afetivo. Ao término dos procedimentos, o processo de desligamento da pesquisadora também foi gradual com o propósito de não despertar sentimentos negativos nos participantes. Sobretudo, é importante destacar que todo esse processo foi acompanhado pela equipe de saúde mental locada na unidade, através de reuniões diárias.

Antes da coleta, todos os participantes receberam explicações quanto aos objetivos e procedimentos a serem desenvolvidos. Foram esclarecidas possíveis dúvidas e demais questionamentos durante a aplicação da coleta de dados. Foram garantidos o sigilo e o respeito às informações coletadas. Todos os participantes, seus responsáveis legais, um profissional da equipe e a pesquisadora assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esses documentos foram impressos em duas vias; uma delas foi entregue ao participante e a outra está sob a tutela da pesquisadora, bem como designa a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A coleta de dados foi realizada pela pesquisadora com 32 sujeitos: 16 pacientes diagnosticados com esquizofrenia (doravante, SECM) segundo os critérios do DSM V (APA, 2013) e 16 participantes sem histórico de transtorno mental que formaram o grupo de controles (doravante, SCs). Os participantes de ambos os grupos eram alfabetizados e falantes nativos do português brasileiro.

Os SECMs eram 13 homens e três mulheres, entre 25 e 65 anos. Desses, quatro eram pacientes que viviam em casas de repouso; dois residiam em Residências Terapêuticas sob a tutela da diretora geral do Centro de Atenção Integral à Saúde Professor Cantídio Moura de Campos; os demais estavam em tratamento ambulatorial e terapêutico frequente. Todos participavam ativamente das atividades promovidas pelo CAPS II “Espaço Vivo”, local no qual realizaram a coleta de dados. A esses foram emparelhados os SCs, quanto aos critérios de idade, gêneros sexuais e níveis de escolaridade.

Os SCs foram recrutados nas intermediações da Universidade de São Paulo (USP), local em que realizaram a coleta de dados. Os critérios de exclusão desse grupo foram: histórico anterior de transtornos mentais e/ou doenças psíquicas assim como o uso de qualquer medicamento psicofarmacológico.

Os medicamentos mais utilizados pelos pacientes SECMs eram: o Biperideno (anticolinérgico); a Prometazina (anti-histamínico); e o Hadol/Haloperidol (neuroléptico, utilizado no tratamento de manutenção de pacientes psicóticos crônicos estabilizados).

Em especial, nessa instituição de saúde mental, por um cuidado particular com os atendidos, os procedimentos foram realizados com o acompanhamento de um dos profissionais da equipe de técnicos multiprofissionais (psicólogos, assistentes sociais ou pertencentes à enfermagem). A única ressalva feita pela pesquisadora foi que não interrompessem enquanto o paciente falava ou respondessem por ele.

Os procedimentos metodológicos consistiram na gravação da voz dos participantes com o auxílio do gravador de voz digital portátil da marca H4 ZOOM em uma sala agradável, sem isolamento acústico, com a presença do participante e da pesquisadora para se assemelhar a um atendimento psicoterapêutico. As gravações foram realizadas individualmente e não foi permitida a reaplicação dos procedimentos.

A coleta de dados para ambos os grupos se dividiu em quatro etapas. Na primeira, foi realizada uma entrevista sucinta de anamnese, com o objetivo de coletar dados sócio demográficos da população analisada. Os participantes abordaram informações pessoais, dados relativos à vida acadêmica e laboral. No caso específico das pessoas com esquizofrenia, foi comentado sobre a rotina farmacológica e demais tratamentos efetivados na instituição de saúde mental em que estão acolhidos.

Na segunda etapa, solicitou-se ao participante que contasse uma recordação triste e uma feliz entre suas experiências de vida. Nesse caso, o intuito foi promover uma narrativa de um momento emocional mais subjetivo, o qual demandaria do participante a expressão afetiva emocional, logo maior índice de variações entoacionais. A isso se soma a possibilidade de apreender o imprevisto durante a transmissão da fala, o que, conseqüentemente, requer maior envolvimento do falante durante a enunciação.



Baseando-se no proposto por Silveira (1992), ao afirmar que pessoas com esquizofrenia têm uma grande dificuldade no uso da linguagem, concluiu-se que o trabalho através da língua oral pode ser difícil, principalmente nos casos mais graves. Com o auxílio de uma imagem, a comunicação pode se tornar mais acessível e proporcionar resultados promissores. Portanto, do mesmo modo como fez Jorge (2018) em seu trabalho, foi proposto aos participantes deste estudo que discorressem sobre a Figura 1.



**Figura 1.** Procedimento

**Fonte:** <http://www.1freewallpapers.com/road-summer-background/pt>

Na última etapa, convidamos o participante a ler em voz alta um trecho de uma história infantil sem conotação emocional. Essa recomendação está fundamentada através da pesquisa efetivada por Rapcan e outros (2010) que constatou com efetividade, através de uma tarefa de leitura, a possibilidade de diferenciar pessoas com esquizofrenia de sujeitos controle sem histórico anterior de transtorno mental. A leitura envolve uma atividade programada em que o imprevisto é unicamente na expressão prosódica. Ao envolver um treino mais intenso, torna-se uma atividade mais tensa.

Nesta pesquisa, a sugestão de texto para leitura foi uma adaptação de um trecho da história infantil *O mágico de Oz* de L. Frank Baum (2011, p. 95). Este trecho a seguir foi especialmente selecionado por ser um estrato literário emocionalmente neutro com simplicidade verbal e semântica.

*Quando todos estavam sentados em fila no alto do muro, olharam para baixo e viram uma cena muito estranha.*

*À frente deles se estendia uma vasta região em que o solo era liso, reluzente e branco como o fundo de uma travessa de louça. Espalhadas por ele, havia muitas casas, todas feitas de porcelana e pintadas das cores mais vivas. As casas eram todas bem pequenas, e a maior delas mal chegava à cintura da menina.*

*Ao lado, havia pequenos celeiros rodeados por cercas de louça, reunindo grupos de vacas, carneiros, cavalos, porcos e galinhas, todos feitos de porcelana. Mas o mais diferente de tudo eram as pessoas que viviam naquela terra estranha. Eram camponesas que tiravam leite das vacas, ou pastorinhas com vestidos de cores vivas e aventais de bordas douradas; e princesas com lindos trajes prateados, dourados e púrpura; e pastores usando suspensórios e calças curtas com listras cor-de-rosa, amarelas e azuis, e fivelas de ouro nos sapatos; e príncipes com coroas na cabeça, cravejadas de pedras preciosas, usando mantos de arminho e calções de seda; e palhaços engraçados com roupas enfeitadas por muitas rendas, com manchas vermelhas pintadas nos rostos e chapéus compridos e pontudos. E, o mais estranho de tudo, essas pessoas eram todas feitas de porcelana, inclusive as suas roupas, e eram tão pequenas que a maior delas não passava da altura do joelho da menina.*

Cada sujeito produziu um áudio diferente. O tempo das gravações variou conforme a necessidade de cada um. A pesquisadora permitiu que os participantes se expressassem livremente. Não houve resistência ou oposição dos grupos para a realização das tarefas propostas. Ambos os grupos a efetivaram sem pressão e com liberdade de expressão.

Apenas na tarefa de leitura, alguns pacientes apresentaram maior embaraço, dois não leram afirmando terem dificuldades visuais e dois realizaram a atividade de leitura, porém não foi lido o que estava disposto no papel entregue ao participante e sim, palavras aleatórias. Particularmente, esses trechos foram descartados para a análise. Para igualar aos SECMS, foram excluídos os extratos de leitura realizados por quatro dos SCs.

## **Análise dos dados**

O presente trabalho manteve as considerações de Ferreira-Netto (2016) e Martins e Ferreira-Netto (2017) para analisar a entoação de voz dos SEIs e dos SCs. Foi realizada a análise dos parâmetros acústicos referentes à entoação com o auxílio da rotina de dados ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2008, 2010, 2016), aplicativo desenvolvido por Ferreira-Netto (2010) em 2008, registrado no INPI (RS08992-2). Sobre ele, o seu criador explica: “o programa de pesquisa ExProsodia tem por objetivo propor uma interpretação para a relação entre a entoação e a fala” (FERREIRA-NETTO, 2010, p. 06).

A entoação é entendida como uma sucessão de tons iguais ou diferentes que são produzidos pela voz durante a produção da fala. Consiste em uma série temporal na qual atuam diversas componentes para a sua configuração periodicamente. Para decomposição dessa determinante, Ferreira-Netto (2006) cita a proposta de Xu e Wang (1997), em que a entoação é compreendida como a composição de dois elementos principais: composição mecânica-fisiológica do organismo e as necessidades expressivas do seu falante.

O *software* ExProsodia é programado em Visual-Basic para Excel com a finalidade de examinar automaticamente os elementos constituintes da prosódia. Esse equipamento analisa as variações entre o Tom Médio (TM), da frequência fundamental (F0) e as alterações no ritmo tonal geradas pela voz humana. Tom médio ideal de F0 consiste no esforço para a manutenção da voz com uma frequência relativamente estável. É obtido a partir de uma média aritmética acumulada no tempo em que a linguagem vocal foi produzida. O ritmo tonal, entretanto, é obtido como consequência de dois componentes da fala: a sustentação (S) e a finalização (F) (FERREIRA-NETTO, 2008, 2010, 2016).

A sustentação (S) é o elemento que, conforme explica Ferreira-Netto (2016), possibilita a produção do som emitido durante a fala, denominado de UBI (termo proposto a partir do inglês *Unit of Base of Intonation*). O mesmo autor compreende que, para o estabelecimento desse parâmetro, é necessário que a intensidade verbal seja maior do que zero, duração igual ou maior do que 20 milissegundos e frequência superior a 50 Hz. Por sua vez, a Finalização (F) consiste um decréscimo gradual que há no final do enunciado.

Em suma, os relatos foram gravados em arquivos de áudio, convertidos em parâmetros acústicos através da rotina ExProsodia (FERREIRA-NETTO, 2016). Em especial, neste trabalho é apresentada a análise dos parâmetros acústicos obtidos pelo aplicativo desenvolvido por Ferreira-Netto (2016) apenas para a frequência. São eles:

skew\_F0\_UBI – assimetria ou inclinação da curva de F0;

mediana\_F0\_UBI – mediana de F0;

cv\_F0\_UBI – coeficiente de variação de F0. Cálculo do desvio padrão de F0 pela média de F0 (TM);

kurt\_F0\_UBI – curtose da variação de F0;

TM-mUBI – diferença entre o TM e o menor valor de UBI. Esse parâmetro é obtido através do cálculo de subtração do TM pelo menor\_F0\_UBI;

skew\_TM – assimetria do tom médio;

mediana\_TM – valor relativo à mediana de TM;

cv\_TM – coeficiente de variação do Tom Médio (TM). Utilizado para averiguar a dispersão, esse parâmetro é estabelecido através do cálculo de divisão do desvio padrão do TM pela média do TM;

dp\_FEpos\_UBI – desvio padrão de foco/ênfase positivo;

skew\_FEpos\_UBI – assimetria ou inclinação do foco/ênfase positivo;

cv\_FEpos\_UBI – coeficiente de variação de foco/ênfase;

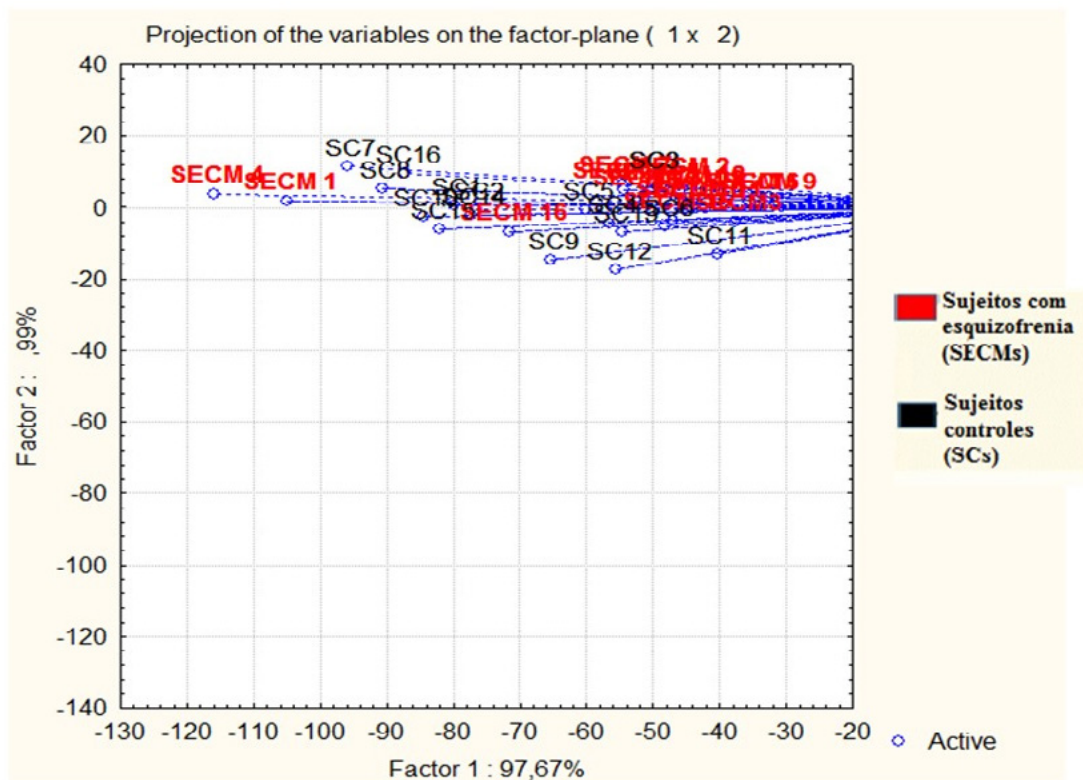
kurt\_FEpos\_UBI – curtose de foco/ênfase.

Posteriormente, os valores obtidos especificamente para esses parâmetros acústicos foram transformados em dados estatísticos para efetivar a Análise Multivariada com o auxílio do *software* Statistica, especialmente, para concretizar o cálculo de Análise de Componentes Principais (Covariância).

## **Resultados**

### **Anamnese**

Nessa etapa, a partir de dados iniciais dos diálogos estabelecidos com os participantes, foi possível verificar que houve uma divisão gráfica entre os grupos de amostras. Esse fato é ilustrado com o auxílio do Gráfico 1, no qual, em sua maioria, os SECMs representados na cor vermelha permaneceram mais próximos, em oposto aos SCs (preto) que apresentaram maior dispersão. Tais informações permitem argumentar que, nessa etapa, houve uma diferença estatisticamente significativa entre a voz de pessoas sem transtorno mental e pessoas diagnosticadas com esquizofrenia em seus diferentes graus.



**Gráfico 1.** Análise de Componentes Principais (Covariância) - Anamnese

**Fonte:** Elaboração própria

Abaixo estão representadas pela Tabela 1 as variáveis acústicas que foram determinantes para esse resultado.

**Tabela 1.** Anamnese

Case	Factor 1	Factor 2	Factor 3
skew_TM	226,522	14,727	5,5580
cv_TM	224,142	16,244	7,5139
cv_F0_UBI	222,824	15,632	7,2451
skew_F0_UBI	220,908	12,106	1,6342
cv_FEpos_UBI	210,132	14,930	1,7641
skew_FEpos_UBI	208,854	15,267	0,8565
kurt_F0_UBI	202,726	3,673	-15,8761
kurt_FEpos_UBI	165,084	12,722	-31,9000
dp_FEpos_UBI	58,082	-104,938	-30,6936
TM-mUBI	-273,847	-36,556	95,6441
mediana_F0_UBI	-725,382	38,449	6,6109
mediana_TM	-740,044	-2,256	-48,3573

**Fonte:** Elaboração própria

Conforme esboça a Tabela 1, as variáveis acústicas mais relevantes nessa etapa foram: para o Fator 1, o skew\_TM, o cv\_TM, o skew\_F0\_UBI e cv\_F0\_UBI. As duas primeiras representam parâmetros acústicos referentes à assimetria e à dispersão do Tom Médio. Os dois parâmetros seguintes representam a assimetria e a dispersão da frequência fundamental. O único fator significativo para o Fator 2 foi a mediana da frequência fundamental.

Esses dados indicam que há diferenças significativas entre a entoação de voz de pacientes com esquizofrenia e sujeitos controle sem histórico de transtorno mental. A isto se soma que os parâmetros acústicos que mais influenciaram a composição desse resultado foram a assimetria e a dispersão da curva da frequência.

### **Relato empírico**

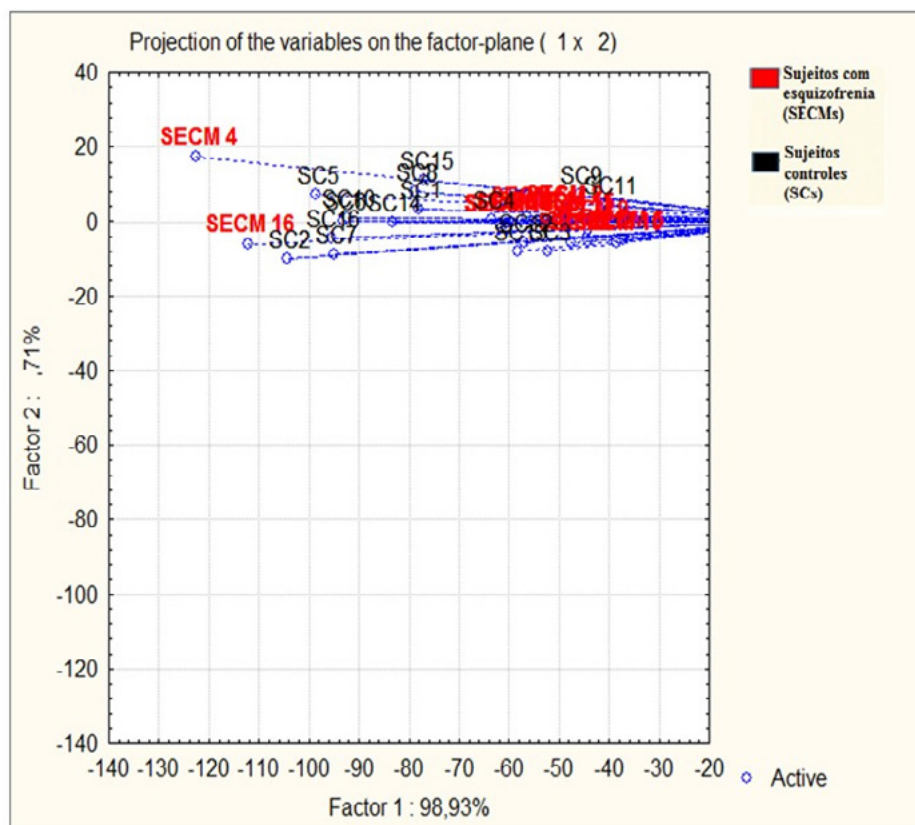
Em especial, nesta etapa, optou-se pelo uso da fala espontânea, partindo das mesmas considerações de Peres (2016), já que era nossa intenção promover manifestações emocionais decorrentes de situações reais relatadas pelos participantes, com a menor probabilidade de interferência da pesquisadora. Ainda assim ela estava exposta a uma diversidade de fatores envolvidos, devido a características pessoais distintas ou a influência do contexto clínico.



No ambiente clínico, tomar ciência das dores, dos medos e das raivas, do mesmo modo que reviver momentos felizes é uma experiência evolutiva. O analista pode ser palco de inveja, abandono, desamor ou mesmo uma figura que proporciona equilíbrio ao paciente. Esses sentimentos serão refletidos em seus comportamentos e em seu tom de voz (STEINBERG, 1990).

Os participantes de ambos os grupos se emocionaram, pois, para compor essa etapa a pesquisadora solicitava que fosse narrado um evento feliz. Ao final da explanação do participante, era proposto ao mesmo relatar uma circunstância triste dentre os seus momentos vividos. Foram narradas histórias de dores, alegrias, mortes e renascimentos; são biografias verbais que descrevem marcas na psique individual, garantindo a sua tonalidade emocional.

Nessa etapa, também foi possível perceber a divisão gráfica dos sujeitos em que há menor dispersão entre os SECMs, do mesmo modo como exprime o Gráfico 2.



**Gráfico 2.** Análise de Componentes Principais (Covariância) - Relato empírico

**Fonte:** Elaboração própria

Do mesmo modo, apresentamos abaixo na Tabela 2 as variáveis acústicas mais relevantes desse processo. Como é possível observar, foi significativo para o Fator 1 o skew\_TM, cv\_TM, cv\_F0\_UBI e o skew\_F0\_UBI. Logo, para o Fator 2 apenas o TM-mUBI denotou representatividade. Esse resultado sugere que as dificuldades entoacionais apresentadas pelos pacientes residam, principalmente, nesses parâmetros acústicos.

**Tabela 2.** Relato empírico

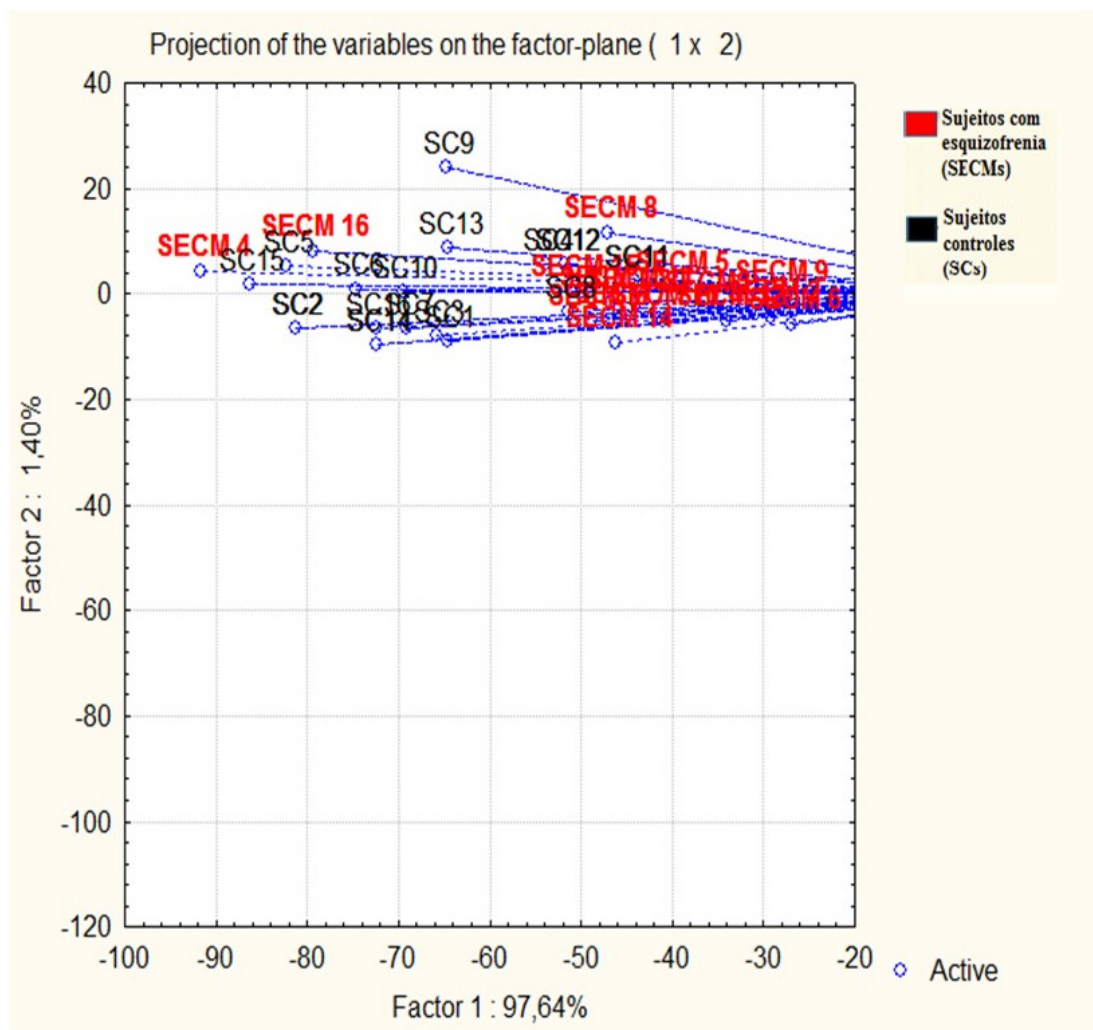
Case	Factor 1	Factor 2	Factor 3
skew_TM	237,365	-1,7819	3,5331
cv_TM	234,719	-1,3700	4,5105
cv_F0_UBI	233,483	-1,2911	4,0357
skew_F0_UBI	233,205	-4,9220	1,1224
kurt_F0_UBI	221,649	-11,7599	-4,6774
cv_FEpos_UBI	221,168	-4,4685	2,5889
skew_FEpos_UBI	219,724	-4,5446	2,4924
kurt_FEpos_UBI	182,942	-17,0672	-5,6190
TM-mUBI	-278,846	94,3959	-20,0862
mediana_F0_UBI	-737,506	-0,2098	50,4523
mediana_TM	-767,903	-46,9809	-38,3526

**Fonte:** Elaboração própria

### Descrição

A tarefa descritiva propiciou a seguinte distribuição gráfica dos grupos, conforme esboça o Gráfico 3, referente à Análise de Componentes Especiais (Covariância). Nessa ilustração, os SECMs (vermelho) permanecem mais agrupados entre si. Por contraste, os SCs (preto) encontram-se mais dispersos.





**Gráfico 3.** Análise de Componentes Principais (Covariância) - Descrição

**Fonte:** Elaboração própria

Na Tabela 3 fica evidente que as variáveis acústicas que mais se destacam são iguais às outras duas anteriores de fala espontânea. Para o Fator 1 obteve representatividade o skew\_TM, cv\_TM, cv\_F0\_UBI e skew\_F0\_UBI. A diferença foi no parâmetro do Fator 2, o qual nessa fase foi o dp\_FEpos\_UBI.

**Tabela 3.** Descrição

Case	Factor 1	Factor 2	Factor 3
skew_TM	177,360	-3,8788	14,2595
cv_TM	177,257	-5,8522	14,8891
cv_F0_UBI	175,838	-5,5229	14,3692
skew_F0_UBI	175,182	-4,3700	9,0391
cv_FEpos_UBI	162,341	-9,8164	8,3346
kurt_F0_UBI	160,882	-14,5736	-7,1052
skew_FEpos_UBI	160,682	-11,2380	6,6143
kurt_FEpos_UBI	106,962	-45,9721	-44,4934
dp_FEpos_UBI	-20,903	96,8929	-47,2094
TM-mUBI	-425,834	46,7737	46,7544
mediana_TM	-849,767	-42,4427	-15,4522

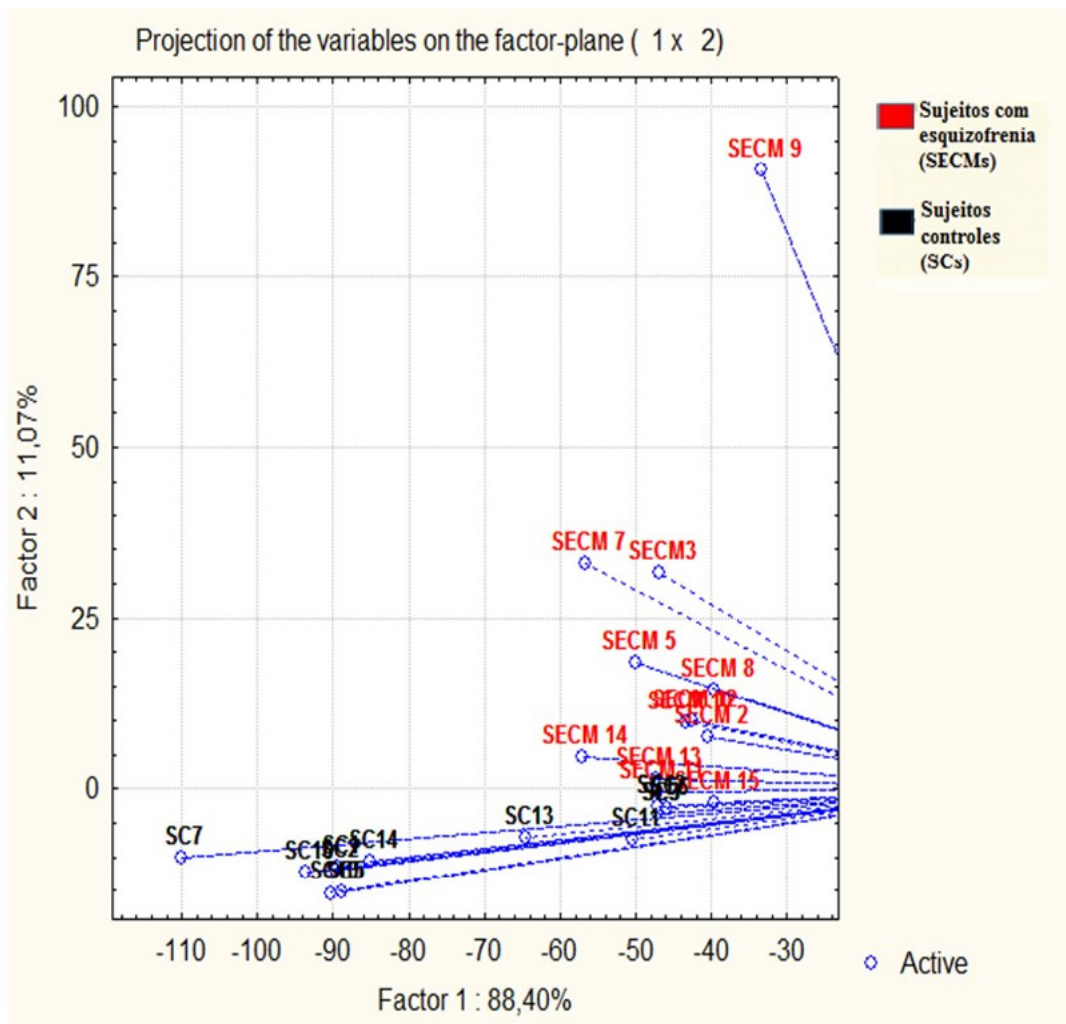
**Fonte:** Elaboração própria

### **Leitura de texto**

Essa etapa da pesquisa corrobora a hipótese apontada por Ferreira-Netto e Consoni (2008) ao sugerir que cada sujeito estabeleceria uma prosódia para ler um texto.

O mesmo foi apontado por Rapcan e outros (2010) ao realizar uma atividade de leitura com pessoas acometidas por esquizofrenia e sujeitos controles. Para os autores, o exame acústico possibilitado por esse teste fornece ferramentas fundamentais para o diagnóstico desse transtorno mental.

Tais princípios orientaram a elaboração dessa tarefa na presente pesquisa. Ambos os grupos eram escolarizados. Então, atendiam os requisitos necessários para executarem o proposto.



**Gráfico 4.** Análise de Componentes Principais (Covariância) - Leitura de texto

**Fonte:** Elaboração própria

Nessa etapa, apresentamos os resultados mais significativos, já que em sua maioria, os SECMs (vermelho) permaneceram na parte de cima da representação gráfica, em oposição aos SCs (preto).

**Tabela 4.** Leitura de texto

Case	Factor 1	Factor 2	Factor 3
cv_TM	215,211	-42,8268	3,3554
cv_F0_UBI	213,986	-42,5856	2,8383
skew_TM	213,455	-47,7587	0,2484
skew_F0_UBI	208,053	-36,7955	-4,2885
cv_FEpos_UBI	195,765	-34,7571	-2,8495
skew_FEpos_UBI	188,513	-23,3417	-1,8462
kurt_F0_UBI	167,012	24,5892	-27,3415
kurt_FEpos_UBI	-6,886	326,2038	12,4568
TM-mUBI	-273,815	-81,2178	50,9361
mediana_F0_UBI	-553,432	-19,9065	-0,9540
mediana_TM	-567,861	-21,6033	-32,5552

**Fonte:** Elaboração própria

Baseado na reprodução da Tabela 4, constatamos que os parâmetros acústicos mais relevantes para a consecução desse resultado no Fator 1 foram os mesmos das etapas anteriores, isto é, o cv\_TM, cv\_F0\_UBI, o skew\_TM e o skew\_F0\_UBI. Esse fato demonstra que é provável que a diferença entoacional na população analisada por este estudo esteja na assimetria e/ou na dispersão da curva da frequência.

Nessa fase, conforme exposto na Tabela 4, a kurt\_FEpos\_UBI também expressou grande representatividade.

## Considerações finais

Os resultados dos testes realizados por essa pesquisa apontaram a possibilidade de diferenciação de pacientes com esquizofrenia de sujeitos controles sem histórico médico de transtornos mentais baseada na análise de parâmetros prosódicos. Assim, como propuseram Mota e seus colegas (2014), avaliar como uma informação é transmitida fornece pistas salutares para a composição de uma perspectiva de diagnóstico mais acurado.

Do mesmo modo que apresentado nos gráficos de Análise de Componentes Principais (por covariância), foi possível constatar que os parâmetros acústicos da frequência mais

representativos para o resultado obtido foram da assimetria e da dispersão tanto do Tom Médio como da frequência fundamental nas tarefas de fala espontânea e na leitura narrativa.

À luz dessas considerações, é possível validar a hipótese do *Simulacrum of Neutral Intonation* (SNI) formulada por Martins e Ferreira-Netto (2017). Ao discorrer sobre uma "monotone speech" com prevalência de ritmo e "flat affect", no qual o sujeito tem uma redução quantitativa singular na manifestação emocional, tais condutas seriam evidentes em momentos de estresse intenso e/ou em alguns quadros clínicos de diferentes patologias psíquicas do mesmo modo como descrito neste trabalho ao versar sobre a prosódia afetiva na esquizofrenia.

Essa perda atípica da expressão da emoção através da linguagem pode estar associada à possibilidade citada por Behlau (2001) ao versar que a pouca variação prosódica pode indicar o controle emocional do falante. Huang e seus colegas (2011) sustentam a hipótese de que esse fato pode estar relacionado a um esforço consciente ou inconsciente do organismo dos indivíduos acometidos pela esquizofrenia para tentar manter a homeostase psíquica.

## REFERÊNCIAS

AGUILAR, M. A. de M.; MADEIRO, F. *Em-Tom-Ação: a prosódia em perspectiva*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders – DSM-5*. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BACHOROWSKI, J.; OWREN, M. J. Vocal expression of emotion: Acoustic properties of speech are associated with emotional intensity and context. *Psychological Science*, v. 6, p. 219-224, jul. 1995.

BANSE, R.; SCHERER, K. Acoustic profiles in vocal emotion expression. *Journal of Personality and Society of Psychology*, v. 70, p. 614-636, mar. 1996.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. São Paulo: Leya, 2011.

BEHLAU, M. *Voz: o livro do especialista*. v. I. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

CASTAGNA, F. *et al.* Prosody recognition and audiovisual emotion matching in schizophrenia: The contribution of cognition and psychopathology. *Psychiatry Research*, n. 205, p. 192-198, fev. 2013.

CHHABRA, S. *et al.* Voice identity discrimination in schizophrenia. *Neuropsychologia*, n. 50, p. 2730-2735, out. 2012.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsodia: resultados preliminares*. São Paulo: Ed. Paulistana, 2016.

FERREIRA-NETTO, W. *ExProsodia*. *Revista da Propriedade Industrial – RPI*, 2038, 26 out. 2010.

FERREIRA-NETTO, W. Decomposição da entoação frasal em componentes estruturadoras e em componentes semântico-funcionais. *In: CONGRESSO NACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA/CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONÉTICA E FONOLOGIA, X/IV*. Niterói, 2008. Disponível em: <http://bit.ly/31YpzFM>. Acesso em: 22 jan. 2013.

FERREIRA-NETTO, W. *Variação de frequência e constituição da prosódia na Língua Portuguesa*. 2006. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERREIRA-NETTO, W. *et al.* Análise automática da entoação emotiva (colérica, triste e neutra) pelo aplicativo ExProsodia. *In: BRAZILIAN SYMPOSIUM IN INFORMATION AND HUMAN LANGUAGE TECHNOLOGY AND COLLOCATED EVENTS, 9*, Fortaleza, 2013. Proceedings-BRACIS 2013. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/jdp/2013/001.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.

FERREIRA-NETTO, W.; CONSONI, F. Estratégias prosódicas da leitura em voz alta e da fala espontânea. *Alfa*, n. 52, v. 2, p. 521-534, 2008.

HUANG, J. *et al.* Trying to be optimistic? The emotion perception of schizophrenia within conversation context. *Psychiatry Research*, v. 185, n. 1/2, p. 300-301, jan. 2011.

JORGE, A. C. A. *Prosódia afetiva na esquizofrenia*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LIEBERMAN, P.; MICHAELS, S. B. Some aspects of fundamental frequency and envelope amplitude as related to the emotional content of speech. *Journal of the Acoustical Society of America*, v. 34, p. 922-927, jul. 1962.

MARTINS, M. V. M.; FERREIRA-NETTO, W. Proposal of description for an intonation pattern: The simulacrum of neutral intonation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, n. 141, p. 3701, 2017.

MOTA, N. *et al.* Graph analysis of dream reports is especially informative about psychosis. *Scientific Reports*, v. 4, art. 3691, jan. 2014.

PERES, D. O. *A percepção da emoção na fala por nativos e não nativos*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RAPCAN, V. *et al.* Acoustic and temporal analysis of speech: a potential biomarker for schizophrenia. *Medical Engineering and Physics*, v. 32, n. 9, p. 1074-1079, jul. 2010.

SILVEIRA, N. da. *O mundo das imagens*. Rio de Janeiro: Ática, 1992.

SILVEIRA, N. da. *Imagens do Inconsciente*. Rio de Janeiro: Ed. Alhambra, 1981.

STEINBERG, W. *Aspectos clínicos da terapia Junguiana*. Tradução Pedro da Silva Dantas. São Paulo: Ed. Cultrix, 1990.

TRÉMEAU, F. A review of emotion deficits in schizophrenia. *Clinical Research: Dialogues in Clinical Neuroscience*, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2006.



# “Espaço do povo”: notas sobre o *ethos* discursivo do jornal comunitário de Paraisópolis

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2336>

**Jaqueline Jurkovich<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo, a partir do aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nas reflexões de Dominique Maingueneau, analisamos o *ethos* discursivo do *Espaço do Povo*, jornal comunitário de Paraisópolis, a segunda maior favela da cidade de São Paulo. Do ponto de vista em questão, o *ethos* diz respeito à imagem que o enunciador projeta de si em seu discurso pelo modo como enuncia. Assim, não se trata exatamente do que o enunciador diz a respeito de si, mas das características psicológicas que projeta pelo modo de se exprimir. Desse modo, pelo *ethos*, tratamos de identificar, neste trabalho, a imagem do enunciador desse discurso e do universo em que ele se encontra, observando, para isso, certos indícios textuais de ordens diversas. A hipótese principal deste artigo é a de que a imagem de um jornal comunitário pode estar distante das imagens estereotipadas sobre a população carente e sobre a periferia das grandes cidades.

**Palavras-chave:** análise do discurso; jornalismo comunitário; *ethos*; Paraisópolis; *Espaço do Povo*.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [jurkovich.jaque@gmail.com](mailto:jurkovich.jaque@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0001-5160-9842>



## **“Espaço do Povo”: notes about the discursive *ethos* from a community newspaper in Paraisópolis**

### **Abstract**

In this article, based on the French line theoretical and methodological theories of Discourse Analysis, and focusing on Dominique Maingueneau's reflections, the discursive *ethos* from a community newspaper in Paraisópolis *Espaço do Povo*, the second largest slum of São Paulo city, will be analyzed. From this point of view, *ethos* is the speaker's image projected into his own discourse through the way he speaks. Thus, it's not only about what the speaker says per se, but also about his psychological characteristics projected in the way he speaks. Thereby, through *ethos*, we tried to identify the speaker's image from his discourse and context in which he is placed, observing various textual characteristics. So, the main hypothesis of this article is that the image of a community newspaper can be far from the stereotyped images about the needy population and the suburbs of big cities.

**Keywords:** discourse analysis; community newspaper; *ethos*; *Paraisópolis*; *Espaço do Povo*.

### **Introdução**

Geralmente, nos jornais impressos de grande circulação do país, destinados ao público de uma cidade ou de um estado (jornalismo tradicional), a imagem das comunidades mais carentes dos grandes centros do Brasil – as chamadas “favelas” – costuma ser negativa. Assim, quando esses jornais relatam fatos que ocorreram dentro dessas comunidades, geralmente as notícias narram tragédias (desabamentos, incêndios) e/ou enfatizam violência (assassinatos, tiroteios) e tráfico de drogas. Subentende-se, dessa forma, que esses espaços urbanos são cenários de crimes e de péssimas condições de sobrevivência. Com isso, toda a complexidade que caracteriza qualquer tipo de ambiente humano é desprezada, o que não deixa de contribuir para que se tenha uma imagem negativa dos moradores dessas comunidades.

De fato, vários trabalhos de Psicologia Social, como os de Jost e Banaji (1994) e os de Fiske, Cuddy e Glick (2007), revelam que pessoas de classes mais baixas são frequentemente estereotipadas de forma negativa, consideradas ora como pessoas perigosas, ora como preguiçosas e acomodadas. Dessa forma, uma breve pesquisa pelas mídias tradicionais sobre notícias relacionadas às favelas já nos proporciona uma visão do modo como essa realidade é vista e reportada. A título de exemplo, foram retiradas notícias e imagens de alguns dos veículos digitais mais lidos no Brasil:

SÃO PAULO | f t ...

## Incêndio destrói 50 casas em Paraisópolis, zona sul

Morador tenta apagar fogo com balde de água; incêndio atingiu a favela de Paraisópolis

WERTHER SANTANA / ESTADÃO

01 de Março de 2017 | 16h23



**Figura 1.** Incêndio destrói 50 casas em Paraisópolis, zona sul –

**Fonte:** *Estadão*, março de 2017

SÃO PAULO | f t ...

## Desabamento de 20 casas em Paraisópolis deixa dois feridos

SÃO PAULO - Cerca de 20 barracos desabaram na favela de Paraisópolis, na zona sul de São Paulo, no início da manhã deste domingo, 5, deixando duas pessoas feridas. O acidente ocorreu por volta das 7 horas, após o desmoronamento de um pequeno morro na Rua Pasquale Gallupi, no meio

Fabio Leite e Luiz Fernando Toledo

05 de Junho de 2016 | 16h25



**Figura 2.** Desabamento de 20 casas em Paraisópolis deixa dois feridos

**Fonte:** *Estadão*, junho de 2016

BRASIL | f t ...

## Polícia Militar realiza 'operação pancadão' em Paraisópolis

SÃO PAULO - A poluição sonora e o consumo de drogas estão entre as principais queixas de quem mora nas proximidades da Favela de Paraisópolis, na zona sul da cidade. Moradores da Fazenda Morumbi, bairro vizinho da comunidade, reclamam do barulho em dias da semana. "Um dia eu saí de casa

Renata Okumura

09 de Abril de 2018 | 12h18



**Figura 3.** Polícia Militar realiza "operação pancadão" em Paraisópolis

**Fonte:** *Estadão*, abril de 2018

FOLHA DE S. PAULO - OPINIÃO



### Brasil inseguro

recente e revoltante foi o assassinato ainda não esclarecido da PM Juliane dos Santos Duarte, na **favela de Paraisópolis**. O fato **de** a Constituição atribuir ao ...

19.ago.2018 às 2h00

**Figura 4.** Brasil inseguro

**Fonte:** *Folha de S. Paulo*, agosto de 2018

### Confronto na favela de Paraisópolis

NOBLAT 12/09/2014 15h27

...Os moradores da **favela Paraisópolis**, a segunda maior de São Paulo, entraram em confronto com policiais militares hoje... levadas para o 89º Distrito Policial (DP). A **favela** vai permanecer cercada pelos policiais, segundo a secretaria de Segurança Pública...

**Figura 5.** Confronto na favela de Paraisópolis

**Fonte:** *O Globo*, setembro de 2014



Revista VEJA

### Os efeitos da pobreza

1 dez 2017, 06h00

f t G+ e

**Figura 6.** Os efeitos da pobreza

**Fonte:** *Revista Veja*, dezembro de 2017

As notícias da figura 1 à figura 5 tratam de acontecimentos da favela (mais especificamente a de Paraisópolis) ligados a tragédias e a episódios de violência, abordando, por exemplo, casos de incêndio, de desabamento e de confrontos da polícia com os moradores. Já nas figuras 4 e 6, observa-se também como as expressões nominais empregadas para fazer referência direta ou indireta a essas comunidades (por exemplo, “Brasil inseguro” e “efeitos da pobreza”) colaboraram para imprimir-lhes uma imagem negativa. Além disso, as fotografias presentes na maioria das notícias exibem cenas de perigo, medo e tristeza.

O jornalismo tradicional, como se pode notar, costuma privilegiar uma forma específica de representar a realidade, promovendo a circulação de imagens negativas sobre certos grupos sociais e sobre suas condições de vida. Segundo Paiva (2006), esse tipo de jornalismo aborda os conteúdos de forma “espetacularizada”, priorizando propósitos consumistas e tendenciosos e deixando de lado aspectos relevantes, como notícias que despertam a capacidade de interpretação e de pensamento crítico dos indivíduos. Por essa razão, de acordo com a autora, outro tipo de jornalismo emergiu, tendo como objetivo, para tanto, levantar pontos de vista mais condizentes com a realidade que reporta e com os indivíduos relacionados a ela. Dessa forma, Paiva (2006) menciona que se passou a considerar mais fortemente a voz dos grupos sociais, que muitas vezes não é mostrada, bem como a diferença na linguagem das notícias, que passam a ser abordadas de uma maneira menos tendenciosa.

Desta maneira, pode-se acrescentar ainda, no intuito de mapeamento do jornalismo na atualidade, a ênfase excessiva na espetacularização, no baixo investimento do esforço cognitivo dos indivíduos, na frágil capacidade interpretativa da sociedade como um todo para com os fenômenos sociais, além do descarte dos processos contextualizatórios e historicizantes. É neste ambiente que se concebe como expressamente necessária a pesquisa e a experimentação em direção a um jornalismo relacional, interativo com a realidade atual e em benefício da agregação de valor humano à ordem social. (PAIVA, 2006, p. 63).

Esse novo conceito de jornalismo foi nomeado de *jornalismo comunitário*. Segundo Pena (2005) – levando em consideração, aqui, a perspectiva do jornalismo (e não da Análise do Discurso de linha francesa) – um jornal comunitário tem como foco dar voz à comunidade que representa, reivindicando mudanças, expondo problemas, relatando acontecimentos locais, informando sobre oportunidades (de emprego, estudo, atendimento médico, etc.) e, inclusive, mobilizando a união das pessoas que vivem na região. Além disso, de acordo com Pena (2005), um jornalista comunitário tem como foco enxergar os fatos com “os olhos da comunidade” e, por isso, atua de forma coerente na mediação das notícias. Desse modo, a afirmação de De Melo (2006, p. 126) complementa esse raciocínio: “[...] uma imprensa só pode ser considerada comunitária quando se estrutura e funciona como meio de comunicação autêntico de uma comunidade”. Isso significa dizer: produzido *pela* e *para* a comunidade.

É importante ressaltar, aqui, que a intenção deste trabalho não é a de criar uma dicotomia entre mídia tradicional e mídia comunitária, visto que se trata de condições de produção e de objetivos muito distintos. Enquanto a mídia tradicional tem um público mais amplo e distinto e necessidades lucrativas, a mídia comunitária não precisa se preocupar tanto com isso, já que seu público é mais “selecionado” (as pessoas da comunidade em questão) e as necessidades lucrativas são bem menores e/ou inexistentes.

Diante do exposto, neste trabalho pretende-se contribuir com os estudos que investigam as imagens relacionadas às comunidades por outro ponto de vista, isto é, o ponto de vista do próprio morador da periferia, a fim de dar visibilidade à voz dos grupos que sofrem preconceito e discriminação por conta desses estereótipos negativos que circulam a seu respeito. Para que seja cumprida essa meta mais ampla, pretende-se analisar o *ethos* do discurso do jornal *Espaço do Povo*, que é um jornal comunitário ligado à comunidade de Paraisópolis, de São Paulo. Trata-se de um jornal que existe há mais de dez anos, tendo se profissionalizado em 2013. Desde então, é veiculado mensalmente na comunidade e distribuído em todos os domicílios de forma gratuita. A opção por esse jornal se deve aos 10 anos que completou em 2017, o que evidencia que se trata de um jornal já consolidado, e à grande importância – e influência – que tem na região, com a distribuição gratuita de 20.000 exemplares por mês.

Quanto à opção pela análise do *ethos*, vale lembrar que, em linhas gerais, essa noção diz respeito à imagem que o enunciador projeta de si pelo modo como enuncia. Dessa forma, considerando que o enunciador do discurso em questão é um integrante de uma comunidade, com a análise proposta pretende-se apreender a(s) imagem(ns) que o jornal projeta do integrante de Paraisópolis (isto é, do próprio enunciador e também do público ao qual se dirige – moradores da região) e ainda a imagem da própria comunidade. Podemos, assim, dar visibilidade às vozes sociais que não têm espaço nos jornais tradicionais de grande circulação no país, o que deve contribuir para o combate aos preconceitos e à discriminação que recaem sobre comunidades de periferia.

## 1. Sobre a noção de *ethos* discursivo

O principal aparato teórico-metodológico que dará sustentação ao desenvolvimento deste trabalho é o da Análise do Discurso de linha francesa. Mais especificamente, entre as inúmeras dimensões da discursividade, seleciona-se para a investigação a relacionada ao *ethos* discursivo, na perspectiva de Dominique Maingueneau (2008). Segundo o autor, o *ethos* é a imagem que o enunciador projeta de si pelo *modo* como enuncia. De acordo com Maingueneau, o *ethos* não equivale ao que o enunciador diz sobre ele mesmo, mas, sim, ao que é revelado de suas características de personalidade pelo modo com que ele se expõe/se manifesta no discurso.

A noção de *ethos* emergiu da Retórica Antiga de Aristóteles e dizia respeito ao modo com que o locutor enunciava a fim de convencer seu auditório, tendo, para isso, intenções de persuasão. Porém, segundo Maingueneau (1989), do ponto de vista da Análise do Discurso de linha francesa, essa preocupação psicológica e voluntária deve ser abandonada, visto que, como o *ethos* é uma das dimensões do discurso, o enunciador não mais escolhe seu modo de enunciar em função dos efeitos que vai produzir, pois enuncia de acordo com o que é determinado por uma certa formação discursiva (doravante FD).

Segundo Maingueneau (1989), o discurso não se separa de seu grupo social, ele não é dissociável do exterior que o compõe. É interessante ressaltar, inclusive, que o autor, em suas obras, pretende romper com o pensamento de que texto e contexto são coisas distintas, ou que um decorre do outro, sendo o texto constituinte da parte “interna” do discurso e o contexto da parte “externa”. Isto é, para Maingueneau (1989), não há de um lado texto e de outro contexto, tudo é prática. Assim, Maingueneau (1989) afirma que o modo de enunciação de um discurso vai se constituindo de acordo com o posicionamento dos sujeitos e/ou das instituições que o compõem em uma determinada conjuntura e em um processo contínuo, já que o discurso é o produto de uma prática social.

A partir desse pensamento, Maingueneau (1989) esclarece que o *ethos*, como um componente de uma FD qualquer, é imposto por ela ao enunciador, afastando, assim, concepções que consideram o *ethos* voluntário. A esse respeito, o autor afirma que o *ethos* não diz respeito ao indivíduo real, mas, sim, ao indivíduo enquanto sujeito enunciador, isto é, ao enunciador que “se mostra” ao seu interlocutor por meio de uma maneira de enunciar. Sendo assim, essa maneira de enunciar é regida pelos processos socio-históricos que constituem uma determinada FD. Dessa forma, a partir do *ethos* do enunciador, o interlocutor é capaz de formar uma representação do sujeito da enunciação, que passa a executar o papel de “fiador” do discurso. Nas palavras do autor:

Todo texto escrito, mesmo que o negue, tem uma ‘vocalidade’ que pode se manifestar numa multiplicidade de ‘tons’, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador (e, bem entendido, não do corpo do locutor extradiscursivo), a um ‘fiador’, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação. (MAINGUENEAU, 2008, p. 17-18).

De acordo com Maingueneau (1995), essa vocalidade do discurso se manifesta não apenas no modo oral, mas também no escrito. A esse respeito, Maingueneau entende que o escrito não deve ser tomado como uma oralidade enfraquecida ou como um objeto tido a partir da oralidade. Isso quer dizer que, mesmo se tratando de texto escrito, sempre há uma voz específica que habita a enunciação. O autor nomeia essa voz de “tom”, fazendo uma analogia entre o “tom” de uma pessoa e de um texto. Dessa forma, para o autor “o *que* é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (MAINGUENEAU, 1989, p. 46), sem hierarquia entre o *que se diz* e o *modo* com que se diz. Esse tom, entendido como um ideal de enunciação que acompanha os lugares de enunciação, está relacionado a um caráter e a uma corporalidade. O caráter

[...] corresponde a este conjunto de traços “psicológicos” que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função de seu modo de dizer. [...] Bem entendido, não se trata aqui de caracterologia, mas de estereótipos que circulam em uma cultura determinada. Deve-se dizer o mesmo a propósito da “corporalidade”, que remete a uma representação do corpo do enunciado da

formação discursiva. Corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura. (MAINGUENEAU, 1995, p. 47).

A corporalidade remete, portanto, a uma representação do corpo do enunciador, isto é, o fiador do discurso, o que pode englobar tanto uma certa constituição corporal quanto uma certa forma de se vestir e de se mover no espaço social. Nesse sentido, o *ethos* é uma maneira de dizer relacionada a uma maneira global de ser, a um modo específico de habitar o mundo (cf. MAINGUENEAU, 1989-2006). Com isso, o destinatário, por meio do modo de enunciação, isto é, por meio do *ethos*, consegue apreender, graças a indícios textuais diversificados, uma certa representação do fiador do discurso.

Considerando, então, a constituição do *ethos* por meio das posições que os sujeitos ocupam ao enunciar, em uma dada formação discursiva – pelas relações (contraditórias) que suas palavras estabelecem com outras – Maingueneau (2001, p. 43) trata da cena de enunciação, deixando claro que “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada.”. Segundo o autor, a “cena de enunciação” integra, na verdade, três cenas a que propõe nomear de cena englobante, cena genérica e cenografia. A cena englobante está relacionada com o estatuto pragmático do discurso (literatura, publicidade, religião, filosofia, etc.). A cena genérica corresponde ao gênero discursivo (carta, receita, editorial, sermão, etc.). E, por sua vez, a cenografia consiste no espaço em que o fiador do discurso se encontra, construindo, assim, o modo de enunciação.

Tendo como base a noção de *ethos* pela perspectiva de Maingueneau (2006, p. 271), é possível perceber como “é insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como uma ‘voz’ e, além disso, como ‘corpo enunciante’, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente”. No caso, esse corpo enunciante faz referência às diferentes representações que circulam numa certa sociedade, ou seja, os estereótipos. Além disso, segundo Maingueneau, o público pode construir representações prévias do enunciador antes mesmo que ele enuncie, pois há certos tipos de discursos que induzem expectativas em matéria de *ethos*.

Portanto, Maingueneau, com base nas reflexões que desenvolve sobre o tema, diferencia os seguintes tipos de *ethé*: (i) o *ethos pré-discursivo*, que diz respeito às representações prévias do *ethos* do enunciador que o destinatário dispõe em função do tipo/gênero do discurso ou do seu posicionamento ideológico; e (ii) o *ethos discursivo*, que corresponde ao *ethos dito* e ao *ethos mostrado*. O *ethos dito* faz referência ao próprio enunciador, enquanto o *ethos mostrado* está no âmbito do não implícito, ou seja, da imagem que é construída pelo interlocutor por meio das pistas que o enunciador oferece no discurso. Maingueneau (2006, p. 270) afirma também que “o *ethos* efetivo, aquele que é construído por um dado



destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias, cujo peso respectivo varia de acordo com os gêneros do discurso.

Por fim, cumpre observar que, como os funcionamentos discursivos não são definidos *a priori* do discurso, a análise do *ethos* se desenvolve a partir de alguns indícios textuais que se revelaram pertinentes para a identificação dos tons do discurso, a saber: temas tratados, léxico e modo de interpelação do enunciatários.

## 2. Jornalismo comunitário e *ethos* pré-discursivo

O *corpus* desta pesquisa, como já mencionado, é composto por edições impressas do jornal comunitário *Espaço do Povo*, veiculado em Paraisópolis, na cidade de São Paulo. Os primeiros passos do *Espaço do Povo* foram dados graças ao grêmio estudantil chamado *Espaço Jovem*, que iniciou inúmeros projetos sociais, dentre os quais estava a ideia de criar um jornal comunitário. Em 2003, Joildo Santos, popularmente conhecido como Santos, criou um jornal que abordava os fatos que aconteciam na comunidade. Essa primeira versão do jornal era, de certa forma, amadora e ainda não contava com tanta adesão do público. Com o tempo, o jornal foi ganhando importância e visibilidade e, em abril de 2007, recebeu o nome atual (*Espaço do Povo*), com a idealização de Santos e com o auxílio de sua equipe.

A sede do *Espaço do Povo* se localiza na “União dos Moradores e do Comércio de Paraisópolis”, que atua como uma prefeitura local, responsável por gerir e levar aos órgãos públicos os principais problemas encontrados na região. Graças ao apoio dessa prefeitura local, o *Espaço do Povo* se profissionalizou em 2013 e completou dez anos em 2017. Desde então, o jornal é formado por uma equipe de, em média, seis pessoas e produz mensalmente 20.000 exemplares, que são distribuídos de forma gratuita nos 17.000 domicílios da comunidade.

Segundo Joildo Santos, o conteúdo do jornal conta com a participação ativa das pessoas da comunidade, prezando pelas sugestões e pela “voz” dessas pessoas. Além disso, Santos considera que nenhuma notícia é publicada aleatoriamente; ele afirma que a temática abordada em seu jornal tem o objetivo de “promover uma ação”, de chamar a atenção das pessoas (e até mesmo do governo) para agir. O diretor afirma que a divulgação dos eventos e dos projetos ajuda a contemplar o crescimento humano daquela região e o debate e a participação dos leitores por meio de comentários nas redes sociais do jornal – outra maneira de dar “voz” à comunidade.

Essas afirmações de Santos nos ajudam a formar expectativas em termos do *ethos* discursivo no discurso do jornal em questão e em relação às nossas hipóteses de pesquisa. Como o *ethos pré-discursivo* tem relação com o tipo/gênero do discurso, a primeira e principal hipótese que sustenta este trabalho é a de que o *ethos* de um jornal



comunitário difere do *ethos* de um jornal tradicional (que circula todos os dias em uma determinada cidade ou estado, por exemplo) e que as imagens das comunidades carentes são distintas nesses dois tipos de discurso jornalístico. A esse respeito, vale lembrar que

A grande mídia chega para todo mundo, mas ela não tem a mobilidade de chegar falando a linguagem local, ela não sabe o nome das pessoas, ela não conhece os costumes. Ela apenas faz um recorte da realidade, mas não dá conta de passar toda a realidade com sua cor local. Só o comunitário pode fazer isso, porque está inserido fortemente na comunidade. (CAMPOS, 2006, p. 1).

A segunda hipótese, ligada à primeira, diz respeito à expectativa de que o discurso do jornal seja marcado por um tom didático e por um tom de proximidade com o leitor, tanto pela escolha do conteúdo de suas notícias quanto pela linguagem, dadas as finalidades desse tipo de discurso jornalístico. A esse respeito, Paiva (2003, p. 139) observa:

Uma caracterização importante é o acentuado uso didático, diferindo bastante da concepção usual que se tem de notícia, por exemplo. O destaque aos assuntos é dado em função da sua importância para o grupo social, numa relação direta com o cotidiano das pessoas.

Essas mesmas expectativas ganham reforço nas considerações feitas por Campos (2006) a respeito do jornalismo comunitário. De acordo com o autor, uma das características que diferencia o jornalismo comunitário do jornalismo tradicional, além do intuito e dos temas abordados, é justamente a linguagem. O autor afirma que, por se tratar de uma mídia feita *pela* e *para* a comunidade, não se costuma empregar palavras rebuscadas e não se apresenta tanta preocupação com formalidades. Pelo contrário, é muito comum que se observe em jornais comunitários uma linguagem leve, direta, informal e didática, destinada a dialogar com o público como um locutor que vive a mesma realidade e sabe reportá-la da forma que realmente é (isto é, a realidade, de forma geral, de quem vive na comunidade, não excluindo as diferentes ideologias dos sujeitos), além de tentar garantir espaço e voz para todos os envolvidos. Nas palavras do autor:

A proximidade entre as pessoas é a principal característica do meio comunitário. As pessoas se conhecem e se reconhecem (como dizia Paulo Freire) nos seus problemas, angústias, alegrias e ritos cotidianos. Essa reconhecibilidade também exige uma linguagem referenciada aos costumes do grupo social. É uma linguagem coloquial, de fácil entendimento, reconhecível em suas gírias e modismos. Hoje, ou em qualquer época, jornalismo comunitário é uma atividade de comunicação originada na comunidade, administrada pela comunidade e dirigida à comunidade. (CAMPOS, 2006, p. 1).

### 3. O *ethos* mostrado

Conforme já dito, a análise do *ethos* mostrado está centrada em três aspectos de natureza linguístico-discursiva: léxico, temas tratados e formas de interpelação do destinatário. Quanto ao léxico, observa-se o emprego de palavras e de expressões informais, próprias de uma linguagem que produz efeito de proximidade com o leitor e típica de situações informais e de fala cotidiana. Vejam-se alguns exemplos:

(1) A comunidade não ficou de fora [...] (EP, março/abril de 2010, p. 2)

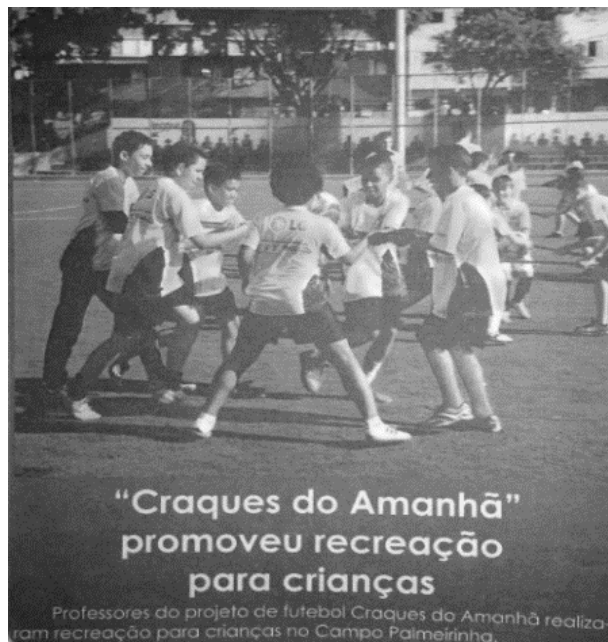
(2) De pertinho eu enxergo que é uma beleza, agora de longe... xiiii" (EP, Especial 2016, p. 14)

No exemplo (1), pode-se observar a expressão informal “ficou de fora”, típica da linguagem falada e/ou de uma conversa informal, do mesmo modo que acontece no exemplo (2) com a expressão “que é uma beleza”. Também pode-se observar no exemplo (2) o uso do diminutivo “pertinho” que, neste contexto, pode ser entendido como uma atenuação da palavra “perto”, o que confere ao discurso um tom de afetividade. Além disso, no exemplo (2), há o emprego da interjeição “xiiii”, o que mostra, claramente, a presença de marcas informais no léxico do enunciador, assim como marcas de oralidade e de interação. Vejamos o próximo exemplo:

(3) Olá, people! Como fui uma menina má na última edição e não passei a receita do fondue de chocolate, revolvi passar duas receitas quentinhas e deliciosas para aquecer os corações. Beijo no ♥! (EP, julho/agosto 2016, p. 13)

Neste exemplo, também é possível observar marcas informais no léxico, além de marcas de oralidade e de interação, como em: “Olá, people!”, com a saudação “olá” e o vocativo em inglês “people” (pessoas); em “passar”, com o verbo utilizado com uma implicação próxima da comunicação cotidiana; e em “quentinhas”, com o emprego do diminutivo, o que confere ao enunciado, no contexto em questão, um tom de afetividade. Conjuntamente, em (3), há a expressão “aquecer os corações”, uma expressão “clichê”, que geralmente é percebida em contextos de fala, e a presença do símbolo de um coração, comum em contextos informais de comunicação digital. Neste exemplo, o modo com que o enunciador se expressa revela que se trata de um sujeito inserido em uma situação de informalidade, próximo ao interlocutor. Além disso, o emprego de um vocativo em inglês e de um símbolo da linguagem digital (o coração) projeta a imagem de uma pessoa “ligada no mundo” e às suas tendências atuais.

Quanto aos temas tratados, pode-se observar, no *Espaço do Povo*, matérias que versam sobre assuntos relacionados com a comunidade, como ocorre em:



**Figura 7.** Craques do Amanhã

**Fonte:** *EP*, Especial 2016, p. 6



**Figura 8.** Associação das Mulheres de Paraisópolis

**Fonte:** *EP*, Especial 2016, p. 12



**Figura 9.** Coletivo Cinz' Art

**Fonte:** *EP*, Especial 2016, p. 4

Como se pode notar, as matérias em questão relatam eventos realizados em benefício da comunidade: recreação esportiva promovida por professores para as crianças da comunidade, formatura de um curso de capacitação para mulheres, realização de uma oficina de grafite para alunos de uma escola de Paraisópolis. Essas matérias estão acompanhadas por fotografias que exibem cenas validadas<sup>2</sup>, nos termos de Maingueneau (2006), relativas à vida em comunidade, a saber: cenas de crianças brincando/praticando esportes em conjunto, de adultos trabalhando lado a lado na realização de projetos comunitários e de jovens participando de atividades culturais.

A partir disso, é possível perceber que esses projetos sociais, encenados nas figuras, focalizam esportes, educação e lazer e promovem também uma outra imagem do morador e do ambiente da favela, bem diferente da reportada frequentemente pela mídia tradicional. No caso, a mídia tradicional retrata o ambiente da região periférica como perigoso e hostil e o morador como criminoso, violento ou vítima da pobreza e da violência, enquanto a mídia comunitária, no caso, o jornal *Espaço do Povo*, retrata o bairro como um ambiente onde se realizam diversas práticas (tais como, esporte, cultura e atividades de formação) promovidas em prol da comunidade. O morador, por sua vez, é retratado como alguém engajado, participativo e integrado à sua comunidade, ou seja, não é agente nem vítima da violência, tal como costuma ser retratado em outros discursos.

Em relação às formas de interpelação do enunciatário, pode-se notar, na linguagem do jornal em questão, uma comunicação direta do enunciador com seus enunciatários, o que demonstra, ainda mais, um efeito de proximidade entre quem lê e quem escreve, como observa-se em:

---

<sup>2</sup> Cenas validadas, segundo Maingueneau (2008), dizem respeito às cenas que já estão instauradas na memória coletiva e que podem, dessa forma, ser aprovadas ou rejeitadas.

(4) Você sabia que fazer acusações sem provas pode levar a processo judicial? (EP, julho/agosto, 2016, p. 12)

(5) Da última vez que você comprou alguma coisa, o que foi? (EP, julho/agosto 2016, p. 4)

(6) Nossa união lutando por Paraisópolis em todos os lugares. (EP, março/abril de 2010, p. 4)

(7) Fruto de uma nova etapa que vivemos, nossa rádio comunitária levará em seu nome o reflexo das mudanças que norteiam a nossa realidade. (EP, março/abril de 2010, p. 3)

Nos exemplos (4) e (5), há o uso do pronome “você”, interpelando diretamente o enunciatário, como se fosse em um diálogo, além das formas interrogativas das sentenças, o que caracteriza, ainda mais, um contexto de interação entre enunciador e enunciatário. Já nos exemplos (6) e (7), o emprego de formas da primeira pessoa do plural, como “nossa”, “vivemos”, também demonstra um efeito de interação e interpelação, mesmo que de uma maneira menos direta do que os exemplos (4) e (5). Isso porque o emprego de formas de primeira pessoa do plural (“nossa”; “vivemos”) é “a junção de um *eu* com um *não-eu*” (FIORIN, 1996, p. 60), ou seja, não caracteriza só o enunciador falando do seu lugar de enunciação para o seu enunciatário, mas, sim, a fala do locutor se unindo à do enunciatário, como se ambos se dispusessem da mesma vivência e da mesma realidade. “O *nós* inclui o enunciatário no enunciador e, portanto, aquele é obrigado por este a assumir o texto com ele.” (MAINGUENEAU, 1981 apud FIORIN, 1996, p. 91).

(8) Você, morador de Paraisópolis, aluno do 9º. Ano/8ª. Série, venha participar do processo seletivo para fazer parte do ensino médio da Associação Crescer Sempre! (EP, setembro, 2013, p. 9)

Em (8), há o aparecimento do pronome “você”, interpelando o enunciatário, e dos vocativos “morador de Paraisópolis” e “aluno do 9º Ano/8ª Série”. Além disso, o verbo imperativo “venha” também é responsável por essa interpelação, chamando, de forma direta, o enunciatário para agir. Dessa maneira, os modos de enunciar produzem um efeito de conhecimento sobre o seu enunciatário que, no caso de (8), além de ser um morador de Paraisópolis, é um aluno do 9º ano. Com isso, pode-se perceber o efeito de proximidade entre ambos pelo modo de tratamento direto e pelo uso do vocativo, que revela que o enunciador tem um alvo específico.

A partir dessa análise prévia e das noções sobre *ethos* discursivo, de Maingueneau, já explicitadas no item 1, pode-se dizer que o *ethos* do *Espaço do Povo* apresenta um

tom informal e de proximidade, confirmando as hipóteses inicialmente formuladas em termos de *ethos* pré-discursivo. Com isso, também é possível salientar a diferença entre a linguagem de um jornal comunitário e a de um jornal tradicional, que dificilmente apresentaria os aspectos mencionados nos exemplos acima. Dessa forma, um jornal tradicional teria, então, tons distintos e, conseqüentemente, um *ethos* distinto de um jornal comunitário. Ademais, do ponto de vista adotado neste trabalho, todos os aspectos citados corroboram para a sustentação de outro tom no discurso do *Espaço do Povo*: o tom didático.

De fato, o tom didático está evidente em todo o jornal, especialmente em matérias escritas por especialistas de fora da comunidade. Os temas dessas matérias dizem respeito a assuntos bastante diversificados e de interesse geral, não apenas das pessoas da comunidade, tais como, direitos do consumidor, questões de saúde e alimentação, novas leis, novidades do mundo digital, atividades domésticas etc. Desse ponto de vista, o jornal projeta a imagem do morador de Paraisópolis como a de uma "pessoa do mundo", com interesses, necessidades e práticas iguais aos de qualquer pessoa que vive numa sociedade como a atual. A seguir, apresentam-se algumas matérias desse tipo:

**Saiba se defender das práticas abusivas com a Lei do Direito ao Consumidor**

Cobrar a mais de quem irá pagar com o cartão em vez do dinheiro, negar cobertura de plano de saúde, fazer uma oferta sensacional e depois não cumpri-la, são reclamações corriqueiras e abusivas proibidas pelo Código de Defesa do Consumidor (CDC).

As práticas abusivas acontecem quando o fornecedor tem vantagem em relação ao consumidor. Essas práticas estão previstas no artigo 39, do Código de Defesa do Consumidor (CDC).

**Saiba quais são as principais práticas de abusos e o que fazer:**

- 1) Negativa de cobertura de plano de saúde:** Cliente precisa de exame ou cirurgia, mas o plano de saúde recusa.
  - O que fazer:** O plano não pode negar cobertura em casos de urgência e emergência. A negativa tem de ser por escrito. O Procon orienta, em casos de urgência, a procura de um advogado para entrar com um pedido de liminar na Justiça e só após fazer a reclamação também no Procon.
- 2) Serviço feito sem orçamento prévio:** Não é informado o custo final. Por exemplo, é passado o preço do metro linear de um piso, mas não se diz o total da compra, incluindo mão de obra.
  - O que fazer:** O consumidor não é obrigado a aceitar o serviço sem orçamento com todos os dados importantes. Procure o Procon e, se não resolver amigavelmente, terá de ir à Justiça.
- 3) Descumprimento da oferta:** O consumidor adquire um produto e, depois, a loja informa que não vai poder entregar porque está em falta.
  - O que fazer:** Vale também a regra do artigo 35 do CDC. O consumidor pode exigir o cumprimento forçado do serviço, aceitar outro produto ou serviço equivalente ou rescindir o contrato, com direito à restituição do dinheiro. Para exigir perdas e danos, terá de procurar a Justiça.
- 4) Envio de produto não solicitado:** Não se pode enviar produtos para a casa das pessoas sem pedido.
  - O que fazer:** O cliente pode considerar que é uma amostra grátis e não pagar.
- 5) Não entrega de cupom fiscal:** Sem o documento, não há como provar data e local da compra, o que impede usar a garantia do produto ou reclamar de outros problemas.
  - O que fazer:** Negar a entrega da nota fiscal é crime. Denuncie ao Procon e à Secretaria da Fazenda do Estado.

É importante consultar o Código de Defesa do Consumidor para conhecer os seus direitos. Ao passar por algum desses problemas, procure o órgão de defesa do consumidor mais próximo. O CDC está disponível para baixar ou acessar no site do Procon: [www.procon.sp.gov.br](http://www.procon.sp.gov.br)

**Figura 10.** Saiba se defender das práticas abusivas com a Lei do Direito ao Consumidor

**Fonte:** EP, julho/agosto, 2016, p. 14



## Fofocas, calúnias e difamação podem levar a processo judicial

Você sabia que fazer acusações sem provas pode levar a processo judicial? Calúnia e difamação são crimes contra a honra, previstos em lei pelo Código Penal. Muita gente, porém, se arrisca a ser processado graças a comportamentos pouco prudentes em assembleia, ou até em conversas de elevador. Mas como os conceitos são bem parecidos, há que se esclarecer cada um:

### Calúnia

- **O que é?** É imputar um fato que é crime, previsto em lei, a alguém, na presença de terceiros ou para terceiros. Exemplo: chamar alguém de ladrão, caso ele seja

honesto, é calúnia.

- **Pena:** Detenção de seis meses a dois anos, e multa.

### Difamação

- **O que é?** É imputar um fato que não é crime, mas que ofende a reputação, na presença de terceiros ou que chegue a conhecimento de terceiros. Exemplo: dizer que um empregador protege tal funcionário em detrimento de outros é difamação, já que isso não é crime.

- **Pena:** Detenção de três meses a um ano, e multa.

Ou seja, para haver crime de difamação e/ou calúnia são necessárias apenas

três pessoas: o agressor, o agredido e um terceiro. Também é importante saber que é possível ser condenado por esses crimes apenas por propagá-los. Não é necessário ser quem inventou a mentira para ser processado.

Portanto, deve-se tomar muito cuidado com comentários feitos em público sobre determinada pessoa e seus atos, principalmente em assembleias, já que em alguns casos, os ânimos podem se exaltar e é possível que escape algum comentário indesejável, que não esteja em consonância com a verdade.

Porém, qualquer conversa em que se atribua a outra pessoa

algo que essa não é, ou não fez, e se enquadra na descrição acima, já pode ser considerada difamatória ou caluniosa.

Deve-se empregar cuidado especial em situações consideradas adversas, como brigas, reclamações devido a barulho excessivo, desentendimento com funcionários, entre outros. É nas horas da cabeça quente que pode vir à tona uma palavra indevida.

Portanto, antes de sair destilando sua raiva contra alguém, fazendo queixas ou acusações sem fundamento, respire fundo e exponha o problema sem ofensas. Pois, assim, irá evitar grandes problemas judiciais.

Figura 11. Fofocas, calúnias e difamação podem levar a processo judicial

Fonte: EP, julho/agosto, 2016, p. 12

**Veja algumas dicas para tirar o cheiro da roupa:**



**De nylon:** antes de terminar a lavagem, quando ela já está indo para o enxague, coloque em uma solução com uma colherzinha de bicarbonato. Deixe por alguns minutos e prossiga a lavagem normal.




**Cobertores e edredons:** O ideal é usar sabão de coco ou sabonetes. As peças devem ser lavadas no tanque. Nada de colocar

essas peças em máquina.



**Crochê/tricô:** lavar em água morna com sabão em pó ou de coco, misturando um pouco de amoníaco. Se forem brancos, colocar uma colher de água oxigenada para cada litro de água, na última enxaguada. Para os crochês em linho de cor bege-claro, enxaguar na última água com chá preto frio, para conservar a sua cor natural. Para as peças brancas de tricô, enxaguar em água com

algumas gotas de tinta de escrever, ficarão branquinhas. Sempre devem ser apenas espremidas, nunca torcidas, e secadas à sombra.



**Lã:** Se quiser lavar, utilize sabão neutro e depois mergulhe a peça em água fervida com uma colher de farinha de trigo. Deixe repousar até esfriar a mistura. Enxague com água pura e um pouco de vinagre para manter a cor. Na hora de secar coloque longe do sol e em uma superfície plana. Não pendure.

Figura 12. Veja algumas dicas para tirar o cheiro da roupa

Fonte: EP, julho/agosto, 2016, p. 15

Na figura 10, há uma matéria que trata de práticas abusivas relacionadas à Lei do Direito ao Consumidor e que explica ao leitor como ele pode se defender e lutar pelos seus direitos. O tom didático da matéria pode ser percebido pela numeração de itens, pelo emprego da expressão “o que fazer” seguida de dois pontos, precedendo um esclarecimento. Além disso, há destaque de cor amarela para os pontos a serem considerados mais importantes para o leitor. Na figura 11, também há uma matéria que procura explicar como fofocas, calúnias e difamação podem levar a processo judicial, com perguntas e respostas – “o que é?”, e destaques em negrito para as nomenclaturas e para as perguntas, precedendo a explicação. Já na figura 12, é possível perceber uma matéria que apresenta imagens (isto é, linguagem não-verbal) de roupas precedendo a explicação, juntamente com os nomes dos tipos de tecido destacados em negrito e seguidos por dois pontos.

Dessa forma, nessas matérias extraídas, relativas ao tom didático, é possível notar uma linguagem direta, com foco nas explicações, com apresentações esquemáticas (do tipo passo a passo, pergunta e resposta) e com elementos de linguagem não-verbal acompanhando a linguagem verbal. Com isso, fica evidente a prévia confirmação da segunda hipótese deste trabalho, que formula expectativas de que o discurso em questão seja marcado por um tom didático e por um tom de proximidade com o leitor.

## Considerações finais


Os primeiros resultados da análise, que ainda se encontra num estágio bastante inicial, revelam que, no jornal comunitário que constitui o *corpus*, predominam dois tons em termos de *ethos* discursivo. Nas matérias atribuídas aos redatores do jornal ou às pessoas da própria comunidade, matérias que versam sobre os acontecimentos e oportunidades da região, há um tom mais informal, próprio de um enunciador que se projeta como alguém próximo a seu enunciatário inserido no mesmo mundo ético. Além disso, há um tom entusiasmado de incentivo social, voltado ao bem-estar e desenvolvimento da comunidade. Por outro lado, nas matérias atribuídas a profissionais especializados, pessoas de fora da comunidade, matérias que tratam de temas diversos (saúde, alimentação, sexualidade, educação etc.) há um tom didático muito evidente, próprio do discurso de divulgação científica, em que um especialista dialoga com um público leigo.

Portanto, pode-se dizer que o enunciador do *Espaço do Povo*, é um integrante da comunidade, alguém que produz um efeito próximo de seu enunciatário, além de ser uma pessoa engajada com os temas e assuntos de interesse da comunidade. Do mesmo modo, o enunciatário é um morador da comunidade, interessado em assuntos variados, tais como: ofertas de emprego, cursos, aperfeiçoamento profissional, eventos culturais, eventos esportivos, dicas domésticas, cuidados com saúde e com a alimentação, etc. E, por fim, a vida cotidiana de Paraisópolis não se limita às práticas de violência e carência/precariedade geralmente atribuídas a ela, apresentando promoção de esporte, lazer, educação e cultura.



## REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R.; PIERROT, A. H. *Estereótipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba, 2001.
- CAMPOS, P. C. Professor do curso de Jornalismo da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). *Entrevista aos autores*. 20/09/2006. Por e-mail.
- DE MELO, J. M. *Teoria do Jornalismo – identidades brasileiras*. São Paulo: Paulus, 2006.
- FIORIN, J. L. *As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FISKE, S. T.; CUDDY, A. J. C.; GLICK, P. Universal dimensions of social perception: warmth and competence. *Trends in Cognitive Science*, v. 11, n. 2, p. 77-83, 2007.
- JOST, J. T.; BANAJI, M. R. The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, v. 33, p. 1-27, 1994.
- MAINGUENEAU, D. Problemas de *ethos*. In: POSSENTI, S.; SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de (org.). *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 55-73.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Fontes & Editora da UNICAMP, 1989.
- PENA, F. *Teoria do Jornalismo*. São Paulo: Contexto, 2005.
- PEREIRA, M. E. *et al.* Imagens e significado e o processamento dos estereótipos. *Estudos de Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 389-397, 2002.
- PAIVA, R. Jornalismo comunitário: uma reinterpretação da mídia (pela construção de um jornalismo pragmático e não dogmático). *FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 1, n. 30, p. 62-70, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2006.30.3376>



PAIVA, R. *O espírito comum* – Comunidade, mídia e globalismo. Rio de Janeiro: Mauad, 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; BRAIT, B. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.

# Protagonismo juvenil e práticas semióticas: exame de algumas propostas da teoria

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2222>

**Daniel Carmona Leite<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo, examinamos algumas das principais propostas teóricas da área da semiótica no que diz respeito às práticas. Realizamos tal empreendimento com vistas a um diálogo teórico com a metodologia educativa do protagonismo juvenil, cuja popularidade aumentou nas últimas décadas no Brasil. Em um primeiro momento, descrevemos a proposta de Fontanille, que depreende diferentes níveis de imanência nas manifestações textuais. Em seguida, dedicamo-nos a observar a teoria de Landowski, cujas formulações visam dar conta de diferentes regimes de interação, integrando à teoria noções como risco e programação. Por fim, recuperamos algumas propostas de Greimas no tocante ao estudo da gestualidade, vendo-as em perspectiva com postulações feitas por Tatit.

**Palavras-chave:** práticas semióticas; protagonismo juvenil; narratividade, ação; educação.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [daniel.leite@usp.br](mailto:daniel.leite@usp.br); <http://orcid.org/0000-0003-0270-3634>

# Youth protagonism and semiotic practices: an outline of theories done in the field

## Abstract

In this article, we examine some of the main theoretical theories in the field of French Semiotics regarding the issue of the practices. We take this path in order to establish a dialogue with the educational methodology of youth protagonism. This concept has been increasingly used in the last decades in Brazil. In a first moment, we analyze the theory of Fontanille, whose model has different levels of immanent textual manifestations. After that, we dedicate to describe the work of Landowski. This author's ideas aim to offer a semiotic construct that is capable of dealing with different interaction regimes. In the end, we recover a few propositions by Greimas about gestures and put these ideas in perspective with some reflections on this issue made by Tatit.

**Keywords:** semiotic practices; youth protagonism; narrativity; action; education.

## 1. Introdução

“Protagonismo” é um termo do português cuja origem remonta à Grécia Antiga. Trata-se de palavra formada pela composição dos radicais *protos-* (que, resumidamente, significa o primeiro, o principal; BAILLY, 1935; HOUAISS; VILLAR, 2007) e *agonistes* (também em linhas gerais, lutador ou atleta, competidor; BAILLY, 1935; HOUAISS; VILLAR, 2007). A popularidade de seu uso aumentou muito nas últimas décadas no Brasil, chegando a ganhar algo como uma “esfera própria de sentido” e a ser aplicada a cenários e contextos discursivos específicos. Costa (2000) constata a proliferação da ideia de “protagonismo juvenil”, em especial no que diz respeito a algumas práticas de formação de jovens do âmbito nacional, nas últimas décadas. Em sua obra, postula-se uma metodologia de ação educativa baseada nesse princípio.

Para comprovar a difusão desse ideal também em nível internacional, basta percorrer rapidamente a obra *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Nela, encontram-se reflexões como as do economista e político francês Jacques Delors que elenca, dentre as tensões a se superar no âmbito das práticas educativas para o século, a necessidade de uma integração das culturas locais na realidade global “sem perder suas raízes pela *participação ativa* na vida do seu país e das comunidades de base” (DELORS *et al.*, 2010, p. 8, grifos nossos). O traço agentivo mencionado recupera a ideia de que, para uma renovação do panorama citado, é necessário que os “atores sociais” dessa transformação estejam próximos e atuantes na vida das localidades às quais pertencem. Visto isso, o protagonismo não exige muito esforço para ser reconhecido como um item importante da agenda mundial contemporânea.

Neste artigo, caminhamos em direção ao mapeamento de algumas das abordagens feitas das problemáticas das práticas, da ação e da gestualidade na área da semiótica de linha francesa. Temos o objetivo de aproximar, interdisciplinarmente, essas ideias à metodologia educativa idealizada por Costa (2000, 2007), visando uma aplicação futura das reflexões deste estudo para a análise de relatos autobiográficos de jovens brasileiros, coletados especialmente para a tese de doutorado que estamos realizando atualmente e da qual o presente artigo é derivado.

Antônio Carlos Gomes da Costa (educador, dirigente técnico e autor) é autor do livro *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2000), uma das referências na área sobre o tema no Brasil. Tendo escrito e atuado no atendimento, promoção e defesa dos direitos da população infantojuvenil, define “protagonismo” com as seguintes palavras: “O termo ‘protagonismo’, em seu sentido atual, indica o *ator principal*, ou seja, o *agente* de uma ação, seja ele um jovem ou um adulto, um ente da sociedade civil ou do Estado, uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um movimento social.” (COSTA, 2000, p. 20, grifos nossos).

Em primeiro lugar, vemos que tal definição, ao utilizar a expressão “ator principal”, confere a um destinador-julgador narrativo – discursivamente implícito – o papel de sancionar positivamente ou de conferir destaque ao destinatário-julgado. Este último actante estaria manifestado textualmente, no caso, pela figura do ator que é considerado protagonista pelo enunciador. Quando observamos o uso da expressão “o agente de uma ação”, ainda da definição acima, há, no contexto da frase, a adoção de um posicionamento. O uso do artigo definido “o” mostra que, dentre várias ações possíveis, é apenas um curso prático que goza de destaque no “modo de ver” daquele que assume a voz do texto. Assim, é a escolha tomada por esse actante da enunciação que desempenha um papel decisivo na determinação daquele ator que é considerado importante para a perspectiva tomada. A partir dessa reflexão, podemos afirmar que a instauração do protagonismo segundo essa visão – assim como o ato de conferir destaque a um fazer qualquer por meio de um discurso – pode ser também uma forma de atribuição de poder.

Quando a escolha que determina quem é o protagonista de um texto dado diz respeito a uma apreciação feita por um ator concomitante com o do fazer (como poderia acontecer no caso de um texto autobiográfico), estaríamos diante de algo que propomos aqui denominar *sanção reflexiva*. Nesse caso, haveria um sincretismo atorial que reuniria os actantes destinador-julgador e destinatário-julgado em apenas uma instância discursiva. De maneira correlata, quando não houvesse essa superposição de papéis em uma mesma figura, teríamos *sanção transitiva*, uma vez que ocorreria, aí, uma atribuição de juízos feita por um ator visando a caracterização de outro.

O principal objetivo de se estudar e de se incentivar a prática do protagonismo juvenil é, segundo Costa (2000, p. 21), promover “a formação integral do educando, a sua

preparação para a cidadania e sua qualificação para o trabalho". O autor alega que a difusão dessa metodologia tem rendido bons frutos na área, utilizando-a como estratégia para propiciar o desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como o "desenvolvimento de qualidades que os capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho" (COSTA, 2000, p. 21). Estando relacionadas a transformações tais como a "formação *integral* do educando" ou seu desenvolvimento enquanto indivíduo, as ações feitas nesse sentido dialogam com a capacidade reflexiva das pessoas de atribuir valor às próprias realizações em âmbitos variados, tanto quando estamos falando de um viés prospectivo, que estipula os objetivos a serem alcançados, quanto ao nos depararmos com uma perspectiva retrospectiva, que avalia o que já foi feito.

Tendo examinado brevemente algumas acepções de protagonismo e as construções semióticas subjacentes a elas, passemos ao exame das práticas no campo citado, o que nos interessa mais neste artigo. A partir das reflexões realizadas nesse sentido, esperamos obter melhores condições para analisar textos orais autobiográficos com base nas diferentes formas de ação que neles se encontrem presentes.

## **2. As práticas em diferentes correntes da semiótica**

Se nossas ações são permeadas pelos discursos que lhes conferem sentido, os projetos de atividade elaborados pelas pessoas são componentes essenciais do fazer humano. Essas formas de planejamento prático podem se dar em um nível social, como nos fazeres culturalmente significativos, assim como individualmente, no caso da motivação pessoal. Podem ser fruto de uma reflexão consciente por parte do sujeito, mas por vezes não implicam uma reflexão premeditada. De todo modo, na análise das práticas, é difícil conceber a existência de um ator completamente desinteressado ou desimplicado em seu fazer. Fontanille (2008, p. 130, tradução nossa<sup>2</sup>) reconhecia isso, como se vê na citação a seguir. "[...] toda prática possui uma parcela de interpretação e toda interpretação é, essencialmente, uma prática e a partir disso podemos concluir que toda prática comporta, ao menos em potência, uma dimensão estratégica".

Independentemente de aderir completamente à proposta teórica da obra citada, que prevê a existência de uma organização hierárquica de planos de imanência em cada texto a ser analisado, podemos reconhecer e nos valer da reflexão do pesquisador para o raciocínio que aqui desenvolvemos. A dimensão estratégica mencionada, associada à interpretação, evoca a ideia de que as ações devem possuir mais de um nível de existência para adquirir sentido. Poderíamos ter, assim, a relativização da importância de projetos locais diante de planejamentos mais significativos e globais, noção à qual retornaremos mais adiante.

---

2 No original: "[...] toute pratique comprend une part d'interprétation et toute interprétation est elle-même une pratique, et il en résulte que toute pratique comporte au moins potentiellement une dimension stratégique intégrée".

Landowski (2014) também irá problematizar a afirmação acima, postulando a existência dos diferentes regimes de interação. Percorreremos esse segundo assunto com mais detalhe no item 2.2.

É possível reconhecer diferentes formas de determinação dos valores que regem as ações de um indivíduo ou de uma coletividade. Um legado familiar ou tribal, por exemplo, atribui sentido às práticas de um ator a partir de uma ascendência dada; assim como determinados grupos sociais (religiosos, profissionais etc.) também podem fazê-lo. Entendemos que os processos de significação – e as pesquisas elaboradas a partir deles – são de grande valia no estudo dessa complexa problemática. O traço aspectual da duratividade, por exemplo, encontra-se presente em planejamentos de ordem individual, como no hábito e na rotina. Já no momento em que se trata de fazeres coletivamente instituídos (ações típicas de comunidades ou de sociedades inteiras), teríamos, sob o mesmo traço, o que seriam os costumes ou as tradições.

## 2.1. Práticas semióticas em Fontanille

Fontanille (2008) traz uma abordagem teórica que busca integrar os diferentes mecanismos e construções das práticas, entendendo-os como situações semióticas. Para realizar essa tarefa, faz uso de um modelo teórico que destrincha as diferentes etapas constituintes da significação, integrando-as em um percurso mais amplo que daria conta das diferentes estratificações de sentido identificadas nos textos. O nível das práticas é entendido como o momento do processo no qual ocorreria o investimento das propriedades dêiticas. Estas envolveriam um espaço tridimensional (onde existiria profundidade) e uma temporalidade dotada de perspectiva, uma vez que ela estaria, nesse contexto, relacionada a um corpo de referência. Nesse sentido, argumenta o autor, “há, portanto, boas razões para se falar, nesse caso, da *dimensão ‘topo-cronológica’ da cena predicativa*” (FONTANILLE, 2008, p. 57, tradução nossa, grifos do autor). Esse mesmo nível das práticas seria, ainda segundo ele, também o *locus* da aspectualização e dos investimentos rítmicos, a partir dos quais as estruturas independentes do texto e do objeto receberiam, localizariam e modalizariam as interações entre os parceiros das práticas .

As práticas semióticas, para Fontanille (2008), encontram-se situadas entre outros dois níveis, o da corporeidade (menos elaborado do que o primeiro) e o da conjuntura (mais complexo do que ele). Todos esses estratos estão situados em um percurso gerativo de planos de imanência, cujo funcionamento obedece a uma lógica de conversão que vai se tornando mais complexa gradualmente, a exemplo do que ocorre com os níveis de significação apreendidos pela semiótica greimasiana clássica (profundo, narrativo

---

3 No original: “on peut alors à juste titre parler ici de la dimension ‘topo-chronologique’ de la scène prédictive”.

e discursivo). O autor utiliza a expressão *instâncias formais* para designar os elementos pertinentes ao plano dentro do qual estão inseridos. No quadro elaborado originalmente pelo pesquisador, as práticas ocupam o quarto tipo de experiência no modelo, de cima para baixo. A tradução dos termos originais ao português que utilizamos foi obtida de Silva e Portela (*In: PORTELA et al., 2012*).

A instância formal-estrutural do nível das práticas é a cena predicativa, que faz interface com a morfologia práxica (corporeidade). Quando vista como instância do estrato próprio, porém, essa cena é concebida, por sua vez, como um processo de acomodação integrado no nível subsequente, conjuntura, com a gestão estratégica das práticas. Essa movimentação decorre do procedimento de conversão e composição próprio da proposta. O funcionamento do esquema prevê que, desde o primeiro nível de experiência (figuratividade), todas as propriedades materiais estariam já presentes, constituindo o que o autor denomina a matéria da expressão (FONTANILLE, 2008). Assim, a progressiva elaboração do tipo de experiência engendraria a série de planos de imanência sucessivos e permitiria descrever, com mais riqueza de elementos, os traços constitutivos dos fenômenos de linguagem.

Fontanille (2008) situa as práticas em meio a um percurso hierárquico e procura dar conta de aspectos da significação que estavam anteriormente fora do escopo analítico. Se, inicialmente, a semiótica excluía o contexto de suas análises, o esforço desse pesquisador se dá, entre outras funções, no sentido de sanar essa deficiência. Vejamos, em seguida, algumas palavras do autor que procuram justificar a inserção desse novo dispositivo na teoria.

Propor uma semiótica das práticas não consiste, portanto, em colocar um objeto de análise qualquer em seu contexto, mas, ao contrário, a integrar o contexto no objeto a se analisar, aproveitando todas as consequências do fato de que, semioticamente falando, o contexto não se situa “nem a montante, nem a jusante, mas no coração da linguagem”<sup>4</sup>. (FONTANILLE, 2008, p. 14, tradução nossa).

A citação entre aspas no fim do trecho transcrito vem de Landowski (*La société réfléchie*). Em nossa opinião, o dispositivo de Fontanille (2008) para a descrição das práticas semióticas ainda não teve tempo de aplicação o suficiente para comprovar sua efetiva pertinência no que é o instrumental teórico da área. Se, por um lado, é louvável a sistematização que propõe, por outro, ainda escapa à nossa compreensão a efetiva sustentação da proposta no quadro teórico da semiótica a longo prazo. De todo modo,

---

4 No original, “Proposer une sémiotique des pratiques ne consiste donc pas à plonger un objet d’analyse quelconque dans son contexte, mais au contraire à intégrer le contexte dans l’objet à analyser, en tirant toutes les conséquences du fait que, sémiotiquement parlant, le contexte ne se situe ‘ni en amont ni en aval, mais au cœur du langage’”.



tal autor não é o único dos seguidores de Greimas que trata do universo das práticas e de suas significações. Sigamos com nosso exame panorâmico do assunto indo à abordagem de outro pesquisador francês.

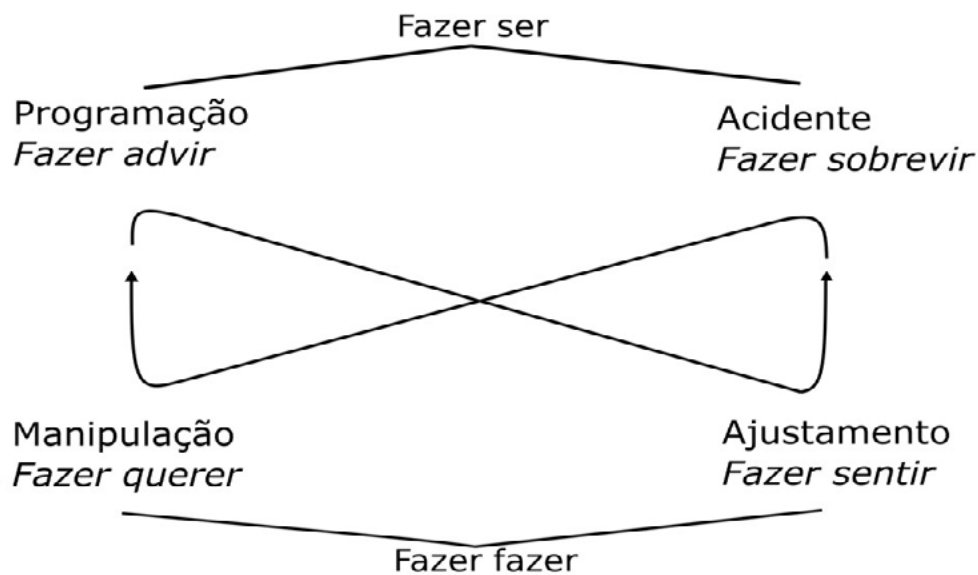
## **2.2. Regimes de interação – a função do risco na significação**

Landowski (2014) revê as estruturas de base que regem algumas das interações semióticas e, com perspicácia, propõe uma classificação com quatro principais regimes que supostamente a governariam, a saber, a programação, o acaso (ou acidente), o ajustamento e a manipulação. Esses diferentes tipos de interação estariam inseridos dentro de uma lógica de aumento e diminuição do risco, princípio entendido pelo autor como um dos elementos centrais do sentido. O regime que mencionamos primeiro (a programação) seria aquele que estaria mais livre de risco ao passo que o acaso seria o mais sujeito a esse tipo de influência. Outra conquista importante dessa proposta, a nosso ver, é a incorporação de uma lógica gradual de transição entre os diferentes modos propostos. Isso fornece recursos para descrições processuais das passagens de um regime a outro, como bem constata Fiorin, no prefácio à edição brasileira da obra (LANDOWSKI, 2014).

Landowski (2014) formula críticas ao modelo semiótico greimasiano de descrição da manipulação narrativa, argumentando que havia uma falta de profundidade do tratamento teórico dado a esse tipo de interação. Algumas das palavras que manifestam essa problematização estão expressas no trecho a seguir.

No atual estado da teoria, tudo se passa como se, uma vez excluído o puro e simples recurso à força, que levaria a reduzir o outro ao estatuto de coisa programada, a única maneira de influenciá-lo – de ter prise sobre ele – consistisse em concebê-lo como um ser consciente de si mesmo [...] (LANDOWSKI, 2014, p. 49, grifos do autor).

Estamos de acordo com Landowski (2014) quanto ao que é afirmado acima. Vemos que havia, nas primeiras abordagens da semiótica para a descrição do destinador-manipulador, por exemplo, uma tendência a tomá-lo como um actante dotado de plena intencionalidade objetiva. A nosso ver, a distinção entre transitividade (fazer ser) e factitividade (fazer fazer), reconhecida por Greimas (2014), ganha sofisticação quando revista pela pena de Landowski (2014). O esquema a seguir representa uma formulação visual, feita por nós, da proposta do último autor. Para fins de foco, ocultamos da figura as categorias da continuidade e descontinuidade, suas respectivas negações e outras informações constantes na proposta original. Nossa intenção em fazê-lo não foi a de propor qualquer reformulação no escopo da teoria. Apenas procuramos, com essa apresentação simplificada, prover uma imagem mais apta a atender a finalidade argumentativa que nos interessa no momento.



**Figura 1.** Diagrama dos regimes e tipos de interação

**Fonte:** Elaboração própria, adaptado de Landowski (2014, p. 80).

A imagem acima mostra, de maneira aproximada, o modo pelo qual o autor francês desdobra as categorias de Greimas em dois pares de eixos, um situado no alto do esquema (eixo da transitividade ou da operação, *fazer ser*), outro no âmbito inferior (eixo da factividade, *fazer fazer*). O termo *manipulação*, usualmente entendido pelos semioticistas como sinônimo de factividade, ou seja, como regente de uma relação de ordem intersubjetiva, nessa proposta, fica identificado com um dos fúntivos possíveis de uma relação participativa. Nesta, abarcaria apenas o *fazer querer* e a não descontinuidade. Vemos tal reformulação com bons olhos, pois ela remove o apelo contraintuitivo que o uso do termo *manipulação*, em sua antiga função, evocava, como no caso da interação de ordem estésica, por exemplo. No que diz respeito ao *ajustamento*, lembramos que, para Landowski (2014), este não seria orientado por leis preestabelecidas. Ele aconteceria, ali, no “tempo real” do processo de interação, na maneira com a qual os parceiros de comunicação interagiriam pouco a pouco.

Se, na *manipulação*, teríamos, implícita, uma busca do sujeito-operador de um programa pressuposto (oriunda da influência pressuposta pela função de destinador-manipulador), no *ajustamento*, o que move esse actante é uma inquietude que se aproxima àquela da realização mútua, como no caso dos parceiros de dança (LANDOWSKI, 2014). No caso da guerra, para o autor, uma abordagem de *ajustamento* seria algo como um incentivo para que o exército oponente avançasse e terminasse por desenvolver propriedades autodestrutivas próprias.

Além disso, o pesquisador nos lembra, no quadro da tipologia das programações existentes, da existência de *programações causais* cuja instauração obedeceria a leis de regularidades operacionais e supostamente não motivadas, tais como as razões denominadas físicas, fisiológicas ou biológicas (LANDOWSKI, 2014). Quando os atores de um texto em exame obedecem ao conjunto dos comportamentos humanos (sendo eles antropomorfizados ou não), normalmente não poderíamos deixar de conferir algum sentido (cultural ou individual) a suas ações – por menor que fosse. O autor afirma que muitas das regularidades que são tomadas como “puros automatismos anônimos” (LANDOWSKI, 2014, p. 37), na verdade, ocultam o ponto de vista dos agentes envolvidos, o que faz com que seja necessário reconhecer as necessidades de ordem simbólica presentes nos discursos. Examinemos mais uma citação sua, transcrita abaixo, a respeito da manipulação.

Se, para eles [os agentes envolvidos em determinada interação de manipulação], essas condutas são “inquestionáveis”, é porque por trás delas há sentido, ainda que o conteúdo não seja, ou não seja mais, diretamente acessível. “Por que esse rito particular? Por que se faz desse modo? – Porque é assim que se faz, porque é assim que se deve fazer”. (LANDOWSKI, 2014, p. 38, grifos do autor).

No caso mencionado acima, verificamos a presença de uma necessidade ou motivação que não precisa de explicação racional para se efetivar; trata-se simplesmente de uma crença em um destinador. Para essas situações, Landowski (2014) utiliza a denominação *motivação-confiança*, algo como um princípio que visaria a reiteração ou a perpetuação de práticas instituídas. Quando estamos diante de atores cujos investimentos figurativos não têm o traço antropomorfo, podemos falar, com menos risco de equívoco, em ações perpetradas sob um regime de *interação causal*, como, por exemplo, a água que ferve sob a influência do calor da tocha do fogão. Nessas situações, o próprio estatuto subjetivo do operador seria tomado como questionável. Vejamos outra argumentação do autor. [...] a manipulação, pelo simples fato de que põe em relação “sujeitos” – isto é, actantes em grande medida habilitados para escolher seus percursos em função de motivações ou de razões ligadas a uma competência modal que nada limita *a priori* –, oferece um inventário de possibilidades narrativas extremamente aberto. Por outro lado, a programação, que por natureza encerra os protagonistas em configurações semânticas imutáveis (os papéis temáticos encontrados mais acima) determina um registro objetivamente mais reduzido, em todo caso em termos quantitativos. (LANDOWSKI, 2014, p. 65).

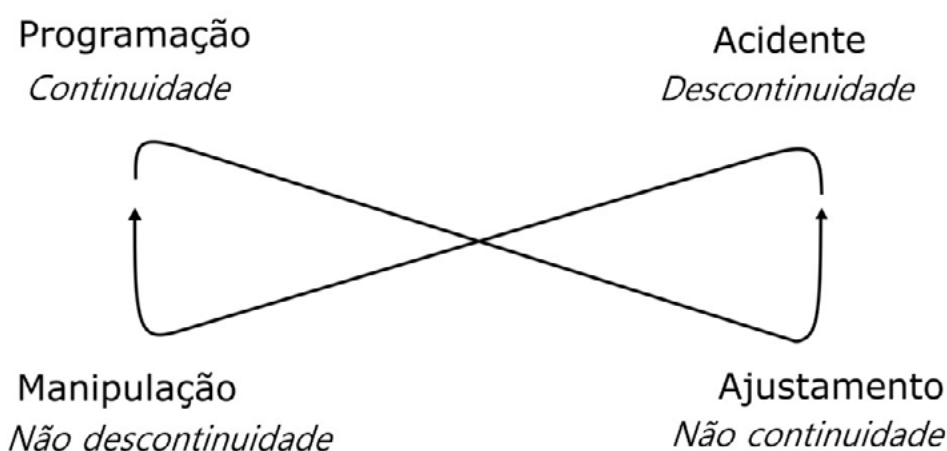
Um segundo modo de recção da manipulação é denominado por Landowski (2014) *motivação-decisão*. Essa forma de interação seria típica de um sujeito capaz de decidir por conta própria ou, em nossos termos, um actante apto a estabelecer um contrato que seria, em certa medida, reflexivo. Tal modo obedeceria a uma aspectualidade pontual

e incoativa, vista em oposição àquela da motivação-confiança, que seria durativa e contínua. Isso ocorreria porque, para se firmar como regime escolhido pelo sujeito, a primeira precisaria validar seu valor atestado. Ela deveria justificar qualquer abandono das tradições, manias ou superstições, sendo estas últimas antagônicas à causalidade de ordem decisional.

Por fim, o regime de interação do *acidente*, derradeira categoria a ser comentada por nós, poderia ser sintetizado como um dispositivo guiado pela lógica da *aleatoriedade*, no qual o princípio do risco encontraria sua manifestação mais essencial. Ele poderia recobrir tanto manifestações decisivas para a vida dos atores (um raio que cai sobre a cabeça de um indivíduo), como fenômenos insignificantes (por exemplo, uma folha que se solta de um galho de uma árvore e bate na perna de alguém). Basicamente, seria uma descontinuidade não controlada. As formas de semantizar um tal regime seriam várias e estariam expressas em palavras como “sorte”, “azar” ou mesmo “acaso” (LANDOWSKI, 2014). A lógica do acaso estaria oposta à da necessidade. Ademais, o acidente poderia ser tomado pelo sujeito com receptividade e assentimento ou com aversão, como no caso daqueles atores que não podem lidar mesmo com pequenos rompimentos da rotina. O acaso talvez seja o modo de interação que menos tinha sido abordado pela semiótica até Landowski (2014) e vemos que nisso consiste um tanto da importância atual de sua teoria, conjuntamente aos avanços obtidos com o estudo do ajustamento.

Da perspectiva de um estudo do protagonismo juvenil, o ajustamento é interessante, pois a aproximação estésica entre actantes pode ser usada para descrever processos de interação relacionais na subjetivação. Isso ocorre, por exemplo, em situações nas quais um ator se vê influenciado por outro e/ou influenciando-o na determinação dos planejamentos práticos que irão guiá-los em suas atividades. Por sua vez, o regime do acidente – e as diversas maneiras de processá-lo subjetivamente – também possui funcionalidade própria no seio de nossa investigação, uma vez que está presente nos textos que reportam a esse processo de *individuação*. Greimas e Courtés (2012, p. 262, verb. “Individuação”) definem este termo segundo a reunião de propriedades estruturais de ordem sintática e semântica junto à figura do ator de um texto.

Ressaltamos que a categoria *continuidade* – *descontinuidade* (e seus pares contraditórios, respectivamente, não continuidade e não descontinuidade) é essencial na proposta dos regimes de interação de Landowski, como bem ressalta Fiorin (*In*: LANDOWSKI, 2014). A ela associam-se quatro diferentes tipos de lógica, a da regularidade, a da sensibilidade, a da aleatoriedade e a da intencionalidade, que fazem com que seja possível que descrevamos semioticamente uma variedade de tipos de recção presentes nos textos. Para ilustrar essa associação, vejamos outro diagrama, no qual mostramos apenas a relação entre os regimes de interação e a categoria acima.

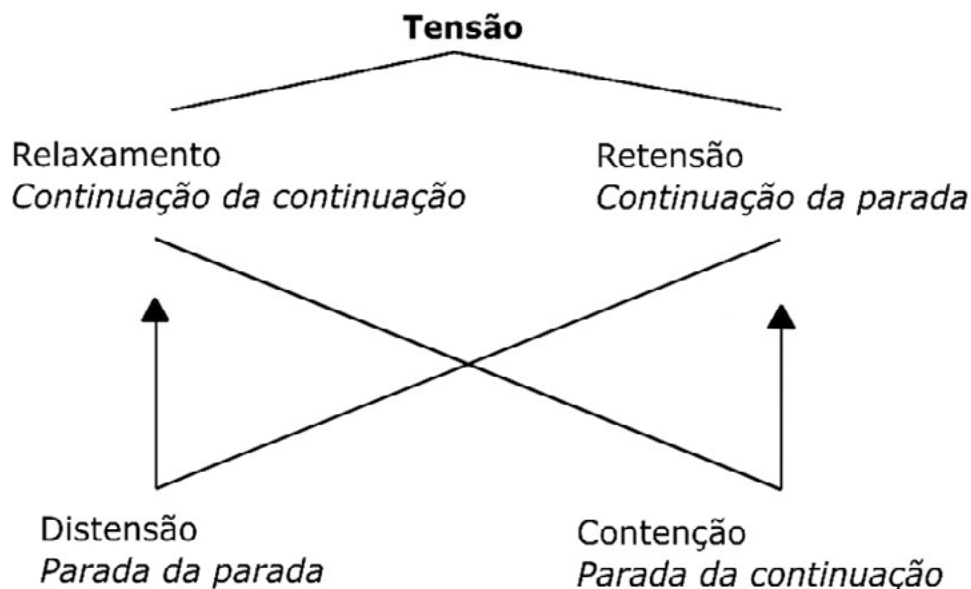


**Figura 2.** Diagrama dos regimes de interação e a categoria continuidade - descontinuidade

**Fonte:** Adaptação nossa, baseados em Landowski (2014, p. 80).

Se a teoria de Landowski (2014) está constituída a partir do par continuidade – descontinuidade, convém lembrar que uma categoria similar a essa tem papel central nas bases da semiótica tensiva de Zilberberg, entre outras ocorrências ao longo da história da disciplina. Um dos primeiros textos que postularam a existência do dispositivo missivo, “Para introduzir o fazer missivo” (ZILBERBERG, 2006), ponto de partida para o desenvolvimento da ideia de acontecimento zilberberguiana, já trazia uma relação semelhante à do par acima, articulando-a com as noções de programa e antiprograma narrativos. Na ocasião, a formulação de um *fazer emissivo* foi levantada, tendo o ardor e o arroubo como valores. Já o *fazer remissivo*, por sua vez, segunda possibilidade postulada, seria responsável pela inibição, parada ou *stase*.

O modelo proposto por Zilberberg (2006) é o precursor do esquema da tensão, proposta que foi posteriormente depurada por Tatit (2014). Essa sistematização vem sendo utilizada para *corpus* de natureza variada, demonstrando grande rentabilidade analítica. Para ela, a tensão é o “termo complexo que subsume um potencial mínimo e um potencial máximo de intensidade emocional” (TATIT, 2014, p. 378). Vejamos abaixo como o pesquisador brasileiro sistematiza essas ideias.



**Figura 3.** Diagrama tensivo

**Fonte:** Tatit (2014, p. 379). Reprodução nossa.

No que diz respeito à primeira das variáveis, o *relaxamento*, temos uma continuidade sem interrupções. Para Tatit (2014), esta seria correspondente à noção de progresso propiana, assim como à ideia de "cotidianidade" presente em *Da imperfeição* (GREIMAS, 2002). O seu termo contrário, a *retenção*, por sua vez, preveria justamente uma descontinuidade efetivada. Ela asseguraria uma duração aos estados passionais, sendo também responsável pela apreensão estética (TATIT, 2014). A *contenção* (parada da continuação) seria uma formulação tensiva para a descontinuação ou a finalização e, por fim, a *distensão* (parada da parada), um sentimento de fratura que causaria o início dos processos narrativos. Estes dois últimos seriam elementos que estariam no eixo inferior, contradizendo cada um dos termos do eixo superior e estabelecendo uma relação de implicação quanto aos elementos superiores cruzados. O modelo tensivo vem sendo utilizado especialmente pela semiótica da canção, talvez por ser uma proposta bastante apta a descrever a nuance dos componentes melódicos e verbais – e sua interação – nas músicas com letra. Tal uso se vê exemplificado em diferentes obras de Tatit.

Tendo visto rapidamente como um dos pares elementares constituintes da significação (continuidade – descontinuidade) transita naqueles que hoje se denominam os campos de estudo da sociosemiótica e da semiótica tensiva, ressaltamos que ambas teorias partem de uma oposição similar para chegar a aplicações distintas. Nesse sentido, acreditamos que há diversos diálogos teóricos que podem ser percorridos almejando uma integração maior dos modelos.

### 2.3. Um breve olhar às problemáticas do encadeamento e valorização de programas narrativos, com base em Greimas e Tatit

Como dito anteriormente, entendemos aqui a ideia de “ação” tal como concebida pela semiótica greimasiana *standard*, ou seja, um fazer narrativo investido por instâncias discursivas (GREIMAS; COURTÉS, 2012), podendo sua manifestação textual ocorrer por meio de gestos físicos, realizações verbais, entre outras possibilidades. A semiótica já dedicou alguma atenção ao assunto da gestualidade, ou a “utilização feita pelo homem de seu próprio corpo frente à produção de movimentos organizados em programas que tenham um projeto, um sentido comum” (GREIMAS, 1975, p. 64). No âmbito daquilo que consideramos como uma análise inicial da problemática das práticas na disciplina, ainda na obra citada, o autor lituano defenderia que o projeto do programa gestual corresponderia ao significado da semiose gesticular, ao passo que a sequência de ações que recobririam esse projeto seria o seu significante. Mais adiante, Greimas e Courtés (2012, p. 380) diriam que as “práticas semióticas” são “processos semióticos reconhecíveis no interior do mundo natural” e que elas poderiam ser definidas “de modo comparável aos discursos”.

Tatit (2010) no capítulo “Práticas impregnantes ‘A terceira margem do rio’” analisa um conto de Guimarães Rosa, tomando como base a obra do professor lituano e de seus discípulos. Em dado momento da obra, aborda a problemática das práticas semióticas e, em suas reflexões, faz menção a uma possível tipologia elementar para elas. Em primeiro lugar, vale lembrar que a argumentação do brasileiro considera que, em uma realização fonológica como a da inserção do fonema /e/ na sequência silábica mais extensa “europeu”, o “projeto semântico mais abrangente de uma cadeia depende da *dessemantização* de eventuais sentidos associados a segmentos fonológicos de menor dimensão” (TATIT, 2010, p. 110, grifos nossos). Dessa maneira, recupera o conceito em itálico, anteriormente mencionado por Greimas (1975). Este se veria expresso, sobretudo, na *prática utilitária*, pela sua tendência para “a dessemantização das figuras parciais em nome da valorização do projeto geral” (TATIT, 2010, p. 111). É importante ressaltar também que as análises desenvolvidas pelo autor brasileiro na obra mencionada são feitas desde uma perspectiva tensiva, que atribui novas nuances interpretativas à abordagem de Greimas.

Tatit (2010) analisa a prática do personagem paterno rosiano que embarca numa canoa sem aparentes razões. O semioticista depreende, a partir da análise das ações dos atores discursivos presentes no texto, diferentes mecanismos de atribuição de sentido, chegando a distinguir o que seriam práticas utilitárias, artísticas, desvairadas e impregnantes. Para tanto, explora diferentes formas de relação entre o que seriam os PN’s de uso e o de base na narrativa.



Muito embora já tivesse sido trabalhada por Greimas (1975) anteriormente, a ideia de *prática mítica* não é muito explorada no texto do autor brasileiro, sendo mencionada apenas uma vez na obra aqui citada (TATIT, 2010). Talvez isso se deva ao desenvolvimento da proposta recente. Esta poderia tê-la incorporado em meio à concepção do que seriam as *práticas artísticas* (que valorizariam os percursos parciais e os manteriam em sintonia com os projetos mais amplos). Por outro lado, o próprio Tatit (2010, p. 122, grifos nossos) menciona que a figura do pai canoero, ao desempenhar sua ação inesperada e duradoura, adquiriria uma “estatura de mito, e, portanto, de representante de *uma outra esfera de valores*”, o que mostra que, de alguma maneira, a ideia de um significado mítico das práticas não tinha sido, afinal, absolutamente deixada de lado por ele. A ideia de *prática desvairada*, em Tatit (2010), teria como característica principal a desvalorização do programa de base em função daquele de uso. Nesta última, o PN local conservaria sua autonomia semântica em detrimento do sentido mais amplo.

Em *Sobre o sentido*, Greimas (1975) dedicava alguma atenção à diferenciação de dois regimes básicos de atribuição de sentido das figuras gestuais, a saber, o prático e o mítico. O primeiro deles era considerado basicamente relacionado ao fazer. O segundo estaria relacionado ao ato de desejar. Este último, aparentemente, supunha uma significação conotativa, muito embora não pudesse estar limitado apenas a ela, pois, segundo o próprio autor, ele estaria também permeado pela ideia, mais ampla, de “*uma intencionalidade transformadora do mundo como tal*” (GREIMAS, 1975, p. 65, grifos do autor). Voltando a Tatit (2010), a *prática impregnante*, por sua vez, é identificada por ele como sendo a que melhor descreveria o fazer do pai canoero, associada ao que aponta como um *acontecimento extenso*. Segundo ele, estaríamos aí diante de “atos que se somam no campo de percepção do sujeito comprometendo sua capacidade de dar respostas parciais a cada um deles” (TATIT, 2010, p. 117), ou ainda de “um acontecimento que não se consuma, mas que [...] consome o mundo subjetivo” (TATIT, 2010, p. 117).

### **3. Conclusões parciais: por um olhar semiótico à metodologia do protagonismo juvenil**

No âmbito de um diálogo entre a semiótica francesa e a metodologia do protagonismo juvenil, a problemática das práticas desempenha um papel importante. Essa ação educativa, em linhas gerais, visa o desenvolvimento de uma capacidade de autonomia, a partir do envolvimento e da participação dos educandos em atividades variadas (COSTA, 2000). Vemos que os processos de planejamento variados, elaborados pelos jovens no que concerne à determinação de suas ações em esferas variadas de suas vidas (participação na família, na escola, na sociedade etc.) estão pautados por interações de ordem semiótica. Um conhecimento maior a respeito das construções subjacentes a essas relações pode, a nosso ver, contribuir, para a elaboração de melhores propostas formativas por parte dos educadores e formadores que trabalham com jovens.



As formas de articulação entre os programas narrativos de uso e de base, na semiótica, têm sido utilizadas para a análise das diferentes dinâmicas existentes no processo estratégico de organização do percurso narrativo, instância mais abrangente do que elas. A organização de práticas mais amplas a partir de PNs de menor alcance se dá pelo mesmo mecanismo essencial da capacidade linguageira humana que atribui sentido aos diferentes processos semióticos reconhecíveis no mundo natural. Nesse sentido, são as reflexões examinadas no item 2.3, extraídas das reflexões de Greimas (1975), Greimas e Courtés (2012) e Tatit (2010), que recuperam esse vínculo.

Além disso, a hipótese central com a que estamos trabalhando em nossa tese de doutorado (em meio à qual desenvolvemos este artigo) é a de que há uma forma elementar de estabelecimento de contrato narrativo pautada por uma instância factitiva que seria “interna” ao ator do sujeito. Postulamos que o “jovem protagonista” seria aquele que, tanto quanto possível, fosse constituído como um indivíduo “automotivado” no processo autobiográfico de discursivização de sua vida. Tal manifestação, em nosso caso, encontra-se nas entrevistas coletadas por nós para a pesquisa. Haveria, no tipo de relação expresso acima, a presença de uma única figura actorial que investiria os papéis actanciais de destinador-manipulador, destinatário-manipulado e sujeito. Outra forma igualmente válida de designarmos o fenômeno seria chamá-lo de *contrato reflexivo*, denominação que remeteria a esse relacionamento de natureza fiduciária, estabelecido entre os actantes acima mencionados, quando investidos por um mesmo ator. Contudo, no atual momento da pesquisa, ainda não foi possível encontrar elementos que permitam afirmar a presença de um “protagonismo pleno” nesses termos, a partir do *corpus* estudado.

De modo geral, nos relatos observados, os jovens declaram ser motivados por instâncias interdiscursivas variadas e, assim, torna-se difícil atestar, de forma inequívoca, o vínculo de seus valores com um aparato decisório próprio. Por outro lado, vemos que é igualmente proveitoso nas análises nos perguntar quais são as forças que atuam na composição estratégica da determinação dos percursos de vida nesses discursos autobiográficos e verificar, segundo diferentes categorias descritivas, as formas como elas atuam. Para tanto, valemo-nos da distinção de Landowski (2014), que prevê uma forma de manipulação que se apropria e confere significado a um percurso prático do sujeito a partir de uma lógica decisional, assim como outra, que determina uma forma de motivação interna e de natureza fiduciária, como a motivação-confiança. Indo além desses dois princípios, a teoria postulada tem se mostrado útil na análise de outros aspectos dos discursos observados por nós. Acreditamos que esse aparato teórico consiste em uma boa ferramenta de apoio para a elaboração de metodologias educacionais que visem desenvolver uma participação maior dos jovens nas suas comunidades, assim como nos diferentes âmbitos sociais nos quais atuam.

A abordagem de Fontanille (2008), no que diz respeito aos capítulos iniciais da obra citada, é mais dirigida à problemática da integração das práticas envolvidas nos textos, focando menos nos mecanismos motivacionais, nos modos de interação e naquilo que diz respeito aos processos de planejamento prático do sujeito. Assim, consideramos essa parte da proposta não tão pertinente para as questões aqui levantadas. Por outro lado, as ideias contidas nos capítulos V e VI da mesma obra (FONTANILLE, 2008) trazem considerações muito próximas da problemática que estamos tratando. Tomemos, por exemplo, a postulação de que haveria uma variedade de modos de ligação apreendidos entre actante operador e ato, expressa, na ocasião, sob o conceito de *inerência*, ideia especialmente interessante nesse sentido. Com certeza, as suas reflexões que problematizam elementos oriundos do universo da filosofia e da retórica diante das ideias semióticas merecem maior atenção por parte de estudos futuros, visando explorar o papel que as construções discursivas têm na determinação qualitativa das ações individuais.

A título de conclusão, atestamos aqui a pertinência da utilização dos conhecimentos desenvolvidos pelo estudo das práticas semióticas na análise dos discursos orais autobiográficos. Igualmente consideramos que cada uma das propostas teóricas examinadas traz contribuições autênticas e úteis para a problematização da metodologia educativa do protagonismo juvenil.

## REFERÊNCIAS

BAILLY, A. *Dictionnaire Grec-Français*. Paris: Hachette, 1935. Disponível em: <https://archive.org/details/BaillyDictionnaireGrecFrancais>. Acesso em: 01 jul. 2018.

COSTA, A. C. G. da. *Juventude popular urbana: educação, cultura, trabalho: a parceria entre ONGs de base comunitária e empresas: o case ACJ Brasil United-Way*. São Paulo: Associação Caminhando Juntos – ACJ, 2007.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DELORS, J. et al. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: Setor de Educação da Rep. da Unesco no Brasil, Fund. Faber-Castell, 2010. Tradução G. J. de Freitas Teixeira. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

FONTANILLE, J. *Pratiques sémiotiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2008.

LANDOWSKI, E. *Interações arriscadas*. Tradução L. H. O. da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos*. Tradução D. Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução A. C. de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido: ensaios semióticos*. Tradução A. C. Cruz Cesar et al. Petrópolis: Vozes, 1975.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. 2. ed. 1. reimp. Tradução A. Dias Lima et al. São Paulo: Contexto, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. reimp. Rio de Janeiro: Secretaria de Cultura do Rio de Janeiro, Objetiva, 2007.

PORTELA, J. C.; SCHWARTZMANN, M. N. A noção de gênero em semiótica. In: PORTELA, J. C. et al. (org.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 69-95.

PORTELA, J. C. et al. (org.). *Semiótica: identidade e diálogos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 69-95.

TATIT, L. *Semiótica à luz de Guimarães Rosa*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

TATIT, L. *Todos entoam: ensaios, conversas e lembranças*. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2014.

ZILBERBERG, C. *Razão e poética do sentido*. Tradução I. C. Lopes; L. Tatit e W. Beividas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

# Representações da leitura em documentos oficiais: discursos sobre a leitura no ensino de Língua Portuguesa

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2204>

**Luana Alves Luterman<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Esta pesquisa objetiva analisar e depreender quais são as representações da prática de leitura privilegiadas institucionalmente, ao verificar como se concebe a leitura no ensino de língua materna/portuguesa em documentos oficiais como a LDBen (1996), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Será considerada a dimensão discursiva que engendra os documentos oficiais para verificar que projeções de operacionalização das práticas de ensino de língua portuguesa fomentam, orientam, regulam e interditam práticas de leitura. A metodologia baseia-se numa pesquisa quantitativa e qualitativa, apoiada em princípios da Análise do Discurso francesa (FOUCAULT, 2008a; 2008b; 1999a; 1999b; CHARTIER, 2002; COURTINE, 2009) com *corpus* de enunciados coletado via arquivo digital e/ou impresso, proveniente de *sítes* diversos, do governo federal, constituídos dos documentos citados.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; ensino; leitura.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Goiás (UEG), Goiás, Brasil; [luanaluterman@yahoo.com.br](mailto:luanaluterman@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0001-6491-4045>

# Representations of reading in official documents: discourses on reading in Portuguese language teaching

## Abstract

This research aims to analyze and understand the representations of the reading practice institutionally privileged, when verifying how to conceive reading in the teaching of mother language/Portuguese in official documents such as LDBen (1996), the *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* – OCEM (BRAZIL, 2006) and the *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRAZIL, 2018). It will be considered the discursive dimension that forms the official documents to verify that projections of operationalization of the teaching practices of Portuguese language foment, guide, regulate and interdict reading practices. The methodology is based on a quantitative and qualitative research, based on the principles of the French Discourse Analysis (FOUCAULT, 2008a; 2008b; 1999a; 1999b; CHARTIER, 2002; COURTINE, 2009) with *corpus* of statements collected by digital and/or printed file, from various websites, from the federal government, consisting of the cited documents.

**Keywords:** Portuguese language; teaching; reading.

## Introdução

No decorrer dos anos, pesquisadores especialistas em áreas específicas de licenciaturas, como Letras e Linguística, são convocados para a elaboração de documentos norteadores da educação nacional. Esses materiais pretendem especificar necessidades triviais que devem interseccionar os currículos das escolas brasileiras de educação básica.

Nossa pesquisa investiga alguns desses instrumentos didáticos, vinculados ao Ministério da Educação (MEC), especificamente em relação às orientações sobre as práticas de leitura no Ensino Médio: LDBen (1996), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Tencionamos, neste artigo, apresentar os dados quantitativos coletados por meio do número de ocorrências da palavra *leitura* nos documentos oficiais mencionados. Posteriormente, analisaremos em que contextos enunciativos esse vocábulo *leitura* emerge, o que se afirma sobre essa prática e como ela é enunciada com vistas a seu fomento ou interdição.

Quanto à fundamentação teórica, para refletir a respeito das concepções sobre leitura, objetos de nossa investigação, mobilizamos a História Cultural, ao refletir sobre representações simbólicas de determinados grupos ou comunidades que determinam a permanência e/ou a recusa de certas práticas devido à identidade desses grupos e à força de seus poderes (CHARTIER, 2002).

Para refletir a respeito das variadas conceituações e aplicações da leitura nos documentos oficiais, projetadas para as aulas de língua portuguesa no ensino médio, mobilizamos o aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa.

O método arqueológico foucaultiano (FOUCAULT, 2008a, 1999a) baseia a escavação que fazemos de materiais oficiais (oriundos do MEC), voltados para o ensino médio, que versam sobre a leitura, sua conceituação, sua importância e as estratégias de sua efetivação. O método genealógico foucaultiano (FOUCAULT, 2008b, 1999b) contribui para a interpretação e análise dos dados, que aparecem permeados de poderes por meio dos saberes que os engendram: poderes científicos dos pesquisadores especialistas das áreas de formação dos documentos oficiais; poderes políticos particulares, provenientes dos interesses neoliberais – competição dada pelo “livre mercado intelectual” – de formação discente; poderes pedagógicos das autoridades escolares – secretarias de educação, tutores, diretores, coordenadores, professores.

Para compreender a relativa estabilidade de enunciados sobre leitura em condições sócio-históricas de produção específicas, verificaremos, pela sequência discursiva de referência – a emergência de formulações intradiscursivas sobre a leitura – o funcionamento da memória discursiva por meio da regularidade de certos enunciados, de modo a produzir a existência do acontecimento (COURTINE, 2009) nos documentos oficiais que norteiam a leitura no ensino médio.

## **Ocorrências do vocábulo *leitura* nos documentos oficiais nacionais**

Como apoio nodal de nossa metodologia para a investigação do modo como se concebe a leitura nos documentos oficiais do MEC, selecionamos o enunciado *leitura*. Nele, buscamos a formação discursiva de referência (FDR), isto é, “a sequencialização das formulações no intradiscurso da sequência discursiva de referência [que] se realiza sob a dependência do processo discursivo da formação discursiva que a domina” (COURTINE, 2009, p. 109). O sujeito universal, ainda que produtor de dizeres com valores estabilizados hierarquicamente, pré-construídos, como é o caso dos documentos oficiais, prescreve métodos para atender institucionalmente políticas educacionais. Dessa forma, um saber singular é inscrito numa rede de outros enunciados coerentes quanto ao aspecto identitário, semelhante no processo enunciativo, o que demarca uma série regular e pretende homogeneizar os sujeitos por meio do caráter temático repetível.

Nossa metodologia de pesquisa inicialmente envolve um levantamento quantitativo de dados para consultar a recorrência do tema *leitura* e suas paráfrases, seu caráter temático repetível – ainda que irrompam reformulações e, quem sabe, ressignificações contraditórias – nos documentos oficiais selecionados:

**Tabela 1.** Ocorrência do vocábulo *leitura* na LDB (BRASIL, 1996), na OCEM (BRASIL, 2006) e na BNCC do ensino médio (no prelo, publicada em abr. 2018 – BRASIL, 2018)

<b>Documento oficial</b>	<b>Número de registros</b>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96	zero
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – Brasil, 2006– <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa</i>	18
Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) – <i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura</i>	144
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 – versão preliminar divulgada para apreciação prevista para vigorar no ensino médio, com a aprovação até 2019 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE) Tópicos: * <i>A etapa do ensino médio e O Ensino Médio no contexto da Educação Básica</i>	zero
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 Tópico: * <i>A BNCC do Ensino Médio</i>	zero
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 Tópico: * <i>Currículos: BNCC e itinerários</i>	1
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 Tópico: * <i>A área de Linguagens e suas Tecnologias</i>	2
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 Tópicos: * <i>Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio; * Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades; * Língua Portuguesa</i>	2
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Brasil, 2018 Tópico: * <i>Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades</i>	29

**Fonte:** Elaboração própria

Os dados quantitativos, ilustrados na tabela 1, demandam ser analisados também qualitativamente, ou seja, são necessárias as considerações das condições de produção enunciativas que agenciam os discursos sobre as práticas de leitura em cada um dos documentos oficiais elencados. Afinal, “toda produção discursiva que se efetua nas condições determinadas de uma conjuntura movimenta – *faz circular* – formulações anteriores, já enunciadas” (COURTINE, 2009, p. 104). Para isso, além de ler sumariamente todos os documentos, focalizamos os enunciados que fazem parte, em princípio, de um domínio identitário de memória. Como premissa metodológica, ancoramo-nos em Courtine (2009, p. 103): “a memória irrompe na atualidade do acontecimento”.

A memória pauta-se pela descontinuidade histórica – e não pela história serial – como primado metodológico para obliterar uma suposta relação de causa e efeito dada pela cronologia, pela linearidade temporal. Segundo Foucault (2008a, p. 290),

A história serial não focaliza objetos gerais e constituídos por antecipação, como o feudalismo ou o desenvolvimento industrial. A história serial define seu objeto a partir de um conjunto de documentos dos quais ela dispõe [...]. Dito de outra forma, o objeto da história não é mais dado por uma espécie de categorização prévia em períodos, épocas, nações, continentes, formas de cultura.

Em detrimento de um *zeitgeist*, uma categoria sobre um espírito de época que engendraria um sistema único de práticas de subjetivação, agruparemos a sequência discursiva de referência *leitura* e enunciados com temáticas congêneres provenientes de diferentes documentos oficiais, considerando transformações sociais possibilitadas pelas conjunturas históricas, circunstâncias de enunciação, lugar de enunciação, situação de enunciação e outras variantes externas que circunscrevem o ato enunciativo, materializando-o de modo tão específico. Por isso, aferiremos em que medida há paráfrases temáticas sobre os fomentos das práticas de leitura, ou contradições, apagamentos e interdições, inclusive num mesmo documento oficial, e em comparação com outros, independentemente de ele ter sido concebido antes ou depois.

Iniciaremos a análise dos dados coletados pelo apagamento da temática *leitura* na LDB (1996) e nas páginas iniciais da BNCC do ensino médio (versão ainda no prelo, pendente de aprovação pelo CNE, mas publicada em abril de 2018). Antes, realizaremos um pequeno preâmbulo sobre a irrupção dos documentos oficiais, que privilegiam como saberes qualificados, hierarquicamente superiores, os seus conteúdos, para destacar sua importância em relação às práticas cotidianas de educação básica.

## **Documentos oficiais: genealogia dos saberes qualificados**

Os documentos oficiais que norteiam a configuração da educação básica brasileira permeiam-se de saberes e poderes que distribuem uma espécie de harmonia social



na educação básica, algo esperado e solicitado pela própria população. Portanto, a genealogia dos saberes qualificados revestidos de poder que legitimam “o que pode e deve ser dito/feito” nas instituições escolares é prerrogativa para o exercício do poder.

Esses compêndios que pretendem homogeneizar as condutas escolares são emitidos sob uma tecnologia, a do poder soberano. Segundo Foucault (2005), esse regime de governo é autoritário: o rei, numa postura autocrática, decide sobre o direito de vida (“deixar viver”) ou de morte (“deixar morrer”) dos súditos governados por esse sistema. Já nos séculos XVII e XVIII, os juristas consideram os impasses do sistema de poder soberano, que tornam assimétricas as relações entre os cidadãos. No século XIX, o poder se transforma, mesmo que ainda domine a vida dos indivíduos: a diferença é que prevalece a vida, que recebe um cuidado especializado, repleto de traços que estigmatizam o corpo em seu estatuto biológico. Por mais que se modifiquem os exercícios de poder, algo permanece: a disciplina (FOUCAULT, 2008b).

Em vez de controlar a vida individual, a biopolítica governa e vigia populações. Assim como o poder soberano, a biopolítica funciona pela disciplina; contudo essa nova modalidade de poder não funciona pela violência física. Trata-se de um instrumento de poder por vezes considerado tão confortável que é exigido como regência pela própria população, pois garante a proteção da vida, da saúde, da natalidade e da mortalidade, da sexualidade, dispositivos de segurança das populações. Essas regulações são possíveis por normalizações – que naturalizam os poderes, desejados pela própria população – em detrimento de normatizações – que remetem à violência, à imposição e ao medo.

Para depreender a circunstância de enunciação da LDB (1996), é preciso compreender que a fragilidade do discurso educacional instala-se no país, de modo que apareça inclusive na população a prática discursiva de paroxismo na educação, o que afeta uma inflação contrária ao sucateamento da instituição escolar. Ocorre, assim, a expectativa da intercessão do discurso jurídico como forma de poder instituir o estabelecimento de regras práticas no funcionamento da educação básica nacional. Essa carência é confirmada em títulos como II e III, respectivamente *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional* (menciona-se, no art. 4º, IX, “garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino”) e *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9394, foi promulgada em 1996, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, na gestão de Paulo Renato Souza, Ministro da Educação naquele período. Estabeleceu o dever do Estado em relação à educação escolar, garantindo juridicamente o acesso sem mencionar metodologias de políticas públicas para a gestão do conhecimento. Há, nesse documento, uma discriminação pormenorizada das tarefas governamentais, docentes e discentes; da idade para acesso na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio, também especificações sobre o funcionamento administrativo da Educação Profissional Técnica de Ensino Médio e da

Educação de Jovens e Adultos – EJA); dos critérios para exercício da docência; além do direito ao ensino, sem instituir ações didático-pedagógicas necessárias a todas as etapas de ensino-aprendizagem.

À União é encaminhada a incumbência de firmar competências e diretrizes para o Ensino Infantil, Fundamental e Médio para balizar uma formação básica homogênea em relação aos direitos civis de todos os estudantes, pulverizados no vasto território nacional brasileiro. Assim, apesar de diferentes os currículos, devido às particularidades das comunidades locais, as competências e diretrizes que permeiam a educação formal devem atravessar toda a metodologia de ensino.

A LDB, em nome da *Presidência da República* e da *Casa Civil*, mais particularmente da *Subchefia para Assuntos Jurídicos*, é elaborada numa situação de enunciação jurídica, que denuncia a ineficácia do sistema educacional básico no Brasil e se dirige à condução da educação básica, por meio de uma estratégia prescritiva de governamentalidade,

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008b, 143-144).

A LDB, considerada um dever do Estado, valendo-se de seu sistema de normalização jurídica repleto de normas técnicas imbuídas de procedimentos para regulação empreendedora da gestão do aparato físico e funcional das escolas, não interfere na gestão do conhecimento e dos currículos escolares. Por isso, não há registros do vocábulo *leitura* na legislação.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura*, foram divulgadas no período da presidência da república de Lula, cujo Ministro da Educação era Fernando Haddad. Segundo explica a *Apresentação* do próprio documento, sua emergência é um produto de discussões

de sujeitos considerados legítimos<sup>2</sup> para colaborar com saberes na instituição de um adequado direcionamento curricular no ensino médio: gestores das Secretarias Estaduais de Educação e pesquisadores universitários cujo mote comum de estudo é a pesquisa. Com o apoio da LDB (1996), planeja consolidar a identidade do ensino médio como última etapa escolar da educação básica. Nas OCEM, a palavra *leitura* aparece 162 vezes.

Vinte e dois anos após as OCEM, em abril de 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para o ensino médio, durante o governo do presidente Michel Temer, endossada pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho. A versão foi divulgada para análise e promulgação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e prevê implementação até 2020, após a proposta da Reforma do Ensino Médio, que pretende vigorar até 2019. Na *Apresentação* do documento (BRASIL, 2018, p.7), há a seguinte exposição:

A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. Este volume reúne a Introdução, a Estrutura e a proposta para o Ensino Médio a ser apreciada e discutida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com sua aprovação e homologação, o País estará finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica.

O texto remete a um comprometimento árduo e cuidadoso quanto à pesquisa e ao profissionalismo dos autores da BNCC (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos): “A presente versão da BNCC completa o *trabalho de quatro anos* [...]. [O] MEC coordenou o processo de *discussão e elaboração*”. A duração do tempo requer a imposição de um atestado de confiabilidade na justeza da confecção da BNCC, revisada cuidadosamente durante quatro anos. Além disso, não se trata de uma política educacional hierárquica, pois a coordenação apaga quaisquer julgamentos autocráticos de um poder soberano: pela biopolítica, o MEC é uma instituição que cuida da vida estudantil e maneja seus instrumentos pedagógicos colaborativos em consonância às participações coletivas, como se fossem acatadas diretamente as contribuições ofertadas em consultas públicas, as quais, de fato, ocorreram. No entanto, a polêmica BNCC desponta em uma ordem sócio-histórica permeada de retaliações e, contraditoriamente, de uma pseudodemocracia, como se fosse unânime a anuência da minuta da BNCC por todo o corpo docente do território nacional.

---

2 OCEM – *Conhecimentos de Língua Portuguesa* – consultores: Jane Quintiliano Guimarães Silva, Juliana Alves Assis, Maria de Lourdes Meirelles Matencio; leitores críticos: Ângela Bustus Kleiman, Jaqueline Peixoto Barbosa, Luiz Antônio Marcuschi e Maria da Graça da Costa Val.

OCEM – *Conhecimentos de Literatura* – consultores: Neide Luzia de Rezende, Maria Zélia Versiani Machado e Enid Yatsuda Frederico; leitores críticos: Lígia Chiappini Moraes Leite e Haquira Osakabe.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), o ensino médio será composto por quatro áreas de conhecimento: *Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa)*; *Matemática e suas tecnologias*; *Ciências da Natureza e suas tecnologias*; *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. A previsão de obrigatoriedade do ensino das áreas de conhecimento nos três anos do ensino médio restringe-se apenas às duas primeiras, *Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa)* e *Matemática e suas tecnologias*. As instituições escolares podem distribuir como quiserem as outras áreas de conhecimento ao longo dos três anos desta etapa (MARQUES, abr. 2018). Uma das críticas recorrentes à BNCC tem relação com a displicência do MEC com as outras áreas de conhecimento, pois, se competir às redes escolares públicas a oferta, pode ocorrer o apagamento delas, devido ao déficit de professores e à baixa demanda de formação de licenciandos em áreas diferentes de língua portuguesa e matemática, propiciando um desfalque de oportunidades e uma assimetria quanto ao direito isonômico à educação básica, em especial no ensino médio, também ameaçado pela Reforma do Ensino Médio. Retirando compromissos com o profissional graduado em licenciatura, a medida provisória (MP) nº 476/2016 contém a cláusula favorável ao *notório saber*, em que professores sem formação em áreas de licenciatura poderiam atuar na docência técnica profissionalizante.

Tal documento prevê a BNCC, assim como o novo ensino médio – de tempo integral, com 1000 horas anuais, além da formação técnica e profissional dos estudantes. O documento é capaz de permitir como premissa a maturidade do estudante secundarista, que seleciona o curso profissionalizante e as áreas de conhecimento. Eis um retrocesso que retoma a marginalização dos estudantes, condenados à subserviência, massa de manobra sem condições de ingressar numa educação básica que ofereça uma educação humanística e crítica, porque o interesse pela formação meramente técnica fomenta a política das terceirizações já prevista pela perda de direitos contidos na Reforma Trabalhista e na Reforma da Previdência, ambas legislações lançadas durante a presidência de Michel Temer.

## **Apagamento do vocábulo *leitura* na LDB e em tópicos da BNCC**

Optamos pela análise inicial da seleção de dados semelhantes quanto ao resultado do número de registros. Gostaríamos de compreender como uma legislação completa sobre diretrizes na educação básica (LDB) não contempla o vocábulo *leitura* e concepções que serviriam para nortear essa etapa do processo escolar. Acrescentamos esse questionamento sobre a tessitura da materialidade textual preliminarmente apresentada pelo MEC sobre a BNCC prevista para ser aplicada no ensino médio.

Para balizar a organização do material de pesquisa coletado, mobilizamos Courtine (2009, p. 99-100, grifos do autor), que desenvolve as veredas metodológicas do fechamento de uma formação discursiva (FD):

O domínio de saber de uma FD funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações (“o que pode e deve ser dito”), assim como um princípio de exclusão (“determina o que não pode/não deve ser dito”). Ele realiza, assim, o fechamento de uma FD.

Após a varredura lexical, lemos na íntegra os documentos oficiais selecionados para a investigação. Pretendíamos notar a dimensão discursiva que engendra a concretização dos textos sem o vocábulo *leitura*. No caso específico da LDB (BRASIL, 1996), deduzimos o princípio de exclusão que “determina o que não pode/deve ser dito”: não se trata de um documento com a meta de estabelecer parâmetros de ensino/aprendizagem; serve para reafirmar a garantia dos direitos à educação formal básica, além de estabelecer o apoio da União, dos estados e dos municípios. Modelos de educação também configuram a educação básica: esses sistemas são especificados na LDB – educação especial; à distância; profissional e tecnológica; de jovens e adultos e indígena. Ademais, os auxílios financeiros do erário como deveres para o funcionamento adequado das instituições públicas de ensino também são contemplados na LDB, assim como a categorização identitária dos servidores delas, especialmente do corpo docente.

A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, também contém alguns tópicos sem menção à leitura e suas práticas. Porém, percebemos que isso acontece exatamente nos tópicos que antecedem a área de conhecimento *Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa)*, que se dedica aos procedimentos metodológicos para composição curricular do ensino médio. Notamos, na BNCC, os seguintes métodos pedagógicos dedicados a cada etapa da educação básica:

- Ensino Fundamental: predominância da análise parafrástica, polissêmica e dialógica dos textos.

- Ensino médio: relevância da análise discursiva, crítica, ética, cidadã e autônoma, atuante.

O tópico *A etapa do ensino médio*, subtópico *O Ensino Médio no contexto da Educação Básica*, versa a respeito do ensino médio e sua estrutura na conjuntura educacional básica: retoma a formação discursiva do direito dos cidadãos à educação formal básica, pública, que aparece na LDB. Aborda a necessidade de mudança dos preceitos curriculares devido às demandas contemporâneas de urgência quanto à formação tecnológica; às juventudes como taxonomias complexas e múltiplas, imbuídas de atravessamentos sociais e culturais plurais, que exigem da escola novas responsabilidades de formação, de modo a equacionar diferenças e convocar a assunção de constituição de jovens autônomos e críticos.

O subtópico *A BNCC do Ensino Médio*, contido também no tópico *A etapa do ensino médio*, alude às competências gerais e habilidades da educação básica para as áreas de conhecimento já mencionadas, como *Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa)*, que demanda a integração de pelo menos duas delas para a promoção da compreensão e transformação da complexidade contextual contemporânea. Apresenta, de modo genérico, que existem aprendizagens consideradas fundamentais e os itinerários formativos para execução em diversas redes e sistemas escolares. Por não objetivar a descrição do caráter didático-pedagógico particular do ensino médio, também apaga a leitura como mote nesse subtópico da BNCC.

### **Disparidades quantitativas em menções sobre *leitura* nas próprias OCEM: conhecimentos de língua portuguesa e conhecimentos de literatura**

Previamente à comparação qualitativa entre os documentos oficiais, realizaremos uma análise acerca da variação quantitativa extremamente assimétrica no interior das próprias OCEM (BRASIL, 2006).

No capítulo 1, denominado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa*, apenas 18 ocorrências para o vocábulo *leitura* irrompem do documento. Desproporcionalmente, o capítulo 2, intitulado *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura*, registra 144 menções à palavra *leitura*. Não podemos deixar de considerar tamanha disparidade.

Os *Conhecimentos de Língua Portuguesa* mencionam que a disciplina de língua portuguesa deve proporcionar aos estudantes o desenvolvimento acurado das habilidades de leitura, escrita, fala e escuta; ao ler textos, ocorre a introspecção, e também o contato com o mundo, gerando no aluno (res)significações subjetivas; a produção do conhecimento ocorre pela leitura e pela sapiência ao fazer circular a leitura; a leitura é uma “ferramenta de empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28); é necessária a exposição a diferentes sistemas de linguagem para a realização crítica de leituras e inclusão em contextos plurais de linguagem; estabelecimento de relações dialógicas entre gêneros textuais de diferentes campos simbólicos, como a diferenciação entre os literários e os não literários para dar vazão à polissemia, aos efeitos múltiplos de sentidos; fornecimento de instrumentos linguísticos para operacionalização da análise linguística ao ler textos, compreendendo tanto os elementos formais, estruturais, internos, quanto os elementos sociopragmáticos e discursivos, condições externas que clivam a existência dos textos; nos eixos organizadores das atividades de língua portuguesa no ensino médio, aparecem recomendações de leitura e compreensão de textos produzidos em esfera pública ou privada, e os lidos em voz alta.

Os *Conhecimentos de Literatura* constroem a leitura como uma operação transgressiva, que permite o exercício da liberdade; elege autoridades dessa área do conhecimento para explicar: a) que a leitura é também um ato possível para analfabetos (Magda Soares); b) para dizer que o texto literário é um objeto raro nas aulas, por ser frequentemente substituído por resumos e fragmentos com objetivos utilitários, escolhidos para mera aplicação de análise unilateral de sentido, em detrimento da consideração da subjetividade discente (Regina Zilberman); c) para descrever a marginalização de sujeitos que nunca terão acesso a textos eruditos ou canônicos (Antonio Cândido).

Também discute a polêmica facilidade da leitura considerada popular, “facilmente deglutível” (BRASIL, 2006, p. 59), e a literatura canônica: ambas podem produzir a fruição estética, ainda que a literatura popular seja encarada como mero entretenimento. Faz apologia à leitura silenciosa, que permite um contato mais íntimo com a obra, oferecendo multiplicidades de sentidos e gestos de sensibilidade subjetivos; a (re)leitura, em situações formais, como a aula, e em circunstâncias informais, como o recreio, confronta a si mesmo/ao outro pelos debates e amplia o entendimento do primado cultural fluido, mas, para isso acontecer, é preciso, antes, a efetivação da leitura individual.

A quantidade de remissões à leitura e suas práticas é significativamente menor no capítulo 1. Se 18 registros sobre *leitura* bastam para nortear as diretrizes curriculares dos conhecimentos de língua portuguesa no ensino médio, refletimos sobre o *status* dessa modalidade de aprendizagem, ainda pouco considerada em meio aos exercícios de reconhecimento e classificação de unidades linguísticas, algo baseado num condicionamento mnemônico de verificação, por exemplo, de gêneros textuais, mas já definindo as diferenças sociais que atravessam a pluralidade da concretização linguística devido às condições externas ao clivarem sua configuração. Ainda permanecem resquícios do sistema de verificação linguística para classificação, mas agora envolvendo aspectos extralinguísticos para reconhecer como uma categoria de análise pode ser selecionada em detrimento de outra (o gênero discursivo piada, por exemplo, possui efeito cômico; a meta de persuasão e injunção faz parte do gênero discursivo propaganda/publicidade).

No capítulo 2, a concepção de leitura baseia-se em autores consagrados, que são considerados detentores de legitimidade para guiar as práticas de leitura, sobretudo na instituição escolar. Tais representações discursivas são apoios considerados legítimos:

O conceito de representação [...] foi um apoio precioso para [...] as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes”



encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder. (CHARTIER, 2002, p. 169).

Mais uma vez, o funcionamento do poder acontece não pela detenção do poder por um indivíduo, mas pela consideração social de que o conhecimento autoriza certos sujeitos, em detrimento de outros, para ofertar condições de enunciabilidade possíveis por regimes de dizibilidades com valor acadêmico. A representação do que é a boa leitura na instituição escolar é ditada por uma ordem imagética que produz uma realidade palpável, “presentifica” o que efetivamente agencia as articulações textuais literárias dadas como ideais na escola, provocando um efeito de verdade do que é certo e errado como leitura para rendimento epistemológico. Assim funciona o dispositivo pedagógico, assumido pela ciência quando o estado literário da arte é reduzido ao valor didático: mesmo ao valorizar a sensibilidade, a leitura individual e a leitura compartilhada coletivamente, as autoridades acadêmicas controlam a distribuição das obras literárias, atribuindo valor positivo aos cânones, reconhecidos pelo domínio de memória,

[...] constituído por um conjunto de sequências discursivas que preexistem à sdr [sequência discursiva de referência], no sentido em que algumas formulações determináveis na sequencialização intradiscursiva que a sdr realiza ([...] “formulações de referência”) entram com formulações que aparecem nas sequências discursivas do domínio de memória, em redes de formulações a partir das quais serão analisados os efeitos que a enunciação de uma sdr determinada produz no interior de um processo discursivo (efeitos de lembranças, de redefinição, de transformação, mas também efeitos de esquecimento, de ruptura, de denegação do já dito). (COURTINE, 2009, p. 111-112).

A maior parte do capítulo 2 é calcada nessa relação dialógica com os autores acadêmicos reconhecidos para, por meio do domínio de memória, alinhar padrões de leitura direcionados como adequados aos adolescentes. Não nos remetemos, portanto, a enunciados acadêmicos, originais, formulados pelos autores que emergem nos conhecimentos de literatura das OCEM: a sequência discursiva de referência *leitura* e congêneres inscreve-se no patamar intradiscursivo do documento oficial por meio de um retorno a sequências discursivas já ditas, que impõem o que é literatura de consumo e o que é literatura canônica. Ao resistirem às leituras canônicas e acessarem as obras literárias de entretenimento, ainda que façam isso fora do lócus escolar, os adolescentes retomam o domínio de memória da leitura autorizada no meio acadêmico para instituir o poder pelo efeito de ressignificação da leitura.

Mesmo que haja a incorporação de textos provenientes de gêneros textuais populares, como *hip-hop*, quadrinhos e cordel, a abordagem é analógica e se dispõe para “discutir valores estéticos”, o que nem sempre respeita subjetividades. Eis aí uma “pluralidade



contraditória”, caracterizada “pela variação sistemática das CP [condições de produção] das sequências discursivas no plano de caracterização das CF [condições de formação] (variações de sujeito de enunciação, de situação de enunciação, de relações de lugares, de conjuntura...” (COURTINE, 2009, p. 110). Sob o gesto de leitura dos adolescentes, conforme as próprias OCEM registram, há um deslocamento da imposição curricular escolar e da leitura obrigatória, pois a preferência de leituras significa liberdade e, muitas vezes, identificação com as condições sócio-históricas contemporâneas.

Assim sendo, a valoração pejorativa depende do sujeito de enunciação, da função exercida, do ambiente de emergência do dizer e de todo o domínio de memória que produz um efeito de verdade sobre o que pode e deve ser lido no contexto escolar. Como a vontade de verdade situa-se principalmente na estética da arte literária e no valor rastreado pelos autorizados em dizer o que pode produzir fruição adequada em favor da sensibilidade e humanização discente, é nos conhecimentos de literatura que irrompem mais pesquisadores literários legitimados academicamente e mais remissões à leitura e suas práticas.

No entanto, percebemos a história como monumento, mosaico de dispersões enunciativas em que podem ser localizadas certas regularidades: a unidade das escolhas anárquicas inseridas na literatura popular como identidade dos estudantes adolescentes tenta ser interdita pelas autoridades que legitimam os cânones. Por outro lado, percebemos na história regularidades como a *Bibliothèque bleue*, livros de capa azul (CHARTIER, 1998), obras populares na França, que vencem o apagamento da cultura letrada às classes marginalizadas socialmente. São reedições de obras clássicas – estas tradicionalmente lidas pela classe burguesa –, destinadas à classe popular devido à facilidade de compreensão graças ao trabalho linguístico de acessibilidade para alcance mais amplo.

## **Alusões à leitura e suas práticas em diferentes representações nas OCEM e na BNCC do ensino médio**

Há uma notável diferença entre a quantidade de referências à *leitura* e suas práticas nas OCEM (principalmente nos *Conhecimentos de Literatura*) e na BNCC do Ensino Médio. Como já vimos, nas OCEM, o capítulo 1, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Língua Portuguesa*, contém 18 ocorrências para o vocábulo *leitura*. O capítulo 2, *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Conhecimentos de Literatura*, registra 144 menções à palavra *leitura*.

A BNCC, no tópico *Currículos: BNCC e itinerários*, alude à leitura apenas uma vez, quando menciona modos de articulação das áreas do conhecimento – “Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, *fandom* etc.).” (BRASIL,

2018, p. 472). O tópico *A área de Linguagens e suas Tecnologias*, que aborda diretamente a área de conhecimento de Língua Portuguesa no ensino médio, remete à leitura em dois momentos: o primeiro, numa nota de rodapé, que explicita o conceito de práticas de multiletramentos, que envolvem adequado conhecimento das variadas técnicas de operacionalização decodificatória, interpretativa e compreensível de leitura e manejo para produção de textos (multiletramentos) em diferentes linguagens, “como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais” (BRASIL, 2018, p. 478); o segundo cita mídias de comunicação como rádio, TV e mídia impressa, que limitam a participação pública, o que não acontece com a ampliação das redes de comunicação, pois, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), os leitores podem, também, ser produtores de textos e concordar/confrontar conteúdos em gêneros textuais performativos como *vlogs*, *machinemas*, AMVs e outros textos que estimulam a interatividade com os leitores.

A diferença da BNCC em relação às OCEM já aparece nas mobilizações de gêneros textuais contemporâneos, bastante intrínsecos à cultura dos adolescentes e, muitas vezes, desconhecidos por serem extremamente recentes. Leitura é amplamente representada, na BNCC, como uma prática de leitura de obras permeadas pelas TDIC. Por isso, as sequências discursivas são dispersas quando nos referimos à sequência discursiva de referência *leitura* nos documentos oficiais analisados nesta seção, indicando um processo discursivo contraditório.

A dispersão sistemática das sequências discursivas em torno da sequência discursiva de referência será comandada por formas de repartição combinando as sequências discursivas retidas em *domínios de objetos*, ou “conjuntos diferenciados de sequências discursivas” a partir dos quais será possível formular a hipótese de que a natureza contraditória do processo discursivo da FDR [formação discursiva de referência], assim como o modo de determinação, poderão ser apreendidos. (COURTINE, 2009, p. 110).

Os *domínios de objetos* se diferenciam conforme as transformações tecnológicas das práticas discursivas de leitura – na contemporaneidade, é inevitável a seleção de gêneros textuais cotidianos nas práticas de leitura escolares. Acrescenta-se, na BNCC, um *domínio de objeto* não apenas imbricado na sensibilidade e na humanização discente pelos procedimentos de conscientização das plurais subjetividades e paradoxos sociais; o leitor é convocado a saber ler materialidades diferentes das meramente impressas e manejar produtos textuais repletos de múltiplas funções e linguagens. Como criar projetos didáticos sem que sejam reconhecidos esses gêneros textuais (*vlogs*<sup>3</sup>, *machinemas*<sup>4</sup>,

---

3 *Vlogs* são compostos por vídeos e *blogs*, em que sobressai o componente visual, ou seja, o vídeo. Trata-se de um vídeo sobre um assunto selecionado.

4 *Machinemas* (*machinimas*) são produções fílmicas que hibridizam interações em tempo real e jogos. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Machinima>. Acesso em: 11 jun. 2018.

AMVs<sup>5</sup>, *fandoms*<sup>6</sup>)...? Por meio deles, e dos multiletramentos, as conduções da leitura são representadas de outras maneiras, pois o acesso ao conhecimento demanda uma chave não possuída por todo leitor: letramentos digitais, sagacidade para perceber as acuidades sonoras que simbolizam imagens e palavras nos textos.

O tópico *Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades* é o mais produtivo em relação à emergência do vocábulo *leitura*: 29 ocorrências. Nele, são descritas minuciosamente as 7 competências específicas de Língua Portuguesa. Leitura aparece na competência específica 5 porque envolve a leitura para compreensão de aspectos da cultura corporal do movimento, em respeito à diversidade e à democracia (BRASIL, 2018, p. 487).

As outras ocorrências aparecem, em geral, na subseção de *Língua Portuguesa* para detalhar (o que não faremos aqui, devido à limitação da análise) os campos de atuação social criados para atender aos componentes práticos da linguagem no ensino médio: Campo da vida pessoal – reflexão sobre vivências culturais múltiplas e construção de projetos de vida a partir do conhecimento de si e do outro –; Campo artístico-literário – desenvolvimento de fruição estética por meio de textos plurissemióticos –; Campo das práticas de estudo e pesquisa – conhecimento de gêneros e habilidades de leitura para a seleção adequada de recortes de dados voltados à “análise, síntese, problematização, reflexão, problematização e pesquisa” (BRASIL, 2018, p. 496) –; Campo jornalístico-midiático – compreensão crítica dos acontecimentos do cotidiano e do funcionamento parcial dos textos que circulam na mídia, ao perceber as diferenças dos posicionamentos em diferentes suportes e a polêmica, detectando e avaliando diferentes pontos de vista, além de refutar discursos de ódio; Campo de atuação na vida pública – letramento jurídico pelo conhecimento básico de direitos e deveres para debates e propostas de mudança social em prol da democracia. O enunciado *Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica* emerge em todos os campos de atuação social, delineando um aspecto de leitura mais amplo e mais exigente que o meramente escrito. Trazer à tona outras representações de leitura é algo recorrente na BNCC. A dedicação às modalidades e técnicas de ensino a serviço do apagamento dos preconceitos e tendências sociais periféricas se sobrepõem inclusive aos conteúdos curriculares de língua portuguesa (uma das polêmicas temáticas que têm rechaçado integralmente o conjunto da BNCC, por priorizar um ensino médio tecnicista e com amplo poder decisório dos jovens estudantes quanto à preferência de disciplinas a serem cursadas).

---

5 AMV (Anime Music Video) é um clipe que congrega diversos *animes*, “animações” em japonês, produzidos geralmente por uma legião de fãs. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anime>. Acesso em: 11 jun. 2018.

6 Fandoms são fãs que se identificam pelos gostos em comum. Eles fazem parte de uma rede virtual, mas alguns grupos marcam encontros reais para se conhecerem fora do universo digital. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Fandom>. Acesso em: 11 jun. 2018.

O investimento pedagógico nos documentos oficiais é diferente. Em cada documento oficial, a concepção de leitura possui referentes e imagens que se inter-relacionam tão intimamente que a coisa, leitura, funde-se com seus próprios conceitos. É impossível conhecer a coisa em sua forma absoluta, em sua essência, “a história da ordem das coisas seria a história do Mesmo – daquilo que, para uma cultura, é ao mesmo tempo disperso e aparentado, a ser portanto distinguido por marcas e recolhido em identidades” (FOUCAULT, 1999, p. 15). As condições históricas e culturais do contexto da BNCC granulam ainda mais especificidades para as leituras em TDIC, concebendo a exibição de um referente, que é a leitura, com outra roupagem, constituída de imagens que possibilitam outra variável concreta, dada pela autoridade oficial privilegiada institucionalmente, endossada pelo Ministério da Educação (MEC).

As sugestões de educação escolar de Língua Portuguesa aparecem como modelos ideais de transformação crítica e cidadã da juventude brasileira, algo esperado desde a LDB, que aparece tanto nas OCEM quanto na BNCC como projeto para o aluno concluinte do ensino médio: que o estudante tenha condições de alcançar estudos mais complexos; de ingressar ao universo profissional e ao aprimoramento, com autonomia; de atuar ética e responsabilmente na sociedade. Para isso, é preciso formar leitores capacitados para compreensão da realidade diversa de sua inserção social. Ao cotejarmos a BNCC e as OCEM no quesito leitura, situamos as diferenças nas maneiras de representação da leitura. Os “diferentes universos multissemióticos” (BRASIL, 2006, p.18) aparecem como necessidade de abordagem nas OCEM, mas o repertório e os protocolos de leitura de gêneros textuais contemporâneos não são evidenciados, muito menos explorados, nominalmente, com propostas metodológicas, como na BNCC. A integração curricular, em detrimento da fragmentação disciplinar, permite traçar a língua portuguesa como área de conhecimento que agrega outras áreas de conhecimento, conforme a BNCC (BRASIL, 2018).

## Considerações finais

Percebemos a amplitude das propostas tanto de leitura estrutural dos gêneros textuais contemporâneos quanto a mobilização deles para o estabelecimento do protagonismo juvenil, em nome da autonomia, “com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 5). Como vimos, a LDB (BRASIL, 1996) não versa sobre a leitura, porque não empreende caminhos metodológicos para cumprimento das diretrizes curriculares; porém, a legislação, conforme sua biopolítica jurídica, funciona disciplinarmente em forma de biopoder, função orgânica social capaz de ser exigida para nortear um sistema básico a ser efetivado em âmbito nacional.

Ainda que a BNCC não possua uma seção específica sobre *Literatura como área de conhecimento e suas tecnologias*, as nuances dessa arte aparecem fluidas, num mosaico

de propostas híbridas de (re)conhecimento, descrição, interpretação multiletrada das linguagens (sonoras, visuais, tridimensionais, enfim, multimodais). A representação de leitura, embora seja registrada com esse vocábulo apenas 34 vezes, não reflete um deslocamento das práticas de leitura do ensino médio como protocolos desprezados. As 162 vezes em que aparece o vocábulo *leitura* nas OCEM não significam maior relevo ao estatuto de formação crítica, pois ambas as propostas desejam, na área de conhecimento Língua Portuguesa, a sensibilidade pela fruição estética aprimorada pela leitura.

Percebemos que a conceituação de leitura nos documentos oficiais analisados é líquida, pois nas OCEM – *Conhecimentos de Língua Portuguesa* a leitura é apresentada como conceituação de texto escrito em múltiplas dimensões; já nas OCEM – *Conhecimentos de Literatura*, a leitura é apresentada como fruição estética, fator de humanização; e a BNCC direciona as práticas de leitura para atuação e protagonismo social a partir de gêneros discursivos intersemióticos, por meio do suporte das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Percebemos também, na BNCC, uma diluição das estratégias de leitura dos cânones literários, que apareciam nas OCEM. Tal apagamento parece ser um olhar sobre os programas de leitura escolar oposto aos trabalhos de incentivo à leitura de obras literárias, sejam elas canônicas ou não.

É preciso temer, na BNCC, o utilitarismo da língua portuguesa em favor do ensino técnico, sem relação com outras disciplinas (excluídas pela Reforma do Ensino Médio, ao oferecer autonomia de escolha de áreas de conhecimento pelos estudantes). O entrave é a missão da língua portuguesa como ato redentor da salvação em detrimento das trevas da ignorância, da ausência crítica. A tônica da BNCC, em relação às *Linguagens e suas Tecnologias*, privilegia os gêneros discursivos, em detrimento de outros conteúdos curriculares fundamentais. Funciona como se conteúdos curriculares atrelados aos gêneros discursivos multimodais não fossem necessários aos multiletramentos, em favor da operacionalização da cidadania, da humanização e da sensibilidade, fatores estes que atravessam todos os documentos oficiais analisados nesta investigação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum: educação é a base. Ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. 1. reimp. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução Christina de Campos Velho Birck *et al.* São Carlos: EDUFSCar, 2009.

FOUCAULT, M. Retornar à História. In: FOUCAULT, M.; MOTTA, M. B. (org.). *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a. p. 282-295. (Coleção Ditos e Escritos II).

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a. (Coleção tópicos).

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b. (Coleção Tópicos).

FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

MARQUES, M. Base Nacional Curricular (BNCC) do ensino médio é entregue pelo MEC: veja o documento. 3 abr. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-entregue-pelo-mec-veja-o-documento.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2018.

# Os (con)textos da resistência feminina: nação, guerra e identidade em obras de Mia Couto e de Paulina Chiziane

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2272>

**Everton Fernando Micheletti<sup>1</sup>**

## **Resumo**

As produções literárias dos escritores Mia Couto e Paulina Chiziane são marcadas pela preocupação com a situação das mulheres em Moçambique, passando pelos momentos de guerras e, conseqüentemente, de tensões nas relações sociais e familiares. Neste artigo, são analisadas algumas obras dos dois autores, levantando-se questões sobre as divisões de gênero com base na sexualidade, com ênfase na temática da resistência feminina no contexto da nação ex-colonial.

**Palavras-chave:** literatura moçambicana; identidade feminina; Mia Couto; Paulina Chiziane.

---

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; [efmicheletti@gmail.com](mailto:efmicheletti@gmail.com); <http://orcid.org/0000-0003-1526-3332>

## **The (con)texts of feminine resistance: nation, war, and identity in works of Mia Couto and Paulina Chiziane**

### **Abstract**

The literary productions of the writers Mia Couto and Paulina Chiziane are marked by the concern about women in Mozambique, having experienced moments of wars and, consequently, of tensions in social and family relationships. In this article, some works of the two authors are analyzed, raising questions about gender divisions based on sexuality, with emphasis on the thematic of feminine resistance in the context of the ex-colonial nation.

**Keywords:** Mozambican literature; feminine identity; Mia Couto; Paulina Chiziane.

### **Chiziane, Couto e os contextos da literatura moçambicana**

Chiziane e Couto possuem alguns pontos em comum em seus projetos literários, especialmente pela temática que envolve as identidades nacional e feminina. De origens diferentes, mas representativas do contexto histórico ex-colonial, Couto descende de uma família de portugueses e Chiziane vem de uma família africana. Ambos foram militantes políticos até os primeiros anos da independência, afastando-se, depois, para se dedicarem à produção literária. Suas obras, em consonância com as demais produções literárias africanas lançadas na segunda metade do século XX, passam pela abordagem do contexto histórico do colonialismo, da independência política e do período posterior.

O percurso das literaturas africanas, em que se inclui a moçambicana, segundo Noa (2015, p. 31), “difícilmente pode ser dissociado dos contextos políticos e socioculturais em que elas emergem”, podendo ser representado por dois momentos gerais, como duas “pirâmides invertidas” [↕], sendo a independência política o ponto de encontro das duas. Como o autor explica, enquanto uma das pirâmides se afunila no sentido da unidade nacional com a independência, a outra representa o contrário, a “desagregação do ideal de uma nação... estável e una... coincidente com a desagregação do mundo” na contemporaneidade (NOA, 2015, p. 31), quando surgem outras identidades que “competem” com a identidade nacional.

As produções literárias moçambicanas se ampliam e se consolidam, portanto, em meados do século XX, convergindo com os processos do meio social do período pré e pós-independência, encaminhando-se para se pensar, num primeiro momento, a unidade nacional, pois, como afirma Chaves (1999, p. 31-32), não restava outra opção para pôr fim à opressão colonialista a não ser legitimar a nação inventada pelo colonizador, casos de Angola e de Moçambique. Com a nação independente, porém, uma série de fatores concorrem com o estabelecimento da unidade nacional, sendo a primeira e principal delas



a guerra de desestabilização da RENAMO contra o governo da FRELIMO<sup>2</sup>. Conjuntamente, ressurgem as diferenças identitárias entre os povos que formam o país, há a corrupção de membros do governo, a miséria e as carências sociais.

Chiziane e Couto publicam após a independência, indo da preocupação com a nação em guerra a outras questões, como as que envolvem os idosos, as crianças e as mulheres. Algumas narrativas se passam em período anterior como forma de entender a História da nação, muitas vezes revisando para questionar as versões oficiais, fazendo emergir as vozes até então silenciadas. Em retrospecto, nota-se que aquele momento de convergência pela unidade identitária nacional não se sustenta por várias razões, entre elas, pelo apagamento ou não reconhecimento da participação feminina. Assim, como se depreende de suas obras, as mulheres, no contexto ex-colonial moçambicano, deparam-se com uma encruzilhada histórica entre as tradições ancestrais africanas que as submetem a violentos rituais e a “modernidade” que impõe outras regras ou modos de vida.

Em seus textos, Couto explora literariamente o imaginário que relaciona o feminino aos elementos da natureza (terra, água) e à nação, mas vai além ao problematizar a opressão sofrida pelas mulheres. Chiziane detém-se nas relações familiares, destacando sua abordagem sobre a poligamia, predominando, em vários de seus textos, a crítica a determinadas formas de masculinidade. Consoante com Bosi (2002, p. 120), a resistência – no caso, a feminina – surge como tema e como forma na literatura de Chiziane e de Couto, em que se tem a “translação de sentido da esfera ética para a estética”, quando se problematizam os “valores” da vida em sociedade. À parte as diferenças de estilo e da ênfase de cada uma de suas obras, os dois autores têm em comum a temática da resistência feminina em um espaço por tantas vezes hostil devido às tensões do processo colonialista somadas à hegemonia masculina.

## **Resistência feminina e o contexto histórico da nação**

Em seu primeiro romance, *Terra sonâmbula* (2007 [1992]), Couto aborda o contexto da guerra posterior à independência e, embora não centralize na questão feminina como em outros, publicados posteriormente, destaca personagens femininas que resistem em meio à destruição. Entre as personagens principais, têm-se três gerações de homens: o ancião Tuahir, o jovem Kindzu e o adolescente Muidinga; e Farida, uma das mulheres com quem Kindzu se relaciona.

---

2 FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), movimento pela independência de orientação socialista e RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), de orientação anticomunista. Esta última se opôs ao governo da FRELIMO que assumiu o poder com a independência (1975), entrando em guerra. O Acordo de Paz foi assinado em 1992, ambos tornaram-se partidos políticos com a democratização, mas ainda há uma forte oposição, ocorrendo ataques (atentados) atribuídos aos dois lados.

Farida caracteriza-se pela resistência. Primeiramente, em sua aldeia, ela sobrevive aos violentos rituais advindos de antigas tradições por ser gêmea e decide deixar a aldeia. Acolhida por um casal de portugueses, é violentada pelo homem e engravida, resistindo mais uma vez. Deslocando-se sem conseguir se estabelecer em um lugar seguro, ela passa por uma missão católica e acaba por abandonar o filho. Depois, numa vila no litoral, ao ser perseguida pelos administradores do governo por saber de casos de corrupção, Farida se isola num navio encalhado à espera de ir para um outro lugar, menos hostil do que seu país. Nesse navio que havia sido atacado e saqueado, onde estavam os donativos aos sobreviventes da guerra, Farida conhece Kindzu e conta sua “estória” (COUTO, 2007, p. 83), levando-o à busca de seu filho. Personagem que se torna “sem lugar” em terra, que aparentemente teria escolhido a “não ação”, a passividade por ficar no navio, Farida, na verdade, torna-se a motivadora do percurso do herói. E os dois, embora não possam evitar a morte deles próprios, deixam um sobrevivente para a nova geração moçambicana.

O contexto da nação em guerra é abordado por Chiziane em seu romance *Ventos do Apocalipse* (2010 [1993]). Nele, é narrada a terrível experiência dos moradores de vilas e aldeias que, além de sofrerem com a seca e a fome, são atacados pelos grupos em conflito e os que sobrevivem têm de deslocar-se até o campo de refugiados. Nesse espaço trágico, sobressai uma personagem feminina, Minosse, que tem de enfrentar, juntamente com esses problemas, a opressão dos sujeitos masculinos. É sobre isso que ela reflete após o longo percurso do deslocamento:

Faz o balanço da sua triste vida e pensa: vou morrer! Quando chegar ao céu hei-de encontrar Deus e haverá ajuste de contas. [...] Ordenará aos seus ministros que lhe mostrem a ficha da minha existência. [...] De certeza deve estar escrito assim: obedeceu, serviu e morreu. O que sempre desejei não está lá escrito porque os desejos da mulher não podem existir e nem são permitidos. Durante toda a minha vida satisfiz os desejos dos homens. Primeiro do meu pai e depois do meu marido. Na adolescência o meu pai ensinou-me a guardar as cabras e a guardar-me para pertencer a um só homem em toda a minha vida, e cumpri. O Sianga comprou-me com lobolo... um negócio porque se faz com valores e dinheiro vivo. Entreguei o meu corpo aos prazeres do meu senhor porque na realidade nunca senti nenhum. O meu sexo foi apenas uma latrina em que Sianga mijava quando a gana vinha. (CHIZIANE, 2010, p. 159).

Minosse não se conforma com a sociedade com tal divisão de gêneros baseada na sexualidade, em que mulheres vivem sob o domínio masculino a ponto de anularem-se, de desumanizarem-se<sup>3</sup>. O tom crítico questiona até o imaginário religioso, em que Deus e

---

3 O “gênero” com base na sexualidade, durante certo tempo, era visto como a manifestação social/cultural de características atribuídas de modo binário (masculino e feminino), sendo estabelecidas relações com as “heranças” ou pulsões do “sexo” biológico/natural. Tal concepção, baseada na

os ministros são sujeitos masculinos, os quais realizariam os “ajustes de contas”. Sobre isso, Chiziane já afirmou, uma vez, em uma conferência: “a nossa sorte seria diferente se Deus fosse mulher” (2013a, p. 06). O lobolo (dote pago à família da noiva), assim como os rituais e costumes religiosos fazem parte do conjunto de práticas que constituem a “masculinidade hegemônica”, o que, segundo Connell e Messerschmidt (2013, p. 245), possibilita que a dominação dos homens sobre as mulheres seja continuada. É contra essa continuidade que Minosse começa a se posicionar, tomando decisões sobre sua vida após as terríveis experiências em seu país. Antes de ser obrigada a deslocar-se com os demais sobreviventes da vila, Minosse já tinha a vida dificultada pela fome, pela trágica perda dos filhos, os quais matam um ao outro simbolizando a guerra fratricida no país, além da difícil convivência com o marido. Ao longo da narrativa, ela alterna sentimentos de desespero e esperança, demonstrando, como Farida, uma grande capacidade de resistência. Ao final, adota crianças abandonadas, planejando “construir uma nova família” (CHIZIANE, 2010, p. 139).

Com a mesma preocupação com a nação e as mulheres, Chiziane e Couto reescrevem a história moçambicana, ambos, por exemplo, têm textos sobre a época de Gungunhana e o Império de Gaza<sup>4</sup>. Couto publicou uma trilogia que se passa nessa época, sendo o primeiro livro intitulado *Mulheres de cinzas* (2015), em que traz o ponto de vista da jovem Imani em contraponto com a visão de um sargento português. Ao tratar de uma época de Moçambique marcada pela liderança de uma figura masculina, Couto aborda a situação das mulheres, as quais são relacionadas a “cinzas” em vários sentidos. Como em um jogo de múltiplos significados, as “cinzas” podem representar tanto o silenciamento imposto às mulheres, o impedimento de participarem das decisões naquele meio social, quanto o desejo, muitas vezes, de serem menos vistas, não lembradas, para não sofrerem a opressão. É neste último sentido que Imani conta sobre a mãe que, quando ocorria uma tempestade, imitava uma árvore seca para receber um raio e transformar-se em “cinzas, poeiras e fuligem”, para “tornar-se indistinta poalha, leve, tão leve que o vento a faria viajar pelo mundo” (COUTO, 2015, p. 27).

---

separação entre cultura e natureza, não se sustenta mais, segundo Butler (2017, p. 27-28), visto que o “sexo” pode ser considerado “tão culturalmente construído quanto o gênero”, só adquirindo significado discursivamente, sendo que recorrer ao “sexo” como “natural” e anterior à cultura é uma das estratégias de justificação para manter a divisão de gêneros sob a hegemonia masculina.

4 Gungunhana (ou Ngungunyane) foi um imperador africano de Gaza, uma parte do território de Moçambique, no final do século XIX, tendo entrado em conflito com povos locais e com os portugueses, sendo por estes derrotado e preso em 1895, quando Portugal avançava na apropriação do território após a Conferência de Berlim (1884-1885). Figura polêmica, ao mesmo tempo oprimido e opressor, Gungunhana foi alçado a herói por resistir ao colonialismo, embora tenha feito acordos, em alguns momentos, com portugueses e ingleses, mas, também, é considerado cruel ao massacrar e eliminar populações inteiras para expandir os seus domínios (GARCIA, 2008, p. 143).

Nessa reescrita da História, Couto (2015, p. 90) lança questionamentos sobre o apagamento da participação feminina, fazendo lembrar que, durante guerras e outras lutas, houve mulheres sofrendo e, também, agindo e resistindo, como no trecho em que a mãe de Imani explica o motivo de ser melancólica: “Todos os que tombaram são nossos filhos. As mães da minha terra trazem o luto de todas as guerras.”. Fica demonstrado que o sacrifício não é apenas dos homens que vão para o combate, mas também das mulheres diante das perdas de entes familiares e tendo que reconstruir o espaço em ruínas. Como uma história que se repete com as mulheres, Imani, em outra parte da narrativa, vê-se como a mãe diante do espaço destruído pela guerra:

A crueldade de uma guerra não se mede pelo número de campos nos cemitérios. Mede-se pelos corpos que ficam sem sepultura. Era assim que pensava enquanto escolhia onde pisar, entre gente despedaçada, chacais e aves de rapina. A maior ferida da guerra é não deixarmos nunca de buscar os corpos de quem amamos. Quem diria que eu seria uma dessas mulheres condenadas a caminhar a vida inteira entre cinzas e ruínas? (COUTO, 2015, p. 256-257).

Com uma literatura caracterizada pela exploração da polissemia e recorrente uso de metáforas, as cinzas, nesse trecho, representam a destruição causada por guerras, nesse caso, por confrontos ocorridos no final do século XIX, mas que se repetiriam, sob outras configurações, no século XX. Essa reflexão de Imani sobre as “mulheres condenadas” pode ser entendida como “mulheres que resistem” e, mais do que isso, que atuam em meio aos processos históricos oficialmente conduzidos por sujeitos masculinos. Imani questiona a “ordem do mundo” sob domínio masculino, acompanhando o pai em atividades que eram tradicionalmente voltadas aos meninos, como a fabricação de marimbas (COUTO, 2015, p. 87), circula por espaços interditos às mulheres, aprende a ler e, ao trabalhar para um sargento português, faz uso de informações sobre os conflitos.

No livro de contos *As andorinhas* (2013b), Chiziane faz uma revisão histórica para questionar a prevalência das grandes figuras masculinas da nação, ao mesmo tempo apresentando as contribuições femininas. Na primeira narrativa, sobre Gungunhana, nota-se uma crítica ao poder que se constitui por uma masculinidade forjada, em que dominar o espaço ou inimigo é considerado torná-los fêmeas: “Quando aqui cheguei, a terra era selvagem e era macho. Domestiquei-a. Tornei-a fêmea, é toda minha, faço o que quero.”; “que tratamento se deve a esses Chopes, esses bastardos?... Transformá-los em fêmeas. Vavar-lhes as orelhas e enfiar-lhes brincos de mulher.” (CHIZIANE, 2013b, p. 09, 21). A crítica, na narrativa, se dá pela irracionalidade no exercício do poder dessa forma forçosamente masculina, pois Gungunhana mobiliza seu exército para lutar contra as andorinhas após uma defecar em seu olho, uma vez que teria desafiado “a virilidade do maior homem do planeta... que ngungunha todos os homens e todas as mulheres” (CHIZIANE, 2013b, p. 15). Com isso, sem ter soldados suficientes para armar uma defesa, Gungunhana é capturado pelos portugueses.

Na segunda narrativa da obra, a figura masculina heroica moçambicana é Eduardo Mondlane, principal líder na luta pela independência do país. Como em uma estratégia de tirar a invisibilidade das mulheres durante a luta anticolonial, Chiziane destaca as mulheres da família de Mondlane, a mãe e a avó, que o criaram e, portanto, participaram de sua formação. Diferentemente da crítica a Gungunhana na narrativa anterior, Mondlane aparece positivamente como líder, sendo que, por meio de sua história, é trazida a história das mulheres, como na seguinte passagem: “No rosto das mulheres, ele descobriu a sua impotência. A terra é também impotente, uma terra também solteira, sem homens, cujas mulheres carregam milhões de tormentos.” (CHIZIANE, 2013b, p. 52).

Na busca por reescrever a história, ainda que pela via ficcional, Chiziane transgride algumas divisões de gênero, como no momento em que Mondlane conta uma história como a avó: “Para acalmar o medo, o Chitlango [Mondlane] fazia o papel de avó dos guerrilheiros e contava histórias à volta da fogueira” (CHIZIANE, 2013b, p. 68). Quando morre, Mondlane é recebido pela avó e, depois, pela mãe, e entre várias explicações sobre sua personalidade heroica, declaram que ele possui os princípios masculino e feminino: “Chitlango e Chivambo, espíritos machos em combinação perfeita. Arma e escudo. Abrigo e defesa. Sombra. Fortaleza. De Dzovo e Maundlane, espíritos fêmeas, veio esse teu lado criador e maternal.” (CHIZIANE, 2013b, p. 78). Mesmo mantendo a dualidade e atributos impostos a cada gênero (masculino com a arma, feminino ligado ao maternal), nota-se um esforço em trazer a contribuição feminina no processo histórico da nação, o que se confirma no seguinte trecho:

Minha avó. Minha mãe – diz Chivambo [Mondlane] – duas pedras basilares no edifício da vida. O que seria de mim sem a vossa existência? Venci, alicerçado no poder das vossas almas. São vossas todas as vitórias deste mundo. É vossa toda a grandeza que brilhará nas cores da nossa bandeira. Amaldiçoado seja quem louvar os meus atos sem invocar os vossos feitos. (CHIZIANE, 2013b, p. 86).

Entre tantos homens considerados heróis nacionais, reivindica-se, no texto, o reconhecimento do papel das mulheres durante os períodos de luta. Dessa maneira, na terceira narrativa, Chiziane traz a história da esportista Maria de Lurdes Mutola, primeira mulher moçambicana a conquistar uma medalha de ouro em Olimpíadas (2000). O que chama atenção na história de Mutola é que, antes, ela havia tentado ser jogadora de futebol no time masculino de juniores, mas não foi aceita, o que a levou ao atletismo (corrida). É nesse sentido que, ao exaltar a atleta, há uma crítica à divisão de gênero que prejudica as mulheres: “afastaram a águia e ficaram com as galinhas macho, por não perceber que a verdadeira águia de ouro era ela”, em “cada gesto, elevando a bandeira da nação, na síntese de todos os sonhos de todas as gerações de toda a gente de nossa terra.” (CHIZIANE, 2013b, p. 94). Dessa forma, a autora reivindica espaço para as contribuições femininas à nação, ainda que o nacionalismo e a identidade nacional possam ser questionados contemporaneamente. Desse contexto mais amplo da nação se passa, em outras obras

de Chiziane e Couto, ao âmbito familiar e/ou regional, focalizando as relações sociais em vilas e aldeias, desvelando, do mesmo modo, a opressão feminina na sociedade ex-colonial.

## **Resistência feminina, família e sociedade**

O conflito na sociedade dividida pelos gêneros é levado ao extremo no romance *Antes de nascer o mundo*, de Couto (2009). O protagonista Silvestre Vitalício isola-se, em meio à savana, com seus dois filhos, fundando o que seria um novo lugar, denominado Jesusalém, onde não haveria mulheres. Essa atitude misógina se explica ao final, deve-se a um trauma do passado, a esposa Dordalma tinha sido violentada num estupro coletivo e, então, cometido suicídio, ato que gera questionamentos quanto aos papéis sociais de cada gênero:

Suicídio de mulher casada é o vexame maior para qualquer marido. Não era ele o legítimo proprietário da vida dela? Então, como admitir aquela humilhante desobediência? Dordalma não abdicara de viver: perdida a posse da sua própria vida, ela atirara na cara do teu pai [Silvestre] o espetáculo da sua própria morte. (COUTO, 2009, p. 246).

Em uma sociedade que oprime as mulheres, a decisão de morrer torna-se um enfrentamento à hegemonia masculina, Dordalma transgredir as normas de submissão ao marido. Mas, se nesse e em outros romances de Couto, como *Terra sonâmbula* (2007), as mulheres surgem sob o ponto de vista masculino, em outros, publicados mais recentemente, como *A confissão da leoa* (2012) e *Mulheres de cinzas* (2015), é concedida a voz narrativa às personagens femininas, ainda que com a alternância de capítulos narrados por personagens masculinos. Com essa dualidade mantida, as tensões do meio social configuram-se em tensões na forma do texto, para, assim, trazer o ponto de vista feminino caracterizado pela resistência. Segundo Bosi (2002, p. 130), na própria "ideia de resistência" subjaz "o conceito de tensão", caracterizando-se por uma tensão "eu/mundo" que resulta numa perspectiva crítica, isto é, não conformadora com normas sociais vigentes que oprimem, que desumanizam. O estudioso afirma que a "escrita de resistência" caracteriza-se pela "tensão crítica", manifestando-se não apenas na temática, mas, também, na forma, em especial pelo "ponto de vista" e "estilização da linguagem", aspectos da estrutura narrativa que possibilitam pensar o ético (BOSI, 2002, p. 130). As tensões do meio social configuram-se em tensões na forma, no sentido do que afirma Candido (1965, p. 4) sobre a relação entre texto e contexto, em que "o externo (no caso, o social) importa... como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno".

Desse modo, em *A confissão da leoa* (2012), os capítulos intercalados trazem a "Versão de Mariamar" e o "Diário do caçador", pontos de vista de uma mulher e de um homem

em uma sociedade ex-colonial marcada pela tensão da divisão dos gêneros (masculino e feminino), tensão que decorre, como se depreende da perspectiva crítica na obra, da hegemonia masculina. Pode-se considerar como o romance mais feminista de Couto até o momento, abrindo-se com a seguinte declaração: “Deus já foi mulher” (COUTO, 2012, p. 13), trata-se do primeiro capítulo com a “Versão” da protagonista Mariamar. Tomando por base os fatos reais de vilas que são atacadas por animais selvagens, Couto cria uma história em que os ataques de leões se confundem (co-fundem) com a violência sofrida por mulheres. Diferente de outras obras, o que parece metafórico ou insólito logo adquire sentido mais “realista”, em que as difíceis situações enfrentadas pelas mulheres vão sendo abordadas de modo mais evidente.

Como se nota em seu discurso, Mariamar não se conforma com a situação das mulheres, apresentando um tom crítico em relação àquele meio social hostil. Entre os vários problemas que ela enfrenta, como se descobre ao longo da narrativa, está o abuso sexual cometido pelo pai. Há outros casos de mulheres violentadas, como Tandi que, após um estupro coletivo justificado por uma visão tradicional, entrega-se aos leões num ato de suicídio (COUTO, 2012). Em outra parte da narrativa, o caçador Arcanjo Baleiro fica sabendo que sua mãe tinha morrido de “kusungabanga” (de “fechar à faca”), costume de homens que, ao emigrarem para trabalhar, “costuram a vagina da mulher com agulha e linha”, fazendo-a contrair infecções (COUTO, 2012, p. 203). A sociedade ex-colonial, desorganizada pela invasão e domínio europeu, fica numa encruzilhada entre a manutenção e a ruptura com tradições como essas, entre formas ancestrais e, também, modernas de misoginia, trata-se, como afirma Spivak (2012, p. 157) de um “violento arremesso” da “mulher do Terceiro Mundo, encurralada entre a tradição e a modernização”.

Em face desse contexto de violência, Mariamar, por diversas vezes, analisa a opressão sofrida pelas mulheres num mundo dividido pelo gênero, como no trecho: “Num instante, estava refeita a ordem do universo: nós, mulheres, no chão; o nosso pai passeando-se dentro e fora da cozinha, a exibir posse da casa inteira. De novo nos regíamos por essas leis que nem Deus ensina nem o Homem explica.” (COUTO, 2012, p. 26). As leis masculinistas são reforçadas como divinas, baseadas numa origem, nos mitos fundadores, de que é exemplo a narrativa de Adão e Eva, e muitos outros que impõem às mulheres determinados papéis sociais. São recorrentes, na cultura de vários povos, os mitos que vinculam a fecundidade feminina à da terra, submetendo as mulheres a violentos rituais, como os sofridos por Farida em *Terra sonâmbula* (2007). A história das origens, segundo Butler (2017, p. 72), é “uma tática astuciosa no interior de uma narrativa que, por apresentar um relato único e autorizado sobre um passado irrecuperável, faz a construção da lei parecer uma inevitabilidade histórica”. É isso que Mariamar questiona, essa “fabricação das origens” para justificar o poder masculino como se fosse natural, assim como a submissão feminina.



Mariammar e sua mãe Hanifa estão em tensão com o mundo da hegemonia masculina, é assim que ela fala à filha: “Nós todas, mulheres, há muito que fomos enterradas. Seu pai me enterrou; sua avó, sua bisavó, todas foram sepultadas vivas.” (COUTO, 2012, p. 43). Mas, não ficando apenas na lamentação, elas agem para romper com a lógica opressora. A mãe, por exemplo, realiza atos sexuais nos momentos de interdição segundo as tradições (leis), Mariamar aprende a ler e escrever, o que é uma forma de transgressão e resistência, como ela afirma: “Num mundo de homens e caçadores, a palavra foi a minha primeira arma” (COUTO, 2012, p. 89). Em determinado momento, Mariamar é tomada por uma paralisia, o que se subentende como uma estratégia para evitar os abusos do pai. A resistência também é demonstrada, no texto, pela semelhança que as mulheres adquirem com as leas, como num momento em que um policial tenta abusar sexualmente de Mariamar: “Para meu próprio assombro, toda eriçada, avanço sobre Maliqueto, gritando, cuspidando e arranhando. Entre temor e espanto, o polícia recua e constata, horrorizado, os fundos rasgões que lhe causei nos braços.” (COUTO, 2012, p. 57-58).

Outro problema que afeta as mulheres, marcando-as, é a capacidade reprodutora, subdividindo-as entre as que podem e não podem gerar filhos. A esse respeito, declara Mariamar: “Eu... estava duplamente condenada... Uma mulher infértil, em Kulumani, é menos que uma coisa. É uma simples inexistência.” (COUTO, 2012, p. 121). Caracterizando a hegemonia masculina, as mulheres são submetidas ao imperativo da maternidade, aspecto reforçado pelas normas culturais. É nesse sentido que a mãe de Mariamar menciona a “corda do tempo”, que as “mulheres de Kulumani, em cada mês de gravidez, fazem um nó numa corda que é passada de geração em geração”, e diz à filha: “Nós somos mulheres... Fomos feitas para superar o sofrimento.” (COUTO, 2012, p. 186). A resistência feminina envolve, também, lidar com o sofrimento causado por essa continuidade das tradições que “aprimonam” as mulheres na obrigação de serem mães.

Butler (2017, p. 159-160), em sua análise sobre o pensamento de Kristeva e o de Lévi-Strauss, fala do “mecanismo para a construção cultural compulsória do corpo feminino como corpo materno”, da prática “que impõe ao corpo das mulheres a obrigação compulsória de reproduzir”. Todos os recursos e fontes são utilizados para tal imposição, sejam os religiosos ou os científicos/biológicos, por isso, pode-se questionar se o “instinto materno” não seria um “desejo culturalmente construído, interpretado por um vocabulário naturalista” (BUTLER, 2017, p. 160). Com uma sociedade sob hegemonia masculina, tem-se um “sistema em que se exige do corpo feminino que ele assuma a maternidade como essência do seu eu e lei de seu desejo”, que o “corpo feminino seja primariamente caracterizado nos termos de sua função reprodutora”, esta que se inscreve no corpo como a suposta “lei de sua necessidade natural” (BUTLER, 2017, p. 163). Desse modo, como reclama Mariamar, as mulheres são “aprimonadas” no gênero feminino, têm de se enquadrar nos papéis que se lhe impõem, havendo todo um processo social de educação das meninas para a maternidade.



Se em *A confissão da leoa* (2012), há um tom crítico ao imperativo da maternidade, em outros romances, como *Terra sonâmbula* (2007), ela é recurso estético amplamente explorado, principalmente como metáfora para a nação moçambicana, mantendo-se certo alinhamento com as perspectivas tradicionais que relacionam a fertilidade feminina com a da terra. A mãe de Kindzu é, também, mãe de Junhito, nome relacionado à independência de Moçambique, conquistada em 25 de junho de 1975, logo, simbolicamente, é a mãe da nação, sofre com a desestruturação de sua família como o país em guerra. O adolescente Muidinga “renasce” de buracos na terra várias vezes, como se a nação-mãe parisse a nova geração que poderia mudar aquela história de destruição. Kindzu, ao se relacionar com várias mulheres, detém a função simbólica de um macho semeador, como na conclusão do ato sexual com Jotinha, a adolescente que remete à jovem nação: “Grãos de milho se espalharam por toda a parte e senti como se saíssem de mim, como se eu fosse a planta que se esventrava e deixava cair suas sementes” (COUTO, 2007, p. 188). Como se depreende da temática geral do romance, as chances de regeneração do país envolvem um “renascer”, a terra que recebe tantos mortos precisa voltar a gerar vida como uma mãe.

Nota-se, na literatura de Couto, que seu olhar atento à situação das mulheres o leva às várias representações do feminino, muitas vezes ainda presas ao imperativo da maternidade, utilizando tal característica como recurso poético. Como num labirinto de representações de gênero, de identidades, Couto tenta encontrar algumas saídas, nem sempre conseguindo, como nas vezes em que parece sugerir, ainda que discretamente, que há uma essência do masculino e do feminino, mantendo a dualidade. Percebe-se tal característica no conto “Mulher de mim” (2013), no qual, por meio de um jogo de reflexos entre o homem/narrador e a mulher a que ele se refere, há um esforço em superar certas formas de divisão dos gêneros. Porém, a descrição da mulher passa por alguns estereótipos e marcas culturais, como a delicadeza: “ajeitou seu delicado lugar”; a sedução: “a voz dessa mulher... a sedução do regresso”; a relação com a lua: “virá uma que acenderá a lua”; a maternidade: “queria me meninar”, “Ela se deitou, imitando a terra em estado de gestação” (COUTO, 2013, p. 128-131). A narrativa segue, no entanto, para uma tentativa de superar o distanciamento causado pela divisão dos gêneros, pois a mulher que surge misteriosa, contendo o feminino que causa temor, manifesta-se da seguinte maneira:

– Não percebes? Eu venho procurar lugar em ti.

Explicou suas razões: só ela guardava a eterna gestação das fontes. Sem eu ser ela, eu me incompletava, feito só na arrogância das metades. Nela eu encontrava não mulher que fosse minha mas a mulher de mim, essa que, em diante, me acenderia em cada lua. (COUTO, 2013, p. 133).

Ao mesmo tempo em que a narrativa procura mostrar que o sujeito masculino possui algo do feminino, como indicado pela expressão que dá título ao conto, num esforço de

minimizar a diferença, o final indica a unidade pela dualidade: “escutei meus passos... Não seguiam em solitária marcha mas junto de outros de feminino deslize” (COUTO, 2013, p. 133). A divisão parece insuperável, indicando não haver sujeito fora da sexualidade/gênero, assim como não parece haver mulher sem a marca da maternidade. O que se propõe, então, é uma união, uma espécie de solidariedade em que um(a) se coloca no lugar do outro/da outra. Pode-se entender a literatura de Couto, quanto à temática do feminino, como um percurso de aprendizagem em meio aos labirintos das divisões de gênero, de sensibilidade e solidariedade com as mulheres em situação de opressão. Dessa forma, em algumas obras, como em *A confissão da leoa* (2012), ele consegue dar a dimensão do sofrimento e resistência das mulheres diante do que impõe a sociedade ex-colonial sob a hegemonia masculina.

Nos labirintos das divisões de gênero, encontra-se a protagonista do primeiro romance de Chiziane, *Balada de amor ao vento* (2016 [1990]). A narrativa se passa em período anterior à independência, concentrando-se nas relações familiares, em que as mulheres se encontram numa encruzilhada entre as tradições africanas ancestrais da poligamia e as novas normas trazidas com o colonialismo e cristianismo, de que faz parte a monogamia. Considera-se uma encruzilhada, também, porque as mulheres, em ambos os casos, são submetidas ao que impõem os homens. Diferentemente de *Ventos do Apocalipse*, narrado em terceira pessoa, *Balada de amor ao vento* é narrado pela protagonista, Sarnau, o que permite apresentar, junto à ação narrada, os sentimentos e reflexões da personagem, cuja vida é caracterizada pela dificuldade em viver num mundo em que os homens determinam as regras do jogo ou, mesmo, o seu não cumprimento, desde que se mantenham em vantagem. Com o ponto de vista da mulher, a tensão “eu/mundo” adquire outra dimensão, “engajando” os leitores a olharem do “lado de lá” da sociedade dividida pelos gêneros, propiciando, como afirma Sartre (2004), um “desvendamento” crítico do mundo, nesse caso, caracterizado por formas de manutenção do poder sob domínio masculino.

A encruzilhada de Sarnau caracteriza-se pelos encontros e desencontros com seu primeiro amor, Mwando, rapaz de formação cristã, que estudava para ser padre, e o casamento tradicional com um rei africano (Nguila) sob o regime da poligamia. Em nenhuma das situações, Sarnau consegue ser feliz, pois é abandonada pelo primeiro, casa-se com o segundo conforme as tradições africanas ancestrais que a oprimem. Descontente nesse casamento, ela reencontra Mwando, com quem reata às escondidas, e decide fugir daquele “reino”. Em um ato de coragem e, ao mesmo tempo, de desespero, ela abandona o filho, visto que era considerado o herdeiro do rei, embora fosse filho de Mwando. Todos esses acontecimentos revelam a força de Sarnau em transgredir as normas sociais opressoras às mulheres, pois deixou um filho “bastardo” ao rei africano orgulhoso de sua masculinidade, mesmo sofrendo a perseguição de seus homens por tê-lo abandonado. Como fugitiva, Sarnau enfrenta uma série de obstáculos, como ela declara duramente a Mwando, após anos afastados, quando se reencontram outra vez:

E tu o que fizeste de mim? Amaste-me como nunca se amou uma mulher. Raptaste-me mas não pagaste o meu resgate. A minha virgindade consumiste-a e nem agradeceste à minha defunta protetora, não lhe ofereceste os cem escudos, o rapé e o pano vermelho, mas tudo aceitei porque te amava, agora acabou-se, Mwando, paga-me, eu odeio-te. [...] Lutei sozinha, juntei dinheiro para comprar as trinta e seis vacas do meu lobolo para devolver ao Nguila, meu primeiro marido. [...] Percorri mundos, fui usada e abusada, meu sexo era máquina de fabricar dinheiro. Apanhei doenças vergonhosas, olha, já não tenho um ovário, cortaram lá no hospital, pois estava todo podre de porcaria. Repara bem nas minhas coxas: minhas belas tatuagens confundem-se com as cicatrizes de uma doença complicada que apanhei por aí. Como eu vivo agora? Vendo no mercado, vendendo também o coração, as lágrimas, e tudo o que tinha de mais sagrado já vendi para sobreviver. (CHIZIANE, 2016, p. 162-164).

Nesse momento, ao final, ela expõe as consequências por infringir as normas impostas às mulheres na sociedade ex-colonial, desvelando a condição feminina marcada no corpo: virgindade, prostituição, doenças, cicatrizes. Pode-se entender que Sarnau sacrificou ou abdicou do “feminino” – perda do ovário, perda da beleza com as cicatrizes – para sobreviver em seu enfrentamento social, demonstrando que o domínio sobre a mulher é um domínio sobre o corpo, como ocorre nos casos de estupro, alguns relatados nas obras de Couto. Sarnau procura fazer Mwando enxergar os erros cometidos, como quem dá uma lição, para, depois, aceitá-lo de volta. O desfecho, num primeiro momento, parece levar a uma recuperação da ordem social da relação homem-mulher, pois ela afirma “preciso de um homem, e deste homem que está aqui ao meu lado”, mas, em seguida, ela completa: “Viverá comigo. Tenho casa, tenho negócio, tenho dinheiro. Hei de alimentá-lo. Não será fácil para ele arranjar um posto de trabalho nesta terra.” (CHIZIANE, 2016, p. 171). Como em um outro tipo de encruzilhada, entre a solidão e viver com um “homem”, Sarnau opta pelo segundo, mas, como demonstram suas atitudes, as regras do jogo estão mudando, ela mostra que suas ações serão contrárias à submissão. Como no conto “A mulher de mim”, de Couto, a dualidade dos gêneros não é totalmente vencida, mas desestabilizada para deixar de ser oprimora.

A temática da poligamia torna-se central em outra obra de Chiziane, *Niketche* (2004), também narrada pela protagonista, Rami. A situação da mulher no casamento é diferente, Rami acredita estar em um casamento monogâmico e descobre que o marido tem relacionamentos com outras mulheres. Com essa descoberta, ela parte para uma série de confrontos, até que consegue unir essas mulheres e dar uma lição no marido. A poligamia, nessa obra, não é mais parte da tradição, o homem recorre a ela para justificar as traições, tornando-a recurso de uma pretensa vantagem cultural e, ao mesmo tempo, natural. Tratam-se de modelos de construção da masculinidade que “expressam, em vários sentidos, ideais, fantasias e desejos muito difundidos”, em que se incluem as formas de se relacionar com as mulheres, articulando práticas “para a hegemonia [masculina] na ordem de gênero societal”, tendo como base um “psicologismo” que essencializa a

“masculinidade” como “a explanação (e a desculpa) para o comportamento” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 253, 255). É dessa forma que se justificaria o comportamento polígamo do marido de Rami como “normal”, “natural” dos “homens”.

Com a narrativa sob o ponto de vista de Rami, é possível acompanhar como a mulher reage nesse labirinto entre essas vantagens masculinas e os papéis sociais femininos. Desse modo, ocorre uma profusão de sentimentos e pensamentos, de dúvidas e reflexões, com uma variação de tom, no texto, entre o apelo – “Meu Deus, ajuda-me...” – e a resistência – “Sou um rio. Os rios contornam os obstáculos.” (CHIZIANE, 2004, p. 18, 19). No conjunto, prevalece o tom crítico, a protagonista não se conforma àquele meio social do privilégio masculino. Ao longo da narrativa, então, ocorre toda uma análise da condição das mulheres, o que se relaciona às consequências do processo colonialista, como no seguinte trecho:

Todo o problema parte da fraqueza dos nossos antepassados. Deixaram os invasores implantar os seus modelos de pureza e santidades. Onde não havia poligamia, introduziram-na. Onde havia, baniram-na. Baralharam tudo, os desgraçados. Os homens repetem sempre: sou homem, hei-de casar com quantas quiser. E forçam as mulheres a aceitar este capricho... Vendo bem, a quem cabe a culpa desta situação? Os homens é que defendem a terra e a cultura. As mulheres apenas preservam. No passado os homens deixaram-se vencer pelos invasores que impuseram culturas, religiões e sistemas a seu bel-prazer. Agora querem obrigar as mulheres a rectificar a fraqueza dos homens. No regime cristão, as mulheres são educadas para respeitar um só rei, um deus, um amor, uma família, por que é que vão exigir que aceitemos o que nem eles conseguem negar? [...] Estou a falar de mais. A pretender dizer que as mulheres são órfãs. Têm pai mas não têm mãe. Têm Deus mas não têm Deusa. Estão sozinhas no mundo no meio do fogo. Ah, se nós tivéssemos uma deusa celestial! (CHIZIANE, 2004, p. 93).

A desorganização social causada pelo colonialismo, como se nota, manteve a desvantagem da mulher. Como afirma Spivak (2012, p. 85), se “no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno... não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade”. A dificuldade de Rami não está apenas na poligamia em si, mas no confronto de modos de vida tornados instáveis, com tudo “baralhado”, em que não encontra nada seguro, nem no cristianismo nem nas tradições ancestrais, nem no mundo “humano” nem no celestial, este que também é masculinista. Tem-se, para aproveitar uma expressão de Spivak sobre o imperialismo britânico, uma “violência epistêmica”, em que a produção de conhecimento e, logo, da “verdade” é masculina. Tal instabilidade, no texto, manifesta-se pela polifonia, o questionamento da situação da mulher passa pelos vários discursos religiosos, pelos científicos, políticos, além das discussões sobre as diferenças regionais entre norte e sul do país, isto é, como afirma Bakhtin (2008, p. 04), por uma “multiplicidade de vozes e consciências”. O ponto alto

da encruzilhada polifônica de Rami é o diálogo entre vaginas, quando observa mulheres passando e imagina como seria tal conversa, como nos seguintes trechos:

E a linguagem da...? Se a... pudesse falar, que mensagem nos diria? De certeza ela cantaria belos poemas de dor e de saudade. Cantaria cantigas de amor e de abandono. Da violência. De violação. Da castração. Da manipulação. Ela nos diria por que chora lágrimas de sangue em cada ciclo. [...] Escuto a história desta, a história daquela. Todas dizem a mesma coisa. As mulheres são mesmo iguais, não são? Iguais? Não, não somos, gritam elas. Eu tenho forma de lula. E eu, meia-lula. De polvo. Tábua-rasa. [...] Ah, minha..., és o meu tesouro. Hoje tenho orgulho de ser mulher. Só hoje é que aprendi que dentro de mim resides tu, que és o coração do mundo. Por que te ignorei todo este tempo? Mas por que é que só hoje aprendi esta lição? (CHIZIANE, 2004, p. 185-187, 191).

De certo modo, Rami passa por um processo de aprendizagem, em que se inclui o autoconhecimento, uma nova visão do corpo. Ela conta sobre as “aulas mais secretas” que frequentou para desenvolver o prazer, comparando com as mulheres que passam pela mutilação genital e deixam de senti-lo: “Enquanto noutras partes de África se faz a excisão feminina, aqui os genitais se alongam” (CHIZIANE, 2004, p. 44). Segundo Spivak (1983, p. 190), a dominação masculina sobre a mulher passa pelo “apagamento do clitóris”, o que se comprova pela omissão do nome no texto de Chiziane (“Ah, minha...”), mas que não compromete o significado geral desse momento na narrativa, em que, via diálogo, encaminha-se para subverter tal apagamento. Também, quando elas se descobrem como “não iguais”, tem-se um outro aspecto que vem sendo pensado pela crítica feminista, o de se evitar tratar a “mulher” como um conceito monolítico, o que manteria a lógica binária do poder masculino que criou a “outra”, a “mulher”. Entende-se, mais recentemente, que, como outras identidades, a feminina não pode ser pensada em termos estáveis ou permanentes, assim como a masculina, visto que a masculinidade não existe em essência, é uma “construção” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Como afirma Butler (2017, p. 21), se “alguém ‘é’ uma mulher, isso certamente não é tudo que esse alguém é”; isto quer dizer, é preciso enxergar as pessoas sem as marcas de sexo/gênero, indo na contramão do costume social de, antes do nascimento da pessoa, descobrir o “sexo” e marcá-la por um gênero.

Além de repensar a sexualidade feminina, Rami trabalha para tornar as outras esposas autônomas, independentes financeiramente, assim, elas constroem outros projetos de vida. A crítica de Spivak (2012) contra um conceito monolítico de “mulher” passa pela divisão de classes, considerando que há diferenças, por exemplo, entre as mulheres da elite europeia capitalista e as “mulheres sobre opressão de classe”, as mulheres subalternas do Terceiro Mundo. Rami, desse modo, ao atuar para a inclusão das mulheres na esfera da economia, está ajudando a reverter a subalternidade feminina. Segundo Mata (2009, p. 17-18), essa é a obra mais feminista de Chiziane, pois Rami constrói uma estratégia

e a propõe às outras mulheres de modo a libertá-las, isto é, elas passam a ter “a opção que antes elas não tinham... libertação feminina é a mulher poder optar”. A resistência de Rami tem aquele sentido mais profundo de que fala Bosi (2002, p. 118), ela tem a “força de vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito” e, assim, ao derrotar o marido, no final, Rami mostra que se pode – e se deve – vencer a hegemonia masculina em espectro maior, em toda a sociedade. A escrita “engajada” de Chiziane, conforme Sartre (2004, p. 20), contém o pressuposto de que “a palavra é ação... que desvendar é mudar e que não se pode desvendar senão tencionando mudar”.

## **Escrita e resistência feminina – considerações finais**

A resistência não é apenas das personagens de Chiziane, é dela própria como escritora. Em seu texto *Eu, mulher* (2013a [1992]), ela relata as dificuldades de escolha e atuação profissional, tendo pensado, primeiramente, em ser pintora, o que não foi possível devido às barreiras sociais impostas às mulheres, passando, então, à escrita:

Deixei de pintar paisagens. Nas horas vagas, divertia-me, tentando descrever as mesmas paisagens, realizando de forma alternativa o sonho da pintura. Foi assim que penetrei nos caminhos traçados por Deus e pelos homens. [...] A escrita trouxe-me uma série de conflitos na esfera familiar. Raros são os casos de mulheres que seguem a carreira artística... Esta é minha situação e a minha luta. Com as minhas mãos, afasto pouco a pouco os obstáculos que me cercam e construo um novo caminho na esperança de que, num futuro não muito distante, as mulheres conquistarão maior compreensão e liberdade para a realização de seus desejos. (CHIZIANE, 2013a, p. 10, 14).

A escrita literária é tida como uma espécie de invasão a um domínio masculino (divino e humano), visto que é a primeira mulher a publicar um romance em Moçambique. Mas, expandindo-se ao contexto das literaturas nos outros países em língua portuguesa, nota-se uma hegemonia masculina sendo questionada apenas recentemente. O Prêmio Camões, por exemplo, que foi concedido 30 vezes a escritores de língua portuguesa (até 2018), contemplou apenas seis mulheres, não sendo nenhuma africana. Mia Couto recebeu em 2013, fazendo parte do grupo de (apenas) seis autores africanos premiados até o momento. Se há obstáculos a serem enfrentados na produção literária, como se percebe, maiores são os que se impõem às mulheres.

Couto demonstra um esforço em combater a opressão sofrida pelas mulheres, embora não pareça conceber um mundo sem a dualidade de gênero, em que a maternidade, por exemplo, é uma marca do feminino e fonte, portanto, para sua poeticidade. Em uma entrevista, uma vez, quando perguntam se ele tem algum vocábulo especial, sagrado, ele responde: “Mulher. Tenho ideia de que a mulher tem uma relação especial com o mundo que passa pela sua capacidade de gerar vida” (COUTO, 2018 [1998], n./p.). Já

sobre ser “homem”, ele declara: “cresci no meio dessa tribo que se chama ‘os homens’ e desenvolvi, em relação às características ditas masculinas, uma espécie de rejeição. [...] Gosto muito de ser homem. Mas para ser homem, não preciso de ser aquilo” (COUTO, 2018 [1998], n./p.). Nota-se que, ao mesmo tempo em que questiona a masculinidade, ele não abandona a identificação masculina. Em outro momento, ele fala sobre o pai que “contradiz o estereótipo do macho. É uma pessoa gentil, de modos suaves sem ser feminino...” (COUTO, 2018 [1998], n./p.). Solidário com as mulheres, (auto)crítico em relação aos “homens”, ele se move entre a manutenção e a subversão dos estereótipos, por exemplo, entre o feminino marcado pela maternidade e o masculino “suave”. A dificuldade que se impõe é que não parece haver sujeito fora da representação binária de gênero, daí que, ao tentar subverter, não consegue fugir ao binarismo: a suavidade do pai o mantém masculino (“sem ser feminino”); o que confirma que as “relações de gênero são sempre arenas de tensão” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 272).

O escritor está em meio ao processo de problematização de gênero, como afirma Butler (2017, p. 70), em que não se propõe um “além utópico”, mas a mobilização, a subversão “daquelas categorias” que “buscam manter o gênero em seu lugar, a posar como ilusões fundadoras da identidade”, que “dão suporte à hegemonia masculina”. Decorre daí que Couto enfrente os próprios labirintos da masculinidade e tenha optado, até o momento, ao dar a voz narrativa às mulheres, como Imani e Mariamar, em contrapor com os capítulos narrados por sujeitos masculinos. Mariamar, também, demonstra uma ligação positiva com o avô, dando a entender que o fim da opressão às mulheres depende de uma sensibilização e solidariedade dos sujeitos masculinos. De modo semelhante, Sarnau decide dar mais uma chance a Mwando, no final, após ter-lhe dado uma lição, quando já era uma mulher diferente, autônoma.

Se, como afirma Butler (2017, p. 69, grifo da autora), “mulher é um termo em processo, um devir, um construir que não se pode dizer ao certo que tenha uma origem ou um fim”, também se pode entender o “homem” como um construto, a masculinidade como forjada. Dessa forma, enquanto não se pode vencer o binarismo de gênero, podem-se transgredir suas normas opressoras, entendendo-se que nenhuma identidade é fixa, como declara Hall (2000), ou contém uma essência que justifique a opressão. A resistência tem essa característica de, ao se seguir em frente sob a vigência de normas sociais opressoras, propiciar o seu questionamento e abrir caminho para a mudança, como representado nas obras literárias. Com a tensão crítica que une o ético ao estético, a escrita da resistência desvela o mecanismo opressor, alienante, “o contrário da vida plena e digna de ser vivida” (BOSI, 2002, p. 130). Se não há um além utópico para superar totalmente a divisão de gêneros em vários contextos, como o ex-colonial, mostra-se possível seguir em frente na luta contra a opressão, transgredindo as normas, como demonstrado, nos textos, pela força e capacidade de resistência das personagens – Farida, Mariamar, Imani, Minosse, Sarnau, Rami. Semelhante a elas, enfrentando o período de guerra e a misoginia, assim, também resiste a escritora: “Escrevi minha primeira obra debaixo de estrondos e ameaças de morte. [...] Trabalhar numa atmosfera de morte é minha forma de resistir. Ninguém tem o direito de interromper os meus sonhos.” (CHIZIANE, 2013a, p. 15).



## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.
- BOSI, A. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- CHAVES, R. *A Formação do Romance Angolano: entre Intenções e Gestos*. São Paulo: Via Atlântica/USP, 1999.
- CHIZIANE, P. *Balada de amor ao vento*. 3. ed. Lisboa: Caminho, 2016.
- CHIZIANE, P. *Eu, Mulher...: por uma nova visão do mundo*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013a.
- CHIZIANE, P. *As andorinhas*. Belo Horizonte: Nandyala, 2013b.
- CHIZIANE, P. *Ventos do Apocalipse*. 3. ed. Maputo: Ndjira, 2010.
- CHIZIANE, P. *Niketche: uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CONNELL, R. W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis: UFSC, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.
- COUTO, M. Conversa com Mia Couto. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/conversa-com-mia-couto>. Entrevista concedida ao *Diário de Notícias*, 1998. Acesso em: 10 abr. 2018 [não paginado].
- COUTO, M. *Mulheres de cinzas. As areias do imperador: uma trilogia moçambicana*, livro 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- COUTO, M. Mulher de mim. In: COUTO, M. *Cada homem é uma raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 123-134.



COUTO, M. *A confissão da leoa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, M. *Antes de nascer o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COUTO, M. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GARCIA, J. L. L. O mito de Gungunhana na ideologia nacionalista de Moçambique. *In*: GARCIA, J. L. L. *Comunidades Imaginadas: nação e nacionalismos em África*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. p. 131-147.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MATA, I. Entrevista. *Revista Crioula*, Universidade de São Paulo, n. 5, p. 01-19, 2009. Entrevista concedida a Débora L. David.

NOA, F. *Perto do fragmento, a totalidade: olhares sobre a literatura e o mundo*. São Paulo: Kapulana, 2015.

SARTRE, J. P. *Que é a literatura?* 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

SPIVAK, G. C. Displacement and the Discourse of Woman. *In*: KRUPNICK, M. (ed.). *Displacement: Derrida and After*. Bloomington: University of Indiana Press, 1983. p. 169-185.

# A integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2210>

**Heliud Luis Maia Moura<sup>1</sup>**

## **Resumo**

O objetivo deste artigo é estudar a integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística no Ensino Médio, considerando-as como necessárias à ampliação da capacidade linguístico-discursiva e sociorretórica dos aprendizes, compreendendo o trânsito dos sujeitos-cidadãos pelos diferentes espaços socioinstitucionais de produção de linguagem, os quais exigem dos indivíduos multiproficiências em contextos sociopragmáticos variados e específicos. Tomo como referencial as postulações de Marcuschi (2005, 2008), Koch (2003, 2004, 2006, 2008), Koch e Elias (2009a), Bazerman (2011), Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2011, 2016, 2017b), Habermas (2012), Moura (2016, 2017) e Schneuwly e Dolz (2010). Para os autores, sob diferentes perspectivas epistemológicas, as atividades de ensino de língua são constituídas na dinâmica das práticas sociais (gêneros). O *corpus* em estudo consta de uma análise das atividades desenvolvidas por uma professora do Ensino Médio em sala de aula; estas estão organizadas em 04 (quatro) momentos sobre os quais procedo análises reflexivas, levando-me a concluir acerca da necessidade de integração entre as diferentes ações didáticas realizadas tanto em sala de aula quanto no espaço escolar como um todo, o que vem a contribuir para a autonomia dos sujeitos nos diferentes espaços sociointerativos.

**Palavras-chave:** língua portuguesa; ensino; atividades didáticas integradas; gêneros discursivos.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil; [heliudlmm@yahoo.com.br](mailto:heliudlmm@yahoo.com.br); <https://orcid.org/0000-0003-3259-6614>

# The integration among the activities of reading, orality, writing and linguistic reflection: a proposal for the teaching of Portuguese Language in High School

## Abstract

The aim of this article is to study the integration among reading, speaking, writing and linguistic reflection activities in high school, considering them as necessary for the expansion of the learners' discursive and socio-rhetorical capacity, understanding the transit of the citizen-subjects through the different socio-institutional spaces for language production, which require multiprofitient individuals in varied and specific sociopragmatic contexts. I take as reference the postulations of Marcuschi (2005, 2008), Koch (2003, 2004, 2006, 2008), Koch and Elias (2009a, 2009b), Bazerman (2011), Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2011, 2016, 2017b), Habermas (2012), Moura (2016, 2017) and Schneuwly and Dolz (2010). For the authors, under different epistemological perspectives, language teaching activities are constituted in the dynamics of social practices (genres). The corpus under study consists of an analysis of the activities developed by a high school teacher in the classroom; These are organized in four (4) moments about which I carry out reflective analyzes, leading me to conclude about the need for integration among the different didactic actions performed both in the classroom and in the school space as a whole, which contributes for the autonomy of the subjects in different socio-interactive spaces.

**Keyword:** Portuguese language; teaching; integrated learning activities; discursive genres.

## 1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo estudar a integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística no Ensino Médio, considerando que essa integração faz-se necessária à ampliação da capacidade linguístico-discursiva e retórica dos alunos, já que, no trânsito pelos espaços socioinstitucionais de produção de linguagem, são exigidas, desses indivíduos, multiproficiências linguístico-discursivas, coadunadas com diferentes contextos sociopragmáticos de produção de sentido. A teoria que embasa este trabalho está ancorada nas postulações de Marcuschi (2005, 2008), Koch (2003, 2004, 2006, 2008), Koch e Elias (2009a, 2009b), Bazerman (2011), Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2011, 2016, 2017), Habermas (2012), Moura (2016, 2017) e Schneuwly e Dolz (2010). O *corpus*, em estudo, consta de análises de atividades didáticas realizadas por uma professora do Ensino Médio, cujo foco constitui-se da integração entre as mencionadas atividades, divididas em quatro momentos, a partir dos quais faço considerações analítico-reflexivas. A análise dos dados leva-me a concluir acerca da necessidade da integração entre as ações didáticas, cujo centro são os gêneros discursivos e o dialogismo existente entre estes na vida social.

## 2. Bases teóricas

### 2.1 Noções preliminares

Segundo Marcuschi (2005, 2008), as atividades de oralidade reafirmam as práticas culturais mobilizadas em diferentes contextos interativos, constituindo os indivíduos em sujeitos de linguagem. Segundo Koch e Elias (2009a), a leitura implica a (re)construção de sentidos em veiculação nos diferentes textos, nos quais atuam estratégias sociocognitivas e metacognitivas, ativando-se conhecimentos prévios de ordem linguística, pragmática e interacional, pela ocasião da interação com o texto. Para Bazerman (2011), a escrita deve ser constituída em agência. Com ela, o sujeito imprime valores, juízos, originalidade e individualidade, atuando como sujeito dos seus dizeres e construindo-se como tal nos contextos pragmáticos nos quais se acha imerso. Para propósitos didáticos, os conceitos referentes à oralidade, leitura e escrita são colocados numa espécie de sequência. No entanto, é válido afirmar que a oralidade não subsiste, do ponto de vista da construção de sujeitos responsivos, sem a conexão necessária com a leitura e vice-versa e que estas constituem-se como essenciais para a constituição de sujeitos escritores capazes de se posicionar diante do que dizem nos vários contextos sociopragmáticos em que estão imersos, imprimindo avaliações críticas aos seus discursos, no âmbito da produção de diferentes gêneros escritos. Por conseguinte, as atividades, acima colocadas, exigem dos indivíduos a reflexão linguística, na medida em que agem metadiscursivamente e metarreflexivamente sobre os sentidos produzidos nas várias atividades sociais.

Para Koch (2003, 2004, 2006, 2008), a língua é um espaço de interação, por meio do qual os sujeitos constroem e são constituídos em sentidos, sendo estes múltiplos, diferenciados e específicos em seus diversos contextos de realização. Segundo as postulações de Bakhtin, há um dialogismo constitutivo entre os diferentes enunciados existentes na prática social, de modo que as atividades linguísticas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística são também constituídas nesse dialogismo. Nesse sentido, ler, falar, escrever e agir reflexivamente acerca dos sentidos que (re)construímos apresentam-se sempre como ações intercambiáveis, mútuas ou recíprocas, já que as atividades languageiras socialmente instituídas também não são exclusivas e isomórficas, mas dinâmicas quando do nosso trânsito pelos espaços de produção do significado. Assim, sendo a língua uma instância de interação, quando, por exemplo, falamos, nossas falas são tributárias do que lemos e ouvimos, o que, inevitavelmente, descamba nas diferentes produções escritas, as quais consorciavam-se com a natureza específica dos sentidos a serem produzidos nos vários contextos sociopragmáticos.

Considerando as postulações de Moura (2016, 2017), a reflexão linguística constitui um ato semântico-discursivo em que o indivíduo age reflexivamente acerca do seu discurso, observando-se um jogo de significações advindo da sua capacidade de repensar o que disse. Neste trabalho, analiso o trânsito entre as mencionadas atividades, já que uma atividade convoca a outra. Assim, é na leitura de textos que os sujeitos (re)constroem

sentidos e tomam posição sobre estes nas atividades de oralidade. Pela ação, na escrita, refletem sobre o que discursivizam, levando em conta as consequências de sua enunciação. Logo, há uma interseção necessária na mobilização dessas atividades. O *corpus*, em estudo, constitui-se de propostas de atividades para alunos do Ensino Médio, utilizando-se textos dos gêneros fôlder, propaganda, cartaz, ofício, panfleto, discussão oral e debate. As análises realizadas, *a priori*, levam-me a concluir acerca da necessidade de integração entre estas atividades, já que essa interrelação leva a uma significativa transformação na capacidade dos alunos de argumentar sobre os mais diferentes discursos.

## **2.2 Oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística: conceitos e desdobramentos**

De acordo com os PCNs, as atividades de oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística são recursos didático-pedagógicos que possibilitam ao professor a inserção dos alunos nos espaços socioinstitucionais de produção de linguagem, entendendo-se que tais espaços são múltiplos, heterogêneos e diferenciados, o que exige dos indivíduos multiproficiências discursivas e sociorretóricas, consoantes com as características interacionais e sociopragmáticas desses contextos. Para Marcuschi (2005, p. 25), as atividades de oralidade são relevantes porque devem voltar-se para a preservação das práticas culturais mobilizadas nos contextos sócio-históricos específicos dos indivíduos que integram o espaço escolar. Nesse sentido, afirma que

[...] o trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. Veja-se o caso tão ilustrativo dos contos populares ainda tão vivos em nosso povo não só no interior, mas também nas áreas urbanas. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais..

Enquanto prática cultural, a oralidade é uma forma de manifestação dos indivíduos, para a qual concorrem todo um conjunto de experiências e maneiras de ver a realidade dos segmentos e grupos a que pertencem tais indivíduos. Postulo, por outro âmbito, que a prática da oralidade não é somente um meio pelo qual os indivíduos dizem alguma coisa, mas um instrumento sociopolítico de construção das identidades integrantes do espaço escolar, que se expressam segundo os códigos sociais e culturais dos grupos a que pertencem.

No que concerne à leitura, Koch e Elias (2009, p. 11) afirmam:

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Com base em Koch e Elias (2009), é válido afirmar que a leitura é um processo contínuo de (re)construção de sentidos veiculados num dado texto, em que agem diferenciadas estratégias sociocognitivas e metacognitivas, consorciadas com os conhecimentos prévios ativados pelo leitor pela ocasião da interação com esse texto.

Para Bazerman (2011), a escrita nos concede uma semiprivacidade para enfrentar nossas ideias, memórias, emoções, como também nossos desejos para construção de uma presença no mundo. Concede-nos, além disso, instrumentos para a nossa intervenção nesse mundo, em que tomamos posições sobre diferentes ações de linguagem em mobilização em práticas sociais diversas, para as quais temos um propósito.

Considerando a natureza dialógica das preposições de Bakhtin e tendo em conta o encontro destas com a ideia de que as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística se constituem nessa dialogicidade e integração, veja-se o que postula Bakhtin (2010a, p. 348) nesse sentido:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir responder, concordar, etc.. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

Com base em Bakhtin, postulo que os atos de linguagem, em todas as suas dimensões, constituem-se na reciprocidade dialógica, intercambiável, em que um ato penetra no outro inelutavelmente, pois a nossa vida implica essa dinâmica: lemos, dizemos do que lemos num efeito de responsividade engajada e, por conseguinte, escrevemos, tomando posição avaliativa no âmbito dessa escrita. Consequentemente, refletimos criticamente sobre tudo isso, já que o mundo social não chega para nós reificado, o que demanda uma intervenção constante nele, atos estes que deveriam ser reconstituídos na escola, de forma a construir cidadãos reflexivos/responsivos.

Postulo, a partir da teoria do agir comunicativo propugnada por Habermas (2012), que só é possível compreender as ações de linguagem como atravessadas por pretensões de validade nas relações intersubjetivas, o que também conduz ao próprio modo como os indivíduos agem reciprocamente em determinadas condições de produção de seus discursos, observando-se, aí, regulações de várias ordens ou naturezas, com diferenciações de sentido, afetadas por essas mesmas regulações.

### **2.3 Atividades didáticas integradas no Ensino Médio: uma proposta**

No contexto do Ensino Médio, as atividades didáticas integradas devem estar consorciadas com os conhecimentos e habilidades a serem dominados pelos estudantes no âmbito dos diferentes gêneros. No entanto, deve haver a prioridade para os gêneros da ordem do argumentar. O domínio desses gêneros deve ampliar a capacidade linguístico-discursiva dos sujeitos, especificamente quando se trata da capacidade de argumentar, contra-argumentar, avaliar, analisar, criticar e intervir em diferentes contextos sociopragmáticos, o que pode dar-se: (i) por meio de atividades de leitura, nesse sentido, a ação leitora se constitui como predominantemente analítica e reflexiva; (ii) por meio de atividades de oralidade, nas quais os sujeitos consigam posicionar-se acerca do que dizem, avaliando seus próprios dizeres, numa perspectiva metadiscursiva/metarreflexiva; (iii) por meio de atividades de produção escrita, mesmo que ainda escrevam minimamente sobre determinados temas; (iv) por meio de atividades de reflexão linguística, que perpassam as atividades anteriormente citadas.

Segundo as noções discutidas anteriormente, propõe-se uma intervenção constante dos leitores/falantes/escritores nos diferentes gêneros de textos, o que lhes possibilita um aprofundamento paulatino acerca das questões veiculadas nesses textos, de forma a estabelecerem cotejos sobre diferentes abordagens de um mesmo tema. Assim, cabe ao professor conduzir as atividades: apontando questões; estabelecendo analogias; propondo inferências diversas sobre os sentidos em veiculação não só nos textos escritos, como também nos textos orais. Essa atitude de ensinar pressupõe um educador também leitor, capaz de realizar espécies de descobertas, conjuntamente com seus alunos, sobre os significados carreados nessas produções. Isto constitui um procedimento constante de análise dos vários textos, uma espécie de maiêutica socrática, por meio da qual os indivíduos conseguem, pouco a pouco, desvelar os sentidos produzidos pelos textos, na sua necessária conexão com o interdiscurso, com os diferentes contextos em que tais textos são produzidos e em que há uma posição sujeito em mobilização numa dada ação discursiva.

No âmbito dos gêneros da ordem do argumentar, dentre eles, os gêneros do domínio jornalístico, o professor poderá escolher os seguintes: reportagens, editoriais, entrevistas, crônicas políticas, cartas do leitor, cartas ao leitor, charges, tiras, cartuns, propagandas, notícias, artigos de opinião, matérias assinadas, publicidades de diferentes áreas.

As ações didáticas do professor poderão iniciar com uma das atividades didáticas em questão, não havendo a realização de atividades sequenciais do tipo sequência didática, postulada por Schneuwly e Dolz (2010). Assim, o professor poderá começar pela oralidade, a partir de gêneros orais já dominados pelos alunos e sobre temas que eles já conhecem. Após isso, poderá trabalhar as atividades de leitura, considerando os temas tratados nos gêneros orais, o que, de certa forma, facilita o entendimento de alguns assuntos. Desse modo, a leitura deverá se dar sobre temáticas já abordadas em gêneros orais como: pequenas exposições; miniseminários; rodas de conversa; debates abertos; relatos de experiência. O professor poderá trazer textos que abordem outros posicionamentos sobre temas minimamente tratados (ou não) nesses gêneros, mas que, agora, devem ser aprofundados com a leitura de textos de gêneros escritos, como reportagens, editoriais, artigos de divulgação científica, artigos científicos, entrevistas, ensaios filosóficos, poemas, contos e crônicas literárias. A apropriação, por parte dos alunos, de diferentes versões acerca dos temas oralizados, contribuirão, certamente, para a ampliação/dinamização da capacidade discursiva dos sujeitos do espaço escolar, especificamente no âmbito da própria sala de aula e/ou da escola como um todo.

Considerando as atividades de leitura realizadas dentro e fora da sala de aula, o professor poderá implementar um novo debate/discussão sobre as temáticas veiculadas nesses textos, o que significa dizer que, agora, terão agregado novos conhecimentos acerca das questões já debatidas no momento anterior. Feitos novos debates, o docente deverá propor, ainda que inicialmente, uma atividade escrita, desde que esta se realize em gêneros que os estudantes já dominem e usando temas com os quais têm mais facilidade de escrever. Mas as atividades de leitura propostas, antes, poderão estender significativamente a capacidade desses sujeitos de discursivizarem, sobretudo de avaliarem as posições SUJEITO mobilizadas nos textos lidos. Logo, sua escrita deve ser muito mais agentiva (cf. BAZERMAN, 2011), isto na medida em que se posicionam sobre os sentidos que lhes chegam, avaliando-os, analisando-os reflexivamente, construindo posições acerca do que os autores desses textos propõem.

Tendo produzido suas versões acerca das temáticas em circulação nos textos lidos, poderão, com a condução do professor, avaliar, discutir, construir “respostas” reflexivas sobre os seus próprios dizeres (cf. BAKHTIN, 2006, 2010a, 2010b, 2016a, 2016b, 2017), é o que podemos chamar, de acordo com os PCNs, de reflexão linguística. Mas, nesse momento, a intervenção do professor é fundamental, já que deverá propor questionamentos sobre as posições veiculadas pelos alunos quando da sua atividade de escrever sobre determinados assuntos. Desse modo, a sua escrita não é final ou definitiva, pois poderão informar-se mais sobre as temáticas lidas, assim como deverão pensar sobre o modo como discursivizaram, podendo intervir nos seus próprios textos, agregando informações mais profundas sobre o que construíram, não só nos textos escritos como também nos textos orais que produziram.



### **3. Analisando uma ação pedagógica tendo como instrumento as ADIs**

#### **3.1 Contextualizando a pesquisa**

Considerando o que propõe as ADIs, analiso, nesta seção, as ações pedagógicas realizadas por uma professora<sup>2</sup> numa turma de 1º ano do Ensino Médio. Primeiramente, a docente apresenta, de modo sucinto, o seu projeto, tendo como espaço didático-pedagógico as ADIs. Observemos, então, o que diz Coelho (2018, p. 36) a esse respeito:

O projeto de intervenção no âmbito das Atividades Didáticas Integradas-ADIs.

Diferentemente de outras propostas para o ensino de língua portuguesa que, geralmente, primam em focalizar prioritariamente em uma determinada atividade, na maioria das vezes, na escrita, este trabalho visa, ao contrário, integrar leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Propor ações pedagógicas para que essas atividades sejam desenvolvidas concomitantemente, isto é, sem privilegiar nenhuma delas. Para tanto, elaborou-se um Projeto Didático (PD) composto por ADIs. A opção por essas duas propostas didáticas justifica-se, primeiramente, porque a concepção adotada neste trabalho pauta-se na perspectiva interacionista, que concebe a linguagem como forma de interação entre interlocutores em diferentes contextos sociais. Porque, conforme Bakhtin, a língua se materializa por meio de enunciados e não somente por formas fixas e acabadas. Isto é, adotamos uma concepção de linguagem em que os sujeitos interagem no meio social para fins reais de comunicação, seja para opinarem, para persuadirem, para não serem enganados, para infinitos propósitos.

As ações planejadas, portanto, nesta pesquisa têm o intento de oportunizar aos educandos a ampliação de seus conhecimentos em relação à língua que falam para, assim, aprofundarem suas capacidades linguísticas, textuais, discursivas a fim de atuarem com autonomia e criticidade frente às diversas situações em que participam, sejam por meio do texto verbal, não-verbal ou oral, tanto no espaço escolar, quanto fora dos muros da escola.

De acordo com a professora, as ADIs constituem ações pedagógicas planejadas com o objetivo de inserir os estudantes em diferentes contextos sociais de linguagem, compreendendo que essas atividades não são estanques e levam os indivíduos a ampliarem sua capacidade textual-discursiva, proporcionando-lhes autonomia e criticidade.

---

2 Os dados analisados, neste trabalho, constam da dissertação de mestrado de Rosiane Maria da Silva Coelho, defendida, em dezembro de 2018, no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Oeste do Pará, sob orientação do Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura.

### 3.2 As ADIs e o trabalho com os gêneros textuais

Para a docente, o trabalho, na perspectiva das ADIs, implica uma ação pedagógica na qual os gêneros textuais/discursivos constituem um espaço necessário ao desenvolvimento da capacidade interativa dos sujeitos. Vejamos o que nos diz Coelho (2018, p. 37):

A linguagem compreendida como interação entre sujeitos não pode vincular-se a um ensino a partir de formas estanques, desvinculadas de seus contextos de uso. Dessa maneira, as postulações de Bakhtin são pertinentes.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conceito temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Reportando-se às concepções de Bakhtin, acima citadas, Coelho (2018, p. 37) afirma que

[...] em todos os espaços sociais onde interagimos produzimos diferentes gêneros textuais que respondem a diversas e diferentes necessidades de comunicação entre os interlocutores. Bate-papo, avisos, propagandas, placas de trânsito, símbolos, etc., a multiplicidade de gêneros é variada, porque cada situação precisa de uma maneira única para se estabelecer.

Ensinar com a utilização dos gêneros é uma alternativa para fugir do prescritivismo, da anulação das vozes dos sujeitos, da imposição de um modelo de língua irreal, abstrato, em que a língua fica à disposição do falante.

A docente, em seu discurso, dá ênfase ao trabalho com os gêneros, considerando-os como necessários a uma intervenção pedagógica à altura das exigências dos espaços sociais e institucionais por onde transitam os sujeitos que, nesse caso, devem se constituir como agentes das/nas mais diversas atividades de linguagem, tanto no âmbito do escrito quanto do oral, sendo capazes de intervir nesses espaços de forma proficiente, engajada e avaliativa.

### 3.3 Descrição e realização de uma ação pedagógica na perspectiva das ADIs

Nesta subseção, coloco dados relativos ao contexto da ação pedagógica realizada pela professora, assim como dos momentos em que se deu a mencionada ação. Focando primeiramente, aqui, no que Coelho (2018, p. 37-38) chama de primeiro momento:

Nesta seção descrevemos a intervenção pedagógica realizada por meio de um projeto com as ADIs (Atividades Didáticas Integradas) entre leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística.

As atividades do projeto didático aconteceram nos meses de fevereiro e março de 2018, precisamente de 05 de fevereiro a 28 de março, numa escola da zona urbana da cidade de Santarém - PA, o público participante foram os estudantes do Projeto Mundiar do Ensino Médio.

É importante destacar que o tema do projeto desenvolvido surgiu a partir de uma problemática recorrente na turma, isto é, os meninos apresentavam um comportamento agressivo em relação às meninas, isto é, não as respeitavam e a comunicação era bastante violenta, ou seja, os estudantes utilizavam palavras obscenas e ofensivas na interação com as meninas.

#### **1º Momento: Discutir é preciso?!**

A atividade inicial aconteceu numa roda de conversa e deveria partir da leitura de cartazes de uma campanha sobre o assédio sexual contra mulheres, no carnaval, postados no Facebook. Porém, antes de iniciar a discussão sobre o tema, fiz o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o assunto em pauta. Questionei se sabiam o que era assédio. A maioria dos alunos não sabia, apesar de alguns já terem ouvido falar sobre esse assunto, contudo uma aluna disse que era um tipo de violência sexual. Após a fala dessa aluna, outros estudantes participaram citando, principalmente, o estupro como exemplo de violência sexual. Foi, então que, antes de apresentar os cartazes, realizei a leitura do pôster "*Chega de fiu fiu*" - *Vamos falar sobre o assédio sexual, produzido pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em parceria com o Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher e a ONG OLGA*. Comecei mostrando o pôster aos alunos e solicitei que falassem sobre o que estavam vendo. Os alunos não souberam nomear o gênero, entretanto, reconheciam a sua funcionalidade, porque disseram que era um texto que servia para divulgar informações importantes para as pessoas. E geralmente, os assuntos eram sobre meio ambiente, a água, vacinação, ou seja, assuntos para alertar a população. Mostrei os balões de falas presentes na parte central do pôster e interroguei-os sobre as palavras que apareciam neles, os alunos responderam que se tratavam do barulho do assobio e que, provavelmente

seriam de homens “mexendo” com mulheres na rua. Chamei atenção para a cor vermelha que compõe boa parte do pôster, para o formato do texto, a organização das informações, entre outras informações. Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada, chamando atenção para as informações apresentadas. Algumas informações despertaram a atenção dos alunos, a saber: a diferença entre assédio e paquera, a questão da roupa das mulheres, as consequências do assédio e a definição de ato obsceno. Finalizamos com comentários breves feitos por escrito e oralmente. A atividade prevista foi substituída, mudei a rota, porque meus alunos precisavam saber um pouco mais sobre o assédio sexual. A seguir o pôster lido e comentado:



Conforme os dados, acima descritos, a *ação pedagógica* inicia com uma roda de conversa, portanto, com um gênero oral. A docente realiza esta ação estabelecendo um diálogo efetivo com os alunos, esclarecendo questões necessárias ao entendimento da atividade que está desenvolvendo. Fala do tema a ser abordado na aula e de sua relevância para a vida em sociedade, focando especificamente no assédio de que são vítimas as mulheres. Como podemos observar, a atitude de ensinar da professora e sua ação pedagógica corrobora uma intervenção consorciada com as práticas sociais em que estão imersos os aprendizes, fazendo-os enxergar a realidade de maneira crítica e reflexiva. Para isso, utiliza-se de gêneros como o pôster, a partir do qual dialoga, posteriormente com outros gêneros. Focando também em outros aspectos constitutivos do gênero em questão, no caso, aspectos semióticos como cor, formato, organização das informações, o que reafirma a característica multimodal dos diferentes gêneros de texto.

Constata-se também que, nesse primeiro momento, a professora tem uma postura de estímulo/instigação em relação ao posicionamento oral dos alunos acerca do tema em discussão, assim como em relação a breves comentários escritos, de forma a despertar, nesses alunos, uma atitude reflexiva, que se centra numa interrelação necessária entre

escrita, leitura, oralidade e reflexão linguística, que embora ainda aconteça de maneira incipiente, já configura uma relação dialógica entre essas atividades.

Ainda no âmbito da descrição e realização da ação pedagógica, na perspectiva das ADIs, Coelho relata o segundo momento dessa ação. Observemos o seu relato:

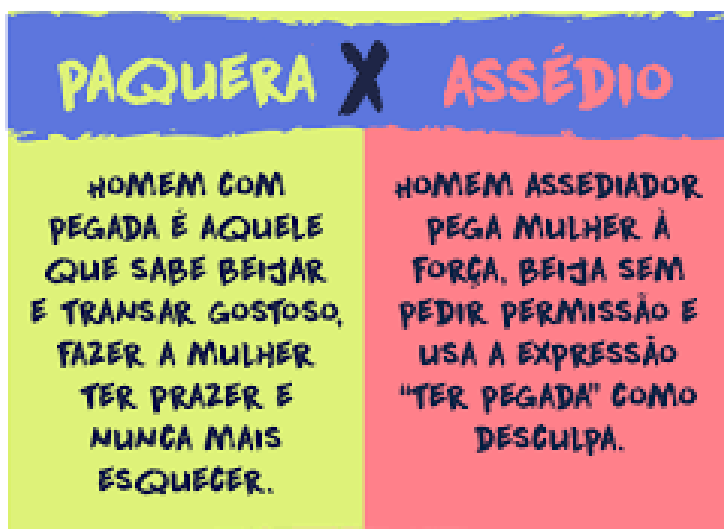
### **2º Momento: Mais discussão! E pesquisa!**

Nessas aulas, demos continuidade às atividades do dia anterior. Retomei o assunto, realizando uma chuva de ideias a partir da palavra assédio sexual. Os alunos estavam bem motivados a participar, percebi por suas falas que houve compreensão sobre o assunto, pois a maioria dos alunos não se limitou a dizer uma palavra, mas traziam explicações interessantes, como por exemplo que assédio era invadir a privacidade de uma mulher sem o consentimento dela; que o estupro não era somente quando havia relação à força, mas também ao se tocar as partes íntimas de uma pessoa. Depois, dividi a turma em grupos, distribuí um cartaz para cada um com enunciados diferentes, solicitei que realizassem a leitura, discutissem a partir do texto e por último, na roda, apresentassem oralmente o que pensavam sobre o tema em questão. As meninas, no momento da interação oral, relataram vários casos de violência, ocorridas no ônibus, em seus bairros, nos corredores da escola, na rua, entre outros lugares. Os meninos, por sua vez, defenderam-se dizendo que tinha menina que gostava da “sacanagem”, inclusive algumas também passavam a mão neles. As argumentações deles revelaram um posicionamento machista por parte da grande maioria dos meninos. Esse comportamento dos rapazes gerou uma pequena discussão, porque as meninas não aceitaram, uma estudante, inclusive, questionou se quando eles andavam no “busão” alguma menina já tinha passado a mão neles. E se quando andavam apenas de bermuda alguma mulher queria passar a mão no peito deles. Sem uma resposta convincente, a aluna disse que as mulheres não podem se quer usar uma roupa mais decotada, porque são chamadas por nomes vulgares. Depois, passaram a discutir nos grupos sobre os cartazes que circularam no período de Carnaval e anotar questões e informações relevantes para socializarem posteriormente aos colegas em forma de seminário. Durante as exposições, muitos relatos de abuso foram trazidos pelas meninas. É importante ressaltar que o cartaz que mais gerou discussão foi o da figura 1, por causa da falta de liberdade que as mulheres têm em não poder usar determinados tipos de roupa. Os cartazes utilizados foram os seguintes:



**Figura 1.** Campanha “chega de fiu fiu”

**Fonte:** <https://pin.it/hz5kzd7s32qhls>



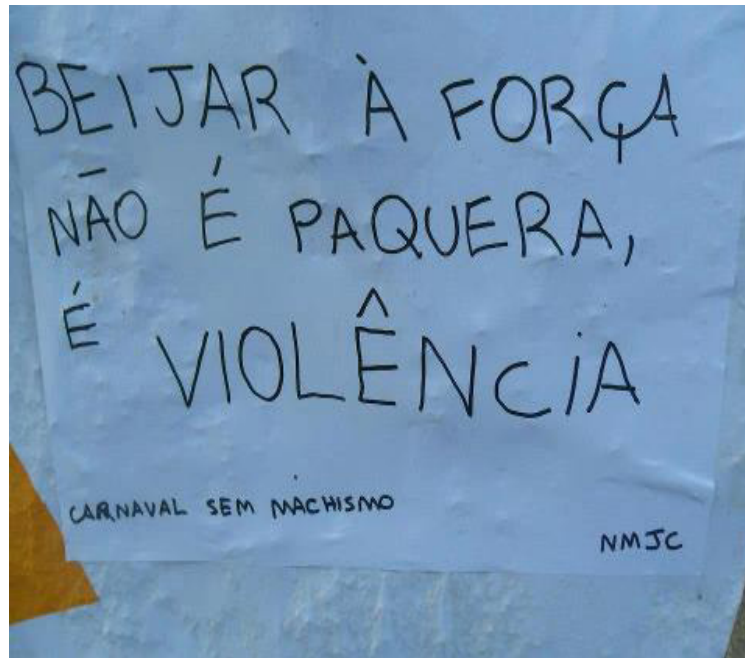
**Figura 2.** Guia prático e didático da diferença entre Paquera x Assédio

**Fonte:** <https://www.comunicaquemuda.com.br/paquera-x-assedio/>



**Figura 3.** Mão boba é crime

**Fonte:** <https://www.colunaviptocantins.com.br/destaques/item/20822-n%C3%A3o-significa-n%C3%A3o-e-o-carnaval-est%C3%A1-ai>



**Figura 4.** Carnaval sem machismo

**Fonte:** <https://br.pinterest.com/pin/260434790923954454/?nic=1>



Ao término das discussões surgiu a ideia de produção de um panfleto. A sugestão foi dada, sobretudo pelas meninas que estavam bem motivadas com as novas informações descobertas. A intenção, segundo elas, era produzir um texto que circulasse, isto é, queriam sensibilizar as pessoas sobre a gravidade do problema, e sobretudo, encorajar as mulheres para que denunciasses os agressores. Foi a partir disso, ou seja, de fazer o texto circular que nós nos mobilizamos para articular com os agentes de trânsito do município de Santarém, porque a distribuição aconteceria em uma via pública bem movimentada próximo à escola. Mas era necessário mais informações, portanto, orientei-os a fazer uma pesquisa não apenas sobre o assédio, mas sobre os diversos tipos de violência contra as mulheres. Organizei o comando na lousa sobre os dados que precisariam pesquisar e fazer as devidas anotações de dados estatísticos, notícias, reportagens, entre outros. Dei como sugestão os *sites* seguintes:

*Sites* para a pesquisa:

- <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-a-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha.ghtml>.
- <https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contramulheres-no-brasil/>.
- [http://www.compromissoeatitudo.org.br/tag/ibge/](http://www.compromissoeatitude.org.br/tag/ibge/).

Fizeram a pesquisa, anotaram informações e também conversamos sobre os dados que descobriram. As meninas mostraram-se mais empenhadas na busca, inclusive fizeram questão de ler em voz alta vários dados sobre as mortes de mulheres negras. (COELHO, 2018, p. 39-41).

Nesse momento da ação pedagógica, a professora desenvolve atividades nas quais os alunos são levados a discutir oralmente o problema do assédio de que são vítimas as mulheres, observando-se, em tais discussões, posicionamentos antagônicos com relação ao tema. Para estimular o debate, a docente faz questões relevantes e instigadoras, distribui cartazes sobre a temática, o que leva as meninas a relatarem vários casos de violência ocorridos nos ônibus, em seus bairros, nos corredores da escola, na rua, o que provoca uma relação de defesa por parte dos meninos, em que dão voz a um discurso machista. Desse modo, as atividades de oralidade constituem um espaço necessário para inserção dos alunos não só no que está proposto pela professora em sala de aula, mas conduzem a uma reflexão crítico-cidadã acerca das práticas de linguagem, em seus diferentes gêneros e suportes, em circulação na sociedade contemporânea. Segundo o relato da professora, os alunos discutem nos grupos cartazes que circularam durante o



Carnaval, socializando, no gênero seminário, os sentidos veiculados por esses cartazes, trazendo à tona relatos de abuso observados ou sofridos pelas meninas. Vale ressaltar que o seminário constitui um gênero importante para as discussões realizadas no âmbito do oral e o cartaz um instrumento discursivo crucial para a construção de uma prática cidadã que valoriza e respeita a diversidade de gênero/sexual de que se constitui a sociedade em seus diferentes segmentos.

Conforme o relato da professora, observamos que as atividades de leitura e oralidade não ficam centradas em si mesmas, mas provocam uma reflexão linguístico-discursiva e retórica sobre as práticas de linguagem em mobilização nas diferentes instâncias e espaços da sociedade, levando-se em conta, nesses contextos, posicionamentos machistas, autoritários, discriminatórios e excludentes, que precisam ser rompidos e superados. Cumpre esclarecer, segundo os relatos da professora, que as atividades, anteriormente mencionadas, levam os alunos à produção de um panfleto, cuja intenção, de acordo com as alunas, é fazer circular informações, de modo a sensibilizar as pessoas sobre a gravidade do problema e encorajar as mulheres a denunciar seus agressores.

Como visto, a ação pedagógica da professora leva à leitura/produção de vários gêneros textuais/discursivos, como dados estatísticos, notícias, reportagens, dentre outros, os quais devem fomentar a inserção dos aprendizes em atividades de leitura, que, por sua vez, conduzem às atividades orais, a uma reflexão sobre estas e, conseqüentemente, às práticas escritas que também se constituem como diversas, diferenciadas e até mesmo antagônicas. O trânsito necessário entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística (não necessariamente nesta ordem) constitui um instrumento essencial para a ampliação de uma capacidade discursivo-cidadã, política e sociorretórica, com a qual os indivíduos passam a tornar-se sujeitos de seus dizeres, refletindo metadiscursivamente sobre o que enunciam, de onde emanam tais enunciações, considerando, sobretudo, as conseqüências de seus dizeres para os contextos em que estão inseridos, levando-se também em conta, nesse âmbito, as transformações requeridas pela sociedade, que se quer democrática.

Observemos, agora, o terceiro momento da proposta didática da professora, em que considera relevante o diálogo com outros gêneros, como o ofício. Nesse momento dá destaque a interlocução dos cidadãos com as esferas de poder. Assim, o ofício e os gêneros institucionais similares constituem práticas sociais necessárias à implementação de políticas públicas, mormente aquelas voltadas para a valorização e respeito a determinados grupos e segmentos sociais. Vejamos o dado de Coelho (2018, p. 43-44):

### **3º Momento: Conhecendo o gênero ofício: o que é? Para que serve? Onde circula?**

A partir da necessidade da comunicação entre a escola e a Secretaria Municipal de Trânsito de Santarém, para a colaboração desse órgão no ato da panfletagem, discutimos, durante um bate-papo, sobre um outro gênero, o ofício. Primeiramente, perguntei se sabiam o que era um ofício. Mas, para minha surpresa ninguém na turma conhecia esse gênero. Foi, então, que organizei os alunos em três grupos, distribuí cópias de ofícios com assuntos diferentes para cada um deles, porém antes realizamos uma leitura compartilhada, porém, antes mesmo da minha intervenção, os alunos começaram a fazer perguntas sobre aquele texto, como por exemplo: O que é Of.? ILMO? O que representa a numeração no corpo do texto? O planejamento precisou ser redirecionado, porque para o desenvolvimento das atividades, havia um roteiro programado para a mediação sobre o gênero em foco. Mas, somente iniciamos pelas questões apresentadas pelos estudantes, depois retornamos para as questões a seguir:

Já leram um texto como esse? Como ele foi organizado no papel? Quem é o destinatário desse texto? Quem o escreveu e com qual propósito? Que símbolo é esse que aparece na parte central do texto? O que ele representa? Que número é esse que aparece no início do texto? O que significa a expressão ILMO? Por que esse termo é utilizado? Qual a finalidade do ofício? Quem o assinou?

A falta de contato com o gênero em análise não dificultou a compreensão. O que, em termos de linguagem, despertou a atenção dos alunos foi a variedade linguística utilizada, na verdade, foi a formalidade desse texto documental. Além disso, os assuntos apresentados no ofício desencadearam discussões que levaram a novos gêneros, inclusive, lemos alguns artigos da Constituição Federal, documento esse nunca antes visto pelos alunos. A atividade final foi apresentar as conclusões sobre o gênero ofício, resumidas em cartazes.

Para orientar os alunos na produção do gênero ofício, a professora coloca exemplos de textos de ofício, possibilitando aos alunos o contato com esse gênero e, ao mesmo tempo, mostrando a relevância social deste no que concerne à interlocução com as instâncias institucionais/governamentais. Desse modo, os modelos do gênero servem de parâmetro para a apropriação discursiva do que se requer de um ofício.

Veja-se, a seguir, um dos textos de ofício apresentados pela professora. Continuando sua atividade, a docente acompanha os alunos na produção de um ofício, cujo objetivo é solicitar a permissão para a atividade de panfletagem em determinadas áreas da universidade, tendo em conta a relevância do gênero panfleto no que se refere à construção de uma consciência reflexiva relativa aos direitos das mulheres, especificamente quanto

ao respeito à sua identidade e às ações que estas desenvolvem na sociedade. Observe-se o ofício proposto por Coelho (2018, p. 45):

**Governo do Estado do Pará**  
**Secretaria de Estado de Educação**  
**Escola Estadual de Santarém**

Of. n° 054/2017/DIR

Santarém, 12 de dezembro de 2017.

Ilmo.(a). Sr.(a)

**Da: Direção da Escola Estadual Honorato Filgueiras**

**Para: Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente**

Conforme solicitado, informamos os dados pessoais<sup>3</sup> do aluno abaixo:

Aluno: João Silva de Sousa

Mãe: Joana Silva de Sousa

Pai: Francisco Rodrigues de Sousa

Endereço: Trav. Bolonha, 10051005, Bairro dos Cabanos.

Apresentamos nosso respeito e ficamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Após a atividade de produção do ofício, a professora orienta quanto à construção/elaboração do gênero panfleto, fornecendo informações necessárias à produção desse gênero, cujo objetivo sociocomunicativo é provocar uma reflexão acerca dos direitos das mulheres. Ainda no âmbito dessa atividade, a docente faz questionamentos sobre a estrutura comunicativa do gênero em estudo, exemplificando-o em um texto que versa sobre os direitos das mulheres no contexto de uma sociedade machista. Veja-se, a seguir, a descrição do 4º momento, em que Coelho (2018, p. 48-50) descreve a atividade realizada, o que envolve a atividade de leitura/escritura:

---

<sup>3</sup> Os dados, acima colocados, referentes a nome de aluno, mãe, pai e endereço são fictícios.

#### **4º Momento: Que texto é esse?! O panfleto em foco...**

Nesse quarto momento, iniciei a aula promovendo a leitura de um panfleto (Figura 5) projetado no datashow. Antes de iniciar a leitura para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, fiz os questionamentos a seguir: O que é um panfleto? Alguém já leu ou viu um panfleto? Onde? Dei um tempo para que os estudantes respondessem. A maioria afirmou já ter visto e recebido esse gênero textual, no centro comercial da cidade, mas geralmente não liam, porque, segundo eles eram só propaganda. Alguns alunos disseram que as pessoas que distribuíam panfletos eram “bem” remuneradas, pois recebiam trinta reais por dia. Em seguida, continuamos refletindo sobre o panfleto projetado na lousa, perguntei sobre para que servia aquele texto? Onde circulava? Quem o escrevia? Com que intenção escrevia? Qual era o tema abordado naquele panfleto? O que revelava o tema no texto? Em relação à parte não verbal, questioneei: por que se utilizavam imagens? O que aparecia na imagem central? Que sentimentos a imagem despertava? O que aqueles olhos revelavam? Quais as cores predominavam? E por que utilizaram aquelas cores? E como o texto era organizado? E as letras? E os símbolos? Ficou evidente que apesar do panfleto ser um gênero com o qual a maioria tinha familiaridade, muitos desconheciam a funcionalidade de elementos textuais, gramaticais e, sobretudo, discursivos utilizados no panfleto. Segundo eles, nunca tinham atentado para a escolha das cores num determinado texto, achavam que serviam apenas para chamar a atenção, não sabiam que havia uma relação com as imagens e com a intenção do que o autor pretendia repassar aos seus interlocutores. Depois, aos estudantes organizados em grupos, foram distribuídas cópias de outros panfletos para que respondessem questões interpretativas sobre o texto e organizassem por escrito as suas descobertas sobre o gênero em estudo. O grupo pode escolher a maneira mais adequada para socializar as informações a partir da leitura realizada pelos seus componentes.



A atividade de leitura partiu dos questionamentos abaixo:

1. Que texto é esse? O que ele comunica?
2. A que público se dirige? Que elementos no texto indicam esse público a quem se destina?
3. Onde circula? Qual é o suporte?
4. Quem o escreve? Com qual propósito? Que marcas textuais revelam o propósito do autor?
5. Em relação à parte não verbal, observem cada parte do texto. O que sugere a imagem central? Quais são as cores predominantes? Por que a utilização dessas cores? Há símbolos? Números? Letras diferentes? Por quê?
6. Qual é o modo verbal presente no texto? Com qual finalidade foi utilizado?
7. Qual a variedade linguística utilizada no texto? Por que foi utilizada?

Os alunos não apresentaram muitas dificuldades durante a análise, exceto nas questões relacionadas aos conhecimentos gramaticais, como por exemplo, o modo verbal, porque desconheciam a nomenclatura, mas compreendiam a funcionalidade dessa palavra no texto.

Conforme observado no discurso da professora, constata-se uma preocupação dela quanto à construção discursiva do gênero panfleto, na medida em que aponta para elementos dessa construção em termos de quatro itens constitutivos de qualquer gênero, a saber: tema, estrutura composicional, estilo e registro, como postulado em Bakhtin (2010a, 2016), considerando sempre a relação de reciprocidade entre os gêneros também no nível desses quatro elementos.

## **Considerações finais**

As Atividades Didáticas Integradas de ensino de língua devem constituir um instrumento para a construção da cidadania, na medida em que os textos trabalhados em sala de aula levem a uma inserção mais efetiva dos sujeitos nas mais diversas práticas sociais. Assim, essas atividades devem estar consorciadas com essas práticas, já que os sujeitos, tendo em conta a sua condição enquanto indivíduos coletivos, precisam interferir nos vários espaços de produção de linguagem, nos quais as atividades de discursivização não são estanques, mas transitam umas pelas outras, exigindo dos cidadãos multiproficiências discursivas, especificamente quando refletem sobre o que falam, leem e escrevem, levando sempre em conta as especificidades dos espaços sociais por onde transitam.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros dos discursos*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

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

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

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2011.

COELHO, R. M. da S. *Projeto com atividades didáticas integradas (ADIs): uma proposta para o ensino de língua portuguesa*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

KOCH, I. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS V. M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2009a.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MOURA, H. L. M. *Atividades de produção escrita realizadas por alunos da educação básica: uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva do ensino de língua materna*. Mimeo, 2016.

MOURA, H. L. M. *Atividades didáticas integradas no ensino de língua (ADIs): uma concepção dialógica e sociodiscursiva*. Mimeo, 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

# Linn da Quebrada: o corpo trans na experiência urbana

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2361>

**Redson Pagnan<sup>1</sup>**

**Marília Giselda Rodrigues<sup>2</sup>**

## Resumo

Este artigo apresenta uma análise da canção “Mulher”, da artista Linn da Quebrada, veiculada na obra audiovisual *blasFêmea*, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso de linha francesa. O tema que atravessa a produção é a questão do “ser” mulher a partir da vivência do corpo transexual e periférico, em relação ao espaço urbano, portanto, social, habitado por essa *persona*. Diante desse emblema contemporâneo, trazemos para o debate a relação entre gênero, sexualidade e espaço urbano, a partir da prática discursiva intersemiótica de Linn da Quebrada, a fim de repensar as formas de construção de identidades de gênero, partindo da desconstrução das cisheteronormatividades, essas dadas como naturais. Faremos a exposição do tema chave, gênero e espaço urbano, aqui, já que nos interessa discutir sobre o papel social que a arquitetura desempenha em nossa cultura, e logo depois faremos uma breve reflexão a respeito dos conceitos utilizados para, então, expormos nossa análise.

**Palavras-chave:** prática discursiva intersemiótica; ethos discursivo; *queer*; espaço urbano.

---

1 Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), São Paulo, São Paulo, Brasil; [redson.pagnan@gmail.com](mailto:redson.pagnan@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-1912-6661>

2 Universidade de Franca (Unifran), Franca, São Paulo, Brasil; [marilia.rodrigues@unifran.edu.br](mailto:marilia.rodrigues@unifran.edu.br); <https://orcid.org/0000-0003-3135-3784>



## Linn da Quebrada: the trans body in the urban experience

### Abstract

This article presents the analysis of the song “Mulher” by the artist Linn da Quebrada, which is part of the audiovisual work *blasFêmea*, from the theoretical-methodological perspective of the Discourse Analysis of the French line. The theme that crosses the production is the question of being a woman from the experience of the transsexual and peripheral body in relation to the urban space, therefore, social, inhabited by this person. In the light of this contemporary emblem, we bring to the debate the relationship between gender, sexuality and urban space, based on Linn da Quebrada’s intersemiotic discursive practice, in order to rethink the forms of gender identity construction, starting from the deconstruction of cisheteronormativities, these given as natural. We will make a presentation on the key theme, gender and urban space. Here we are interested in discussing the social role that architecture plays in our culture, after that, we will briefly reflect on the used concepts and, then, we will expose our analysis.

**Keywords:** intersemiotic discursive practice; discursive ethos; queer; urban space.

*“Ficou insustentável fingir que nós não existimos”.*

*Linn da Quebrada*

### Um território de controles normativos

O desenho urbano do século XX, fruto do Movimento Moderno<sup>3</sup>, prometia a reestruturação das cidades, deixando-as mais funcionais, limpas e eficientes, portanto, modernas, tanto pela promessa da ótima circulação de indivíduos – e *carros* – como também pelo ilusório fim de um déficit habitacional, que na realidade dobraria de tamanho com o passar das décadas. A sociedade, principalmente a europeia, devastada após duas guerras, necessitava de uma arquitetura rápida e funcional que devolvesse a vida para suas cidades, o que ficou a cargo dos arquitetos e urbanistas modernistas. Firmados pelos seus predecessores iluministas, que concebiam cidades como artérias e veias, os urbanistas modernos colocaram esse imaginário a serviço da população (Cf. SENNETT, 2016). A declaração dos CIAM<sup>4</sup>, de 1928, enfatizou a *construção*, e não a arquitetura, como

---

3 O movimento moderno não se limitou apenas à arquitetura, mas envolveu aspectos ligados às áreas sociais, tecnológicas, econômicas e artísticas. No campo da arquitetura, os profissionais buscavam um estilo racional e funcional, para espaços públicos e privados, onde pudessem se desligar da história em busca do novo.

4 Congresso Internacional de Arquitetura Moderna. Realizado para decidir e planejar o futuro e a vida das/nas cidades. FRAMPTON, K. *História crítica da arquitetura moderna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

“a atividade elementar do homem, intimamente ligada à evolução e ao desenvolvimento da vida humana” (Cf. FRAMPTON, 2008). Ao fazê-lo, defendia a introdução de dimensões normativas e métodos de produção arquitetônica diretamente ligados à racionalização da cidade, conseqüentemente, dos hábitos e costumes.

Noventa anos depois, a cidade converteu-se em um enorme laboratório social (Cf. CORTÉS, 2008) onde, combinando a prática arquitetônica com a reflexão teórica, aprendeu-se que a configuração da cidade é um reflexo exato da realidade social em um determinado momento histórico e que as formas espaciais são consideradas estruturas criadas pela força humana que proclamam os interesses dos setores sociais dominantes (Cf. CORTÉS, 2008), a saber, os interesses masculinos.

Portanto, com a reflexão acerca das relações de poder dominantes no território e a crescente resistência por parte dos novos atores sociais da história, os espaços urbanos – *públicos, principalmente* – assumiram um caráter muito mais político, tanto no sentido do socialmente construído, como também em relação à forma de ocupação espacial. Hoje em dia, o sentido de ocupar é amplo e se expande em relação a um sujeito que não habita somente sua moradia física, mas reside em seus hábitos, costumes e vestimentas (Cf. REQUENA, 2007), ou seja, no seu corpo físico, expressando-se na sua maneira de ocupar a cidade. Conseqüentemente, estarão excluídos os sujeitos quando não incluídos nas categorias binárias de gênero e sexo, que o planejamento e o espaço urbano supõem.

O urbanismo do século XX, mais precisamente após a década de 50, foi uma estratégia de higienização urbana que resultou em uma higienização humana. De acordo com Segawa (2010), pretendia-se embelezar as cidades nos moldes da cidade europeia, tendo como referência o modo de viver dessa sociedade. Assim, a configuração territorial adotada, que é a que vemos hoje, foi realizada no modelo da *Hausmanization*<sup>5</sup>, que fragmentou e segregou os espaços urbanos, além de apoiar um controle militar da população (Cf. GEHL, 2015) e, por isso, é um exemplo da expressão espacial e social de uma dominação institucionalizada, masculina.

Recorremos a Pierre Bourdieu para mostrar que a dominação masculina funciona em conjuntura com as estruturas sociais relacionadas ao gênero e ao espaço, o que acontece tanto em âmbito público quanto privado. Como o sociólogo propõe, através da Família, a Igreja e a Escola:

---

5 Foi uma estratégica renovação urbana de Paris, realizada em 1852 pelo Barão Haussmann. Sua característica mais marcante foi a abertura de grandes bulevares, que aglomeravam pessoas ao mesmo tempo que era possível controlá-las. GEHL, J. *Cidades para pessoas*. Tradução Anita Di Marco. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

[...] a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, como o salão, e a parte feminina, como o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo da vida como momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 1999, p. 18).

Portanto, a arquitetura – *em todas as suas escalas* – contribui para a configuração de estruturas sociais e ao mesmo tempo que confere autoridade a um modo de ser no mundo, o masculino, imprime sobre os outros corpos um forte controle social. Dessa forma, o homem viril apropria-se do entorno urbano, o controla e vigia (Cf. CORTÉS, 2008), fazendo assim parecer existir um único corpo, sexo e gênero, o masculino.

Podemos também pensar a relação entre corpo e espaço com Michel Foucault, que considera a arquitetura como a representação da autoridade e da ordem, além de ser a expressão de uma sociedade que age de modo disciplinar (Cf. CORTÉS, 2008). Ao conceito de pan-óptico do autor – *uma máquina que tudo capta e tudo vê, portanto tudo controla* – relacionamos a arquitetura, o espaço e suas instituições/estruturas sociais. Destacamos, aqui, dois exemplos em diferentes momentos da história, que nos mostram como o controle do território e do corpo sempre aconteceu.

O primeiro refere-se às instituições mais antigas: presídios, escolas, hospitais e, mais recentemente, os condomínios fechados que emergiram nas cidades a partir dos anos 1970. São espaços onde os aspectos formais de concepção arquitetônica (ou seja, o modo de concebê-los e realizá-los) têm características praticamente iguais, atribuindo sutilmente a diferentes espaços um mesmo uso, ou seja, uma arquitetura vigilante que indica um modo de se comportar, onde os seus usuários se autovigiam e a vigilância é um componente encontrado em todas as formas de organização relacionadas à modernidade (Cf. CORTÉS, 2008). As construções citadas acima foram concebidas em maior ou menor grau, a partir das ideias do *familistério* de Jean-Baptiste Godin, construído entre 1859-70, que buscava instaurar uma transformação territorial urbana (Cf. FRAMPTON, 2008).

O complexo, com 18 hectares de habitações destinadas aos operários, foi criado pelo arquiteto ao lado de uma fábrica e continha três blocos residenciais abastecidos com creche, jardim de infância, teatro, escola, banheiros públicos e lavanderia. Em formato retangular, cada bloco residencial tinha em seu centro um pátio com a iluminação vinda do alto; dos corredores que faziam as vezes das ruas, era possível visualizar todas as portas de entrada dos apartamentos; e o pátio tomava o lugar da praça pública. O conjunto pretendia, assim, ser uma *cidade fechada* a favor da vida familiar cooperativa. Pensando com Foucault (CORTÉS, 2008, p. 29), a proposta arquitetônica de Godin:

[...] centra-se em uma arquitetura que olha, espia, controla e vigia, uma arquitetura voltada para o interior, que possui objetivos disciplinares e uma tecnologia de poder sutil que pretende uma transformação mais profunda do indivíduo; uma máquina de produzir sujeitos que se vigiam e se reprimem mutuamente.

Isto quer dizer, uma arquitetura voltada para os valores familiares e de trabalho, que se autovigia pelo comportamento, modos e costumes tidos como adequados. Embora essa arquitetura e as relações sociais que ela evoca estejam focadas no espaço doméstico, as fronteiras entre o público e o privado contidas nesse lugar são opacas, e ultrapassam o público e o privado, isto é, se fundem nas (rel)ações que o espaço possibilita. Não se trata apenas de controlar um modo de ser doméstico ou reduzido estritamente a uma esfera privada, mas é a extensão desse controle ao modo como os corpos utilizam outros espaços – *os lugares de lazer, teatro, praça, rua...* – os limites do controle são estendidos aqui a uma dimensão social muito mais complexa.

Outro exemplo de construção emblemática que representa o poder, controla e vigia, mas ao mesmo tempo mascara essa relação, é o arranha-céu, a torre contemporânea, fruto do século XX e ícone moderno do século XXI. Mascara porque foi convertido em um logotipo de progresso e modernização das cidades, porém, é o símbolo mais emblemático do ego masculino controlador projetado no espaço urbano (Cf. CORTÉS, 2008), com sua presença icônica, uma metáfora em relação ao poder do olhar e do controle social, com seu formato fálico, pretendendo demarcar uma posição de domínio.

Os edifícios são a mais evidente representação da globalização econômica, do poder e avanço tecnológico da construção das cidades modernas, portanto, é necessário analisá-los. Não nos cabe aqui dizer sobre o seu surgimento ou consequências, mas nos interessa o seu poder em nossa cultura. Louis Sullivan, arquiteto conhecido como o “pai dos arranha-céus”, deixou no início do século XX a seguinte declaração sobre um edifício:

[...] vocês têm aqui um homem para observar, uma força viril, todo um símbolo da masculinidade. Ergue-se como um fato físico, como um monumento ao comércio, ao espírito dos negócios, ao poder e ao progresso da época, à resistência e à capacidade individual e à força de caráter. Por isso, em um mundo de mesquinhez estéril, fiz referência a ele como um homem porque evoca o poder criador, ao passo que outros cantaram a mestiçagem. (SULLIVAN, 1979, p. 204 apud CORTÉS, 2008, p. 144).

Portanto, aqui temos uma declaração de princípios, onde a existência dos edifícios diz respeito aos aspectos de caráter psicológico muito mais do que físico. O arranha-céu aparece como o apogeu da simbologia patriarcal, fundindo suas raízes em uma mística masculina na qual ressaltam, especialmente, o grande, o ereto e o forte (Cf. CORTÉS, 2008). Dessa forma, a relação entre o homem e seu edifício é hierárquica e acontece no

eixo vertical, pois atribui-se ao estado ereto a condição primordial de sua existência, estar de pé. Nesse processo de identificação, em um edifício corporativo, por exemplo, é claro e natural que aquele que ocupa o maior cargo se instale no mais alto andar, o que lhe permite, além de tudo, vigiar as pessoas em posições inferiores (de novo o conceito de pan-óptico de Foucault). Trata-se de uma hierarquia clara que delimita também o espaço social: em cima está o poder tecnológico, político e econômico, e embaixo a multidão confusa (Cf. CORTÉS, 2008).

Porém, os espaços contêm diferentes significados que lhes são atribuídos pelos diferentes usos e a arquitetura ajuda a construir esse imaginário de ser no mundo, mas não só isso – ela proporciona além do refúgio físico, o psicológico e tem sido uma guardiã de identidades (Cf. DE BOTTON, 2007). Logo, podemos – *tanto arquitetos criadores de espaços, quanto usuários* – propiciar a criação de espaços excludentes ou de convivência. Por exemplo, ao projetar uma casa, instância mais privada e íntima de nossas vidas, podemos sugerir que esse espaço se torne um lugar de acolhimento ou de reclusão. As ruas podem ser espaços de descoberta e libertação para os *gays*, ao ponto que para as mulheres podem se tornar lugares perigosos (Cf. CORTÉS, 2008). Portanto, a arquitetura e a cidade só existem e significam a partir da ação humana.

De acordo com esses e outros motivos deveríamos saber que não se vive no ambiente doméstico da mesma forma, muito menos no ambiente urbano. Cada cidadão traz consigo uma infinidade de características que condicionam suas vivências. São homens, mulheres, *gays*, lésbicas, trans, idosos, jovens, imigrantes e outros que configuram a cidade em que vivemos, através de suas “cidades particulares” e usos (Cf. CORTÉS, 2008), ou seja, essas cidades todas coexistem. Deste modo, a cidade, com sua disposição geográfica particular, planejada pelos arquitetos e urbanistas vinculados ao poder, se opõe à *cidade praticada* pelos indivíduos que a usam no dia a dia e que lhe conferem conteúdo com seus atos cotidianos (Cf. CORTÉS, 2008). Cada grupo social necessita encontrar espaços, lugares e signos com os quais se identifica.

Logo, o espaço urbano é um lugar onde as diferentes existências coexistem, assim como os diferentes poderes, mesmo com a arquitetura mais tradicional tentando inibir as diferenças sociais, sexuais ou de gênero. A cidade é o território onde os espaços são amplamente ocupados pelos setores majoritários, enquanto para as minorias essa cidade converteu-se em uma experiência de trânsito.

## **Espaços em movimento: do tempo e do desejo**

Descrevemos acima o pan-óptico, conceito de Foucault que nos permite enxergar a partir de uma metáfora a ação do heterossexismo e o poder da dominação masculina na organização dos espaços, público ou privado. Considerando-o como uma máquina de visão total que tudo capta e tudo vê, portanto, tudo controla, a visão masculina, de

acordo com Cortés (2008, p. 159), “tem uma função muito similar, pois funciona como um instrumento de coação ideológica com claros objetivos de controle” [sexual neste caso], ou seja, um olhar de supremacia que contém uma homofobia e misoginia internalizada. Essa situação urbana, reforçada por grandes espaços com grandes edifícios, cria muitas vezes um ambiente impessoal, formal e frio (Cf. GEHL, 2015). Atualmente, as grandes áreas urbanas são com frequência enormes agrupamentos de edifícios autossuficientes, espetaculares, isolados, entre estacionamentos e grandes vias, tudo muito gelado e frio assim como o concreto, o que inibe de diversas formas o surgimento da diversidade.

De acordo com Cortés (2008, p. 160), “cada lugar possui sua própria lógica de reprodução, seus próprios meios de perpetuação, bem como suas próprias condições de existência”. Logo, os lugares são processos de reprodução social, por isso, impossível separar suas questões espaciais e culturais, já que para compreender um é necessário conhecer o outro. Portanto, usar um espaço é ter a capacidade de dotá-lo de conteúdo, contraditório ou diferente do que foi imposto primeiramente, pois é na medida em que é usado que um espaço existe (Cf. CORTÉS, 2008).

Dessa forma, uma das ações mais transgressoras no ambiente urbano tem sido o modo como diversas minorias ocupam e questionam o sentido de espaço ou a relação de seus corpos, seus desejos com a ideia de construção de um “lugar”, de uma identidade, de uma cidade, de uma comunidade de corpos (Cf. CORTÉS, 2008).

Os *gays* foram os primeiros a recriarem seu próprio “mundo” na cidade ocidental, apoderando-se de lugares diversos para torná-los seus sem que a cidade majoritária tivesse total percepção disso (Cf. CORTÉS, 2008). Recriar o seu próprio mundo é, de acordo com Park (1967, p. 3), “a tentativa mais coerente e, em termos gerais, mais bem-sucedida de refazer o mundo em que vive, e de fazê-lo de acordo com seus mais profundos desejos”. Assim, ao fazê-lo, com sua presença e suas ações, tais grupos transformavam os espaços e lhes conferiam no mínimo um conteúdo diferente, quando não subversivo, do que até então havia existido ali, ressignificando o espaço público/privado e suas relações, seus corpos e desejos.

Dessa forma, redirecionaram o uso dos espaços públicos – *ruas, praças, parques, praias, banheiros públicos, etc.* –, ocupando esses espaços urbanos que lhes permitiam socializar-se e assim, construir um mapa da *cidade gay* com diferentes pontos de encontro – *sexuais ou não* – que permanece desconhecido para a maioria dos cidadãos.

Em outra tomada, em contrapartida aos espaços frios e autossuficientes da cidade formal, outra grande aglomeração compõe o território da maioria das metrópoles, as favelas em constante transformação e crescimento. São os espaços em movimento, do tempo e do desejo de seus habitantes. O tecido urbano das favelas é flexível e maleável, o que determina o caminho a seguir é o próprio percurso, diferente da cidade formal

planejada onde se pretende instalar a ordem. As favelas possuem uma identidade espacial própria e são diferentes entre si. O que causa a diferença é a temporalidade (Cf. VARELLA; BERTAZZO; JACQUES, 2002), em diferentes níveis.

Inicialmente, a temporalidade das favelas é diferente da cidade formal em termos de construção. Enquanto na cidade tudo é planejado e tem um projeto que determina o seu fim, nas favelas, os barracos são construídos a partir de fragmentos encontrados ao acaso (Cf. VARELLA; BERTAZZO; JACQUES, 2002), são nômades em questões formais. Esse abrigo será adaptável e crescerá de forma única e de acordo com as necessidades e desejos do seu morador que, na maioria das vezes, é também o construtor junto com amigos e vizinhos (princípio de mutirão), o que atribui um sentimento de identificação único com o lugar.

Nas favelas, o sentido de público e privado é o oposto ao familistério de Godin. Ao longo do dia, as ruelas se tornam a extensão das casas, como espaços semiprivados, e as casas, por sua vez, com as portas abertas, se transformam em espaços semipúblicos (Cf. VARELLA; BERTAZZO; JACQUES, 2002). Assim, o espaço urbano das favelas propõe uma proximidade física diferente, como se a mesma fosse uma grande casa coletiva, diferente do ambiente de Godin, que propõe uma cidade cercada por muros.

Outro fator que diferencia as cidades formais das favelas, portanto, diz respeito também ao modo como esses sujeitos ocupam o espaço urbano: é o movimento, uma experiência de trânsito. As favelas são espaços em movimento e esse espaço é diretamente ligado aos seus atores (sujeitos de ação) (Cf. VARELLA; BERTAZZO; JACQUES, 2002).

É nesse sentido – *de transgressão do espaço e do corpo* – que nos interessa discutir sobre a prática discursiva intersemiótica de Linn da Quebrada e a construção de um *ethos discursivo* a partir de um não-lugar<sup>6</sup> (Cf. AUGÉ, 1998). Corpos que fogem a padrões naturalizados de gênero e sexualidade vivenciam uma experiência de trânsito, entre centro e periferia, entre lugares e não-lugares, ou seja, na maior parte das vezes, ocupam espaços do anonimato e da impossibilidade de construção de afetos duradouros ou, em outros momentos, aparecem avançando nos espaços majoritários por sua arte, ativismo

---

6 Augé relaciona o conceito de “não-lugar” aos lugares pelos quais não se estabelece uma conexão afetiva, ou seja, o autor nos diz sobre espaços frequentemente ocupados, por exemplo, infraestruturas completas, rodovias que contam com hotéis, *shoppings* etc. ou até mesmo aeroportos, onde é possível instalar-se sem nenhum problema. Aqui utilizamos o conceito do autor, principalmente pelo fato do não-lugar não permitir uma construção de afeto, para relacioná-lo com os lugares esquecidos na cidade – *lixões, esgotos, garagens, favelas, etc.* – que tais corpos ocupam, vivenciando então uma experiência de trânsito. CORTÉS, J. M. G. *Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.



etc., como uma resposta em relação ao conservadorismo. São esses indivíduos e grupos que vivenciam os efeitos de uma política sexual de forma mais intensa e até mortal (Cf. SPARGO, 2017). Permitem assim, com suas vidas e corpos, novas formas de questionar as identidades humanas, ao desafiarem as concepções binárias tradicionalmente construídas, por exemplo, heterossexual e homossexual, homem e mulher, público e privado etc..

Deste modo, para essa parcela da população, o centro das cidades torna-se um espaço de passagem, onde podem experimentar alguns aspectos de sua sexualidade e variadas performances de gênero, mas não lhes é dado viver plenamente ali. Também as periferias não os aceitam como são, da mesma forma que enfrentam uma certa resistência nos espaços que já estão estabelecidos pelos *gays*, onde também existe a predominância de um olhar e um poder masculino.

Nesse contexto, Linn da Quebrada assume um lugar de sujeito em processo, um corpo que reivindica a sua existência e de outras pessoas como ela, através de uma prática discursiva hiperbólica, que utiliza elementos até então tidos como indícios de fragilidade, para construir um corpo que transgride as cisheteronormas, corporais e espaciais.

## **Prática discursiva, *ethos* e cenografia**

Dominique Maingueneau, em *Gênese dos Discursos*, sugere que a prática discursiva pode ser considerada uma *prática intersemiótica*, pois diz respeito não somente à integração de um conjunto de enunciados, mas também de produções que abordam diferentes domínios semióticos como o musical, o pictórico, o literário, dentre outros (Cf. MUSSALIM, 2001). Não há nenhuma razão forte o bastante para não considerar materialidades, como filmes, pinturas, músicas, videocliques etc., como “textos”. A concepção de uma semântica global do discurso, integrando todos os planos discursivos ao mesmo tempo (Cf. MAINGUENEAU, 2008), se apresenta então como método de análise, em que o importante para o analista do discurso é a significância discursiva e não uma hierarquia dos elementos:

[...] o discurso não é nem um sistema de “ideias”, nem uma totalidade estratificada que poderíamos decompor mecanicamente, nem uma dispersão de ruínas passível de levantamentos topográficos, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação. (MAINGUENEAU, 2008, p. 19).

Portanto, Maingueneau (2008) indica que não se deve restringir apenas ao domínio textual a validade do sistema de restrições semânticas de um discurso, pois tal sistema recai sobre outros tipos de estruturas semióticas. Dessa forma, falar sobre um mesmo sistema semântico para diversas práticas intersemióticas supõe compreender o conceito de “competência discursiva” como uma rede de regras à disposição dos enunciadores



(Cf. MUSSALIM, 2001). Assim, o pintor, o arquiteto, dado que participam da mesma prática discursiva, dispõem da mesma rede de regras que os enunciadores para tratar os materiais significantes (Cf. MAINGUENEAU, 2005, p. 148).

Já a noção de *ethos* é primeiramente apresentada por Aristóteles em sua *Arte Retórica* como a persuasão baseada na imagem que o orador oferece de si ao ouvinte, independentemente de qualquer opinião prévia que se tenha. Maingueneau, ao incorporar o *ethos* retórico ao campo da Análise do Discurso (AD), reinterpreta essa noção, propondo que o que o enunciador deseja causar sobre seu auditório por meio da sua imagem é imposto pela formação discursiva e não pelo sujeito em si (Cf. PIRIS, 2007). Portanto, o *ethos* diz respeito a uma noção discursiva, ele se constrói pelo discurso e no discurso e mesmo quando escrito, é sustentado por uma voz, de um sujeito situado além do texto (Cf. MAINGUENEAU, 2013). Para Maingueneau (2013), esse “tom” dá autoridade ao que é dito e associa-se a um *caráter* e a uma *corporalidade*, que compreendem não só a dimensão vocal, mas também a física e psíquica, ligadas à representação coletiva da personagem do enunciador, ou seja, uma voz e um corpo historicamente investidos de valores compartilhados socialmente e captados por meio de estereótipos.

Desse modo, o *ethos* deve ainda ser compatível com o mundo que é construído no discurso por meio de uma cenografia. De acordo com Maingueneau (2013), a cenografia é a cena com que o co-enunciador toma contato explicitamente, ela tende a deslocar o quadro cênico (cena englobante e cena genérica) para o segundo plano. Para nossa análise, mobilizaremos os conceitos de *ethos* discursivo, cenografia e código linguageiro, tomados como motores da paratopia criadora da artista (Cf. MAINGUENEAU, 2006).

## O corpo (trans)crito no discurso

Trazemos para análise a música “Mulher”, que faz parte da obra audiovisual *blasFêmea*, da artista Linn da Quebrada. O tema que atravessa a produção é a questão do *ser mulher*, contada a partir da experiência urbana do corpo transexual, preto e periférico, e de suas relações com os espaços que lhe são impostos compulsoriamente. O videoclipe em questão envolve três momentos narrativos: um prólogo, onde se expõe a desconstrução do culto ao falocentrismo, uma narrativa central – *que é o momento onde a música é apresentada, o foco dessa análise* – onde as mulheres e seus corpos são significadas através da periferia da cidade de São Paulo, e um epílogo, que exhibe cenas de uma vivência real com todas as mulheres que participaram da gravação do vídeo. Abaixo apresentamos as sequências discursivas que formam a letra da canção.

A propósito da cena de enunciação desse texto, pode-se dizer, de acordo com as considerações de Maingueneau, que sua cena englobante é o discurso litero-musical e sua cena genérica é a *letra de canção*. Essas são as duas dimensões que constituem o quadro cênico do texto. No entanto, não é em relação a esse quadro que o co-enunciador

se vê confrontado, mas sim a uma cenografia que distingue esse “texto” de outras letras de canções. Tal cenografia não foi escolhida ao acaso, mas como a mais adequada para dizer o que se pretende dizer. Embora o texto seja construído com versos que pareçam com qualquer letra de canção, *o leitor está diante de um manifesto* (cenografia), utilizado de maneira poética, unindo o protesto com uma ação artística, ação frequente na prática discursiva intersemiótica da artista. A canção se diferencia pelo fato de não ter um refrão e não apresentar um sistema intercalado entre versos e refrão, uma característica “anticomercial” também presente na prática discursiva da artista, que se opõe aos interesses, normas e usos comerciais. No manifesto, um grupo ou pessoa se posiciona frente a determinadas problemáticas que podem ser sociais, culturais, políticas ou religiosas.

O título da canção (Mulher) antecede o que será tratado no corpo do texto, que expõe os motivos pelos quais elas, mulheres, são a pauta da discussão. Dessa forma, a canção organiza e dispõe informações sobre determinado grupo e também sobre determinado modo de vida nas periferias da cidade de São Paulo. Os versos são construídos como enunciados definitórios que reinterpretam as categorias binárias de identidade de gênero e sexo dadas como naturais, relacionando-as com os espaços ocupados por esses corpos – **“não é homem, nem mulher, é uma trava feminina, é diva da sarjeta, seu corpo é uma ocupação, é favela...”**.

A essa cenografia associa-se um *ethos* de agressividade, que denuncia a situação dos corpos jogados às margens das cidades. Desse modo, a força desse *ethos* se deve ao fato de que ele envolve um *tom* que dá autoridade ao que é dito. Esse tom permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciatador (o que está inscrito no discurso) (Cf. MAINGUENEAU, 2013). Portanto, a harmonia entre essa voz e o conteúdo que enuncia é fundamental para conferir ao texto um efeito de verossimilhança, necessário para interpelar o “leitor”, não só como um mero ouvinte da música, mas também com alguém que se sinta incomodado e/ou representado pelo que está sendo dito. Desse modo, a cenografia possibilita a gestão dos sentidos que o discurso constrói para as experiências e vivências de gênero e sexo na cidade da perspectiva de um corpo transexual. A partir da cenografia, do *ethos*, do tom, entre outros elementos citados acima, o coenunciador “constrói” um “corpo” que está imbricado com a enunciação, conferindo sentido ao que é dito.

#### *Sequência Discursiva 1:*

*De noite pelas calçadas/Andando de esquina em esquina/Não é homem nem mulher/É uma trava feminina/Parou entre uns edifícios/mostrou todos os seus orifícios/Ela é diva da sarjeta/o seu corpo é uma ocupação/ É favela, garagem, esgoto e/pro seu desgosto/tá sempre em desconstrução//Nas ruas pelas surdinas é onde faz o seu salário/Aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário/Não tem Deus/Nem pátria amada/Nem marido, nem patrão//O medo aqui não faz parte do seu vil vocabulário/Ela é tão singular//só se contenta com plurais/Ela não quer pau/ela quer paz/*

A letra da canção associa os corpos aos espaços e às condições de vida e trabalho compulsoriamente dados aos corpos abjetos (Cf. BUTLER, 2001, 2017). Por sua própria enunciação, o texto incorpora as propriedades associadas ao comportamento de travestis que trabalham com a prostituição – “divas da sarjeta” –, subvertendo-lhe o sentido pejorativo e ecoando como palavras de ordem em um discurso de imposição de um feminino que se manifesta independentemente da genitália, desconstruindo o ideal cisheteronormativo de mulher: “*não é homem nem mulher, é uma trava feminina*” e “*o seu corpo [...] está sempre em desconstrução*”. Não definindo o corpo como uma unidade de nenhum dos sexos, esse enunciado retoma elementos da memória discursiva, que atribui aos travestis e transexuais ora dois sexos, ora sexo algum, no sentido de incompletude, de impossibilidade de ser pleno.

O corpo feminino construído pela enunciação como fora da cisheteronormas associa-se aos “**não lugares**” (Cf. AUGÉ, 1998), em modo de analogia: “sarjeta, ocupação, favela, garagem, esgoto”. São os espaços do anonimato – onde é permitida sua existência, pois ali não existe vida social regulada e investida de valores positivos, de afeto. Esses espaços urbanos, habitados por diferentes corporalidades, condicionam as formas de vida e as práticas sociais cotidianas. Todo elemento construído ajuda a estabilizar uma ordem e uma identidade espacial (Cf. CORTÉS, 2008). Portanto, aos corpos que fogem das normas e padrões sociais que incluem também as normas de gênero e sexo, a possibilidade de existência é a partir de um não-lugar ou da reinvenção de um lugar, por exemplo, o centro das cidades, onde esse corpo feminino construído pelo discurso está revolucionando os valores da cidade majoritária parando entre os edifícios – *locais de moradia, trabalho e de grandes empresas corporativas* – e mostrando todos os seus orifícios, ou seja, inventando a sua existência no espaço urbano tradicional, atribuindo-lhe um conteúdo diferente do que existiu ali até então.

O enunciado “*nas ruas, pela surdina, é onde faz o seu salário*” ironiza os lugares de trabalhos formais, os grandes edifícios de escritórios etc., já que elas trabalham no escuro, único lugar onde seus corpos são desejados. A prática discursiva de Linn nos indica também a relação entre esses corpos, espaços e classes sociais: “*aluga o corpo a pobre, rico, endividado, milionário*”: aluga, não vende, pois o uso é temporário, pode ser por qualquer um que pague, mas o corpo permanece dela.

“*Não tem Deus, nem pátria amada, nem marido, nem patrão*”, enunciado que constrói um efeito de sentido de que esses corpos não são dignos de habitar as cidades, um espaço social, não são corpos cidadãos. Tais pessoas não podem ter Deus, porque a religião as renega; não têm pátria, porque a sociedade em que vivem não as aceita como são; não têm marido, porque não são dignas de relacionamentos afetivos; e nem patrão têm, porque o mercado de trabalho para elas não existe. Estão destinadas à prostituição, ou seja, todo o espaço social é renegado a um corpo que performa o feminino sem que haja coincidência entre esse feminino e o sexo biológico. Esse enunciado nos permite ainda

entender, não pelo que está dito, mas pelo que é negado, como os cidadãos – *homens brancos, heterossexuais* – construíram suas redes de apoio e de estímulo, financeiro, emocional e psicológico, onde esse feminino está ou subordinado – *pelo casamento* – ou totalmente excluído – *pelas práticas sexuais desviantes*. No entorno urbano, o corpo das mulheres e dos *gays* – entre outras minorias – estiveram ausentes ou foram silenciados por hierarquias e prioridades que favorecem determinados valores e anulam outros. Desse modo, o homem viril se apropria, controla e vigia o entorno urbano e simboliza, distribui e utiliza do mesmo (Cf. CORTÉS, 2008) de acordo com seus interesses. Assim, a esses corpos resta uma sobrevivência segmentada. Enquanto a sociedade majoritária dorme, a cidade *queer* vive, criando sua própria “cidade” dentro da cidade genérica, ocupando lugares em determinadas horas para dotá-los de “novos” significados. (Cf. CORTÉS, 2008). Os diferentes espaços se transformam com a presença desses corpos e seus atos, que atribuem um conteúdo no mínimo diferente do que tais espaços até então haviam tido.

O *ethos* discursivo (Cf. MAINGUENEAU, 2006) que emerge reúne traços de ironia e agressividade. A palavra vem acompanhada da sonoridade, que é áspera, provocante, um som urbano e acessível – o ritmo é o *funk* – e não apenas diz o que diz, mas mostra o que diz, profetizando no próprio texto essa mulher, dona de si, de suas vontades e do seu corpo, que cria seus próprios roteiros, suas múltiplas existências, provocando o coenunciador, o macho opressor, desconstruindo a masculinidade, por meio do jogo de palavras: “*ela não quer pau, ela quer paz*”.

SD.2:

*Seu segredo/ignorado por todos/e até pelo espelho//mulher...//Nem sempre há um homem para uma mulher/mas há dez mulheres para cada uma/e uma e mais uma e mais uma e mais uma/e outra mulher/e outra mulher/*

O enunciado traz uma afirmação sobre o seu segredo: “ser mulher”. Sujeito que acredita naquilo que é dito pelos outros sobre si mesma, mas, ao mesmo tempo, está tentando entender o que é ser mulher nesse corpo, tido como masculino demais, ou seja, ocupando um espaço de tensão entre o feminino e o masculino. Na canção, a palavra “mulher” é dita lentamente e ecoa como um pensamento. Ao mesmo tempo, o videoclipe mostra *frames* de diferentes mulheres pela periferia de São Paulo, cidade vista como o “sonho americano” das travestis, que enxergam na capital mais possibilidades para sua existência.

Na sequência, o enunciado traz a repetição do artigo feminino – *uma* – acompanhado da partícula “*mais*” e toda a sequência dessa repetição, antecedida e sucedida pelo substantivo *mulher*, cria um efeito de encadeamento: *mulheres* podem se apoiar umas nas outras.



Afinal, para tais corpos só resta a prostituição, onde são expostas a todos os tipos de práticas sexuais e fetiches ao qual seu corpo está associado, pois *“ela é feita pra sangrar, pra entrar é só cuspir, e se pagar, ela dá, para qualquer um”*. No final, essa mulher “imperfeita” continua sozinha, já que seu corpo não pode lhe conferir *status* de gente, passa do fetiche para a solidão, que também é compulsória.

SD. 5:

*Então, eu/Bato palmas para as travestis que lutam para existir/E a cada dia conquistar/O seu direito de viver e brilhar/Viver, brilhar e arrasar//Ela é amapô de carne, osso, silicone industrial/ Navalha na boca/Calcinha de fio dental [...]/Navalha, navalha, valha//Eu tô correndo de homem/ Eu tô correndo de homem//Homem que consome/Só come e some/Homem que consome/Só come, fudeu e some/Some/*

Nos versos finais da letra de “Mulher”, o enunciado reafirma a posição dessas mulheres no espaço social, aplaudindo as travestis que lutam pelos seus direitos de existir, viver, brilhar e arrasar, celebrando a vida dessas mulheres e colocando-as em oposição à violência que sofrem e não mais em uma posição submissa, mas sim de revolucionárias, que decidem pelo seu próprio corpo, por suas próprias relações.

Há, também, versos que apresentam *um modo de ser no mundo* (ou seja, temos uma compatibilidade entre um estereótipo social e o corpo social construído pela enunciação), com códigos de linguagem e expressões próprias (ou recorrentes) do mundo das travestis, das ruas, ou seja, é uma *outra língua*, que diz sobre outros corpos e lugares e não a língua majoritária das cidades. Portanto, o uso da língua que a obra implica – o Pajubá – se apresenta como a maneira pela qual se tem de enunciar, por ser esta a única maneira compatível com o universo que ela instaura (Cf. MAINGUENEAU, 2009). O verso em questão diz *“ela é amapô de carne, osso, silicone industrial”*. “Amapô” vem do pajubá e significa mulher; a expressão “silicone industrial” remete ao mundo das travestis (mais uma vez) que frequentemente utilizam da substância para moldar o corpo de modo que se assemelhem ao ideal feminino de mulher. “Pajubá” é também o nome do disco de Linn da Quebrada que contém essa canção e é um dialeto que tem origem em línguas de matrizes africanas, utilizado como código pelas travestis e posteriormente adotado como gíria por toda comunidade LGBTQ+. O pajubá é falado em todo o Brasil e é uma língua móvel, assim como a população que a fala, por isso possui diferenças regionais. Tal código corrobora o *ethos* discursivo na enunciação, o que leva a um efeito de sentido de aderência entre um modo de comunicação considerado como participante do mundo que o próprio texto está evocando.

Na sequência, o enunciado *“navalha na boca, calcinha de fio dental”* recupera uma memória discursiva que faz parte do mundo LGBTQ+ e também fala dos estereótipos construídos socialmente de que as travestis são mulheres promíscuas e perigosas, que mostram o corpo – *construído pelo silicone* – e que andam armadas, para se proteger nas ruas.

O universo de sentido propiciado pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ideias que se apresentam pelo intermédio de uma *maneira de dizer* que remete a uma *maneira de ser* (Cf. MAINGUENEAU, 2013).

Por fim, a canção traz um verso em rima, com as palavras homem, come e some. O enunciado constrói um efeito de sentido sobre o corpo feminino em forma de manifesto, conclamando os corpos a formarem redes de apoio entre si e que não sejam mais suscetíveis aos desejos e fetiches dos homens, além de sugerir novas formas de se relacionar para além das categorias binárias de identidade de gênero e também de sexo.

## Considerações finais

Tomando como fundamento as reflexões de Maingueneau (2013), discutiu-se neste artigo o conceito de cenografia atrelado ao *ethos* discursivo. Na análise apresentada, observou-se que a cenografia construída pela letra da canção permite explicar questões importantes ligadas aos efeitos de sentido que o enunciado produz, além da relevância da cenografia na construção do *ethos* que capta papéis sociais culturalmente reconhecidos para atribuí-los aos enunciadores, constituindo a dimensão criativa da produção discursiva, sem alterar o estatuto definido pelo quadro cênico. Algumas características da enunciação nos permitem afirmar a construção de um *ethos* combativo no discurso de Linn da Quebrada se adequando a sua respectiva cenografia.

A prática discursiva intersemiótica de Linn da Quebrada nos traz o questionamento, a partir do empoderamento feminino, *sobre* o que é ser mulher, o que é entendido como feminino, e porque corpos que carregam o feminino são considerados tão vulneráveis. A partir desses posicionamentos, essas mulheres e esse feminino vão sendo significados e significando a partir de suas vivências no espaço urbano, a saber, a cidade de São Paulo, se aproximando, assim, das jovens da periferia através do *funk*, ou seja, a partir da junção de dois lugares considerados “sem valor” – o *funk* e a favela – esse discurso se aproxima dos espaços aos quais ele está associado, que permitem o seu surgimento.

Sendo assim, a cenografia, o código linguageiro, são alguns dos conceitos que constituem a dimensão criativa da prática discursiva transgressora da artista, além de um *ethos* agressivo/combativo constituído a partir desse não-lugar, da vulnerabilidade. Dessa forma, o corpo negro, feminino, trans vai sendo significado a partir de sua vivência no espaço urbano da mesma forma que o espaço é significado por esses corpos. Portanto, as palavras possuem propriedades representativas das quais se servem para criar uma atmosfera indiciária do imaginário social no texto (Cf. FEDATTO, 2013), ou seja, sua evocação é capaz de fazê-lo aparecer para o leitor/ouvinte. Desse modo, a prática discursiva de Linn da Quebrada não é somente uma forma de expressão, ela é a matéria de significações possíveis para diversas realidades históricas que estão sendo construídas para além de todos os binarismos possíveis.



## REFERÊNCIAS

- AUGÉ, M. *Los no-lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.
- BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 153-172.
- CORTÉS, J. M. G. *Políticas do espaço: arquitetura, gênero e controle social*. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- DE BOTTON, A. *A arquitetura da felicidade*. Tradução Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- FEDATTO, C. P. *Um saber das ruas. O discurso histórico sobre a cidade brasileira*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- FRAMPTON, K. *História crítica da arquitetura moderna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- GEHL, J. *Cidades para pessoas*. Tradução Anita Di Marco. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MAINGUENEAU, D. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar Edições, 2005.
- MUSSALIM, F. *Semântica Global: uma prática intersemiótica*. 2001.



PARK, R. On social control and collective behaviour. Chicago. University Press, 1967, p. 3. In: HARVEY, D. *Cidades Rebeldes: do direito a cidade à revolução urbana*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PIRIS, E. L. O papel da cenografia na construção do ethos discursivo: estudo de três pronunciamentos parlamentares que antecederam o AI-5. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. XXXVI, n. 3, p. 182-190, set./dez. 2007.

REQUENA, C. A. J. *Habitar híbrido: interatividade e experiência na era da cibercultura*. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2007.

SALIH, S. *Judith Butler e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SEGAWA, H. *Arquiteturas do Brasil 1900-1990*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

SENNETT, R. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Tradução Marcos Aarão Reis. 4. ed. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2016.

SPARGO, T. *Foucault e a teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VARELLA, D.; BERTAZZO, I.; JACQUES, P. B. *Maré, vida na favela*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

# Gêneros oclusos na telecolaboração: a variação na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2175>

**Laura Rampazzo<sup>1</sup>**

## Resumo

O projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) proporciona a estudantes universitários o contato intercultural entre falantes de línguas distintas em um ambiente telecolaborativo em que cada participante auxilia seu par na aprendizagem de sua língua. O presente artigo apresenta os resultados de uma investigação da estrutura retórica de um evento comunicativo que ocorre neste contexto, a sessão oral de teletandem inicial (SOTi), compreendida como um gênero (RAMPAZZO; ARANHA, 2018, 2019b), a fim de verificar se há relação entre a variação em sua estrutura e o fato de os participantes não terem acesso ou experiência anterior com esse evento comunicativo nem conhecimento de sua estrutura retórica esperada, considerando que a SOTi possa ser um gênero ocluso (LOUDERMILK, 2007; SWALES, 1996). Nossos resultados indicam que a variação pode estar associada à oclusão da SOTi, uma vez que os participantes devem recorrer a outros gêneros e experiências prévias para a produção da sessão oral de teletandem inicial.

**Palavras-chave:** telecolaboração; gêneros oclusos; estrutura retórica.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Barretos, São Paulo, Brasil; [laura.rampazzo@ifsp.edu.br](mailto:laura.rampazzo@ifsp.edu.br); <https://orcid.org/0000-0002-4736-9900>

# Occluded genres in telecollaboration: the variation in the rhetorical structure of the initial teletandem oral session

## Abstract

The project Teletandem Brasil (TELLES, 2006) allows university students to experience intercultural contact with speakers of different languages in a telecollaborative environment in which each participant assists his/her partner in learning the language of one another. This article presents the results of an investigation of the rhetorical structure of a communicative event that occurs in such context, the initial teletandem oral session (iTOS), considered a genre (RAMPAZZO; ARANHA, 2018, 2019b), in order to verify if there is any relation between the variation in its structure and the fact that participants had not had previous access to this communicative event neither are aware of its expected rhetorical structure, given that iTOS can be an occluded genre (LOUDERMILK, 2007; SWALES, 1996). Our results indicate that the variation may be associated with iTOS occlusion, in view of the fact that participants need to resort to other genres and previous experiences to be able to engage in the initial teletandem oral session.

**Keywords:** telecollaboration; occluded genres; rhetorical structure.

## Introdução

É consenso entre autores da área de Linguística Aplicada e *Computer assisted language learning (CALL)*<sup>2</sup> que o avanço de tecnologias digitais provocou mudanças no uso de computadores em contextos pedagógicos, como indicam Hauck e Youngs (2008), culminando no surgimento de projetos telecolaborativos, os quais permitem, segundo O'Dowd (2013), o contato intercultural virtual entre aprendizes de línguas estrangeiras distantes geograficamente.

O projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) surge em meio a esses avanços. Trata-se de um projeto telecolaborativo baseado no tandem (BRAMMERTS, 1996) que promove o contato virtual de estudantes universitários da UNESP, *campi* de São José do Rio Preto, Assis e Araraquara, que estudam uma língua estrangeira (o inglês, no caso do *campus* de São José do Rio Preto), com estudantes universitários estrangeiros que estudam a língua portuguesa. Desse modo, são formados pares de participantes que se auxiliam na aprendizagem da língua do outro. Esses pares encontram-se semanalmente por meio de ferramentas de comunicação síncrona, como o Skype, em sessões orais de teletandem (SOTs) por um período variado de semanas, a depender dos arranjos das parcerias.

---

<sup>2</sup> Aprendizagem de línguas assistida por computador.

Uma vez que é baseado no tandem, a prática de teletandem deve envolver três princípios, tais como postos em Vassallo e Telles (2006), a saber: (i) separação de línguas<sup>3</sup> – os encontros virtuais são igualmente divididos em duas partes para prática dos idiomas de uma parceria; (ii) autonomia – os participantes são autônomos o bastante para definirem com o parceiro suas metas e processo de aprendizagem; (iii) reciprocidade – os participantes investem igualmente na aprendizagem um do outro e alternam-se nos papéis de tutores de sua própria língua e aprendizes da língua do outro.

Ao longo dos anos, o projeto desenvolveu-se em diferentes modalidades<sup>4</sup>, dentre as quais a de teletandem institucional integrado (TTDii) (ARANHA; CAVALARI, 2014), que tem como característica ser reconhecida pelas instituições parceiras e ser integrada às disciplinas de línguas nas duas universidades. Assim, a participação torna-se obrigatória aos estudantes matriculados nas disciplinas, os professores responsáveis atribuem uma nota aos alunos e as sessões orais ocorrem no horário de aula das disciplinas em local apropriado. A participação no TTDii ainda envolve a realização de macro e micro-tarefas<sup>5</sup> (ARANHA; LEONE, 2017) e a coleta sistêmica de dados entre todos participantes do grupo que autorizaram o acesso aos seus dados produzidos no contexto (ARANHA; LUVIZARI-MURAD; MORENO, 2015; LOPES, 2019).

Em relação às tarefas, Aranha (2014) argumenta que elas podem corresponder a gêneros que se inter-relacionam em um sistema para o cumprimento dos propósitos da comunidade teletandem (RAMPAZZO; ARANHA, 2019a; SILVA, 2012), a partir da abordagem de gênero de Inglês para Fins Específicos, que compreende os gêneros como eventos comunicativos de estrutura retórica padronizada, os quais servem aos propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva (SWALES, 1990).

A fim de averiguar se a sessão oral de teletandem inicial (SOTi) pode ser caracterizada como um gênero do sistema, Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) apresentam a estrutura retórica dos primeiros 15 minutos de dez sessões orais de teletandem iniciais e

---

3 Recentemente, passou-se a discutir a respeito do nome do princípio de separação de línguas. Em publicação de 2019, por exemplo, Evangelista e Salomão já indicam que o princípio pode também ser chamado de princípio da igualdade.

4 Outros trabalhos discutem as diferentes modalidades de teletandem, tais como, Aranha e Cavalari (2014), Zakir (2015), Cavalari e Aranha (2016), Rampazzo e Aranha (2019a).

5 Ver Aranha e Leone (2017) para uma descrição mais extensa das tarefas no teletandem. Em linhas gerais, há duas macro-tarefas: a sessão oral de teletandem (SOT) (encontros virtuais) e a mediação. Associadas às SOTs estão as micro-tarefas de troca de textos (estudantes escrevem textos na língua-alvo para serem trocados e revisados pelo parceiro) e o tutorial (reunião de orientação realizada antes da SOTi). Associadas à mediação, estão os diários reflexivos (produzidos após cada sessão oral) e os questionários inicial (em que se definem as metas de aprendizagem) e final (em que se avalia a parceria).

argumentam que a padronização do discurso na SOTi indica que ela pode ser um gênero, o qual pode apresentar diferentes estruturas prototípicas a depender do cenário de aprendizagem<sup>6</sup> (ARANHA; LEONE, 2016; FOUCHER, 2010) em que a sessão está inscrita; em outras palavras, a depender das características e das tarefas desenvolvidas por cada grupo de participantes.

Entretanto, conforme Rampazzo (2017) declara, há variações na estrutura retórica da SOTi que não podem ser explicadas pelas características dos cenários, isto é, que não têm relação com essas características assumidas pelo grupo de participantes, com a organização da parceria ou com as tarefas desenvolvidas.

Desse modo, neste artigo apresentamos os resultados da investigação da estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial (RAMPAZZO; ARANHA, 2018) e os discutimos a partir do conceito de gênero ocluso (LOUDERMILK, 2007; SWALES, 1996), usado para descrever os gêneros que não são publicamente acessíveis e que, escondidos, podem apresentar variação na estrutura retórica de seus exemplares, com o objetivo de verificar se há relação entre essa variação na estrutura da SOTi e o fato de os participantes não terem acesso, experiência prévia ou conhecimento daquilo que é retoricamente esperado para esse gênero.

Além desta introdução, o artigo divide-se em mais quatro seções e as considerações finais. Adiante, trazemos duas seções em que discutimos os pressupostos teóricos seguidas de uma seção metodológica. Apresentamos então os resultados e sua discussão com base no conceito de gêneros oclusos.

## **1. Gêneros textuais e gêneros oclusos**

Dentro da abordagem de Inglês para Fins Específicos, o conceito de gêneros textuais elaborado por Swales (1990) vem sendo utilizado, na área de Linguística Aplicada, para auxiliar estudantes a se inserirem em determinada comunidade científica, sobretudo a acadêmica, e também para a análise de gêneros textuais.

Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) ressaltam que a concepção de gênero, construída por Swales (1990), pretende combater a ideia de que o gênero seja apenas uma fórmula textual, considerando também o contexto em que ele ocorre. Assim, Swales (1990) apresenta sua definição de gênero como um evento comunicativo utilizado por um grupo de indivíduos, a comunidade discursiva, que se unem a fim de alcançarem objetivos

---

6 O conceito de cenário de aprendizagem é proposto por Foucher (2010) para dar conta daquilo que de fato ocorre em determinada situação de aprendizagem. Aranha e Leone (2016) o adaptam para o contexto de teletandem para descrever a tipologia da interação, os participantes e as tarefas que são desenvolvidas em cada grupo que forma uma parceria.

públicos e compartilhados. O gênero, nessa perspectiva, é resultado das necessidades dos membros de uma comunidade que criam então estruturas discursivas padronizadas.

Na proposta desse autor, os gêneros são estruturados em movimentos retóricos (*moves*), os quais correspondem às partes argumentativas de um texto que servem uma função retórica que irá contribuir para que o propósito do gênero seja atingido (SWALES, 1990). Em 2009, Swales declara que tanto os gêneros públicos quanto os oclusos são suscetíveis a uma estruturação em forma de modelo, o qual trará uma previsão daquilo que pode ser encontrado nos textos de determinado gênero. Assim, os movimentos mais comumente encontrados compõem esse modelo que traz a estrutura prototípica de um gênero, isto é, aquela esperada pela comunidade discursiva.

Além dos movimentos, Swales (1990) também inclui os passos (*steps*), que funcionam como possibilidades dos movimentos retóricos e são, normalmente, opcionais. Pode-se dizer, pois, que os gêneros têm um propósito que será cumprido por meio dos movimentos retóricos, os quais são compostos por passos, escolhidos pelo autor de determinado texto para melhor atingir a função do movimento.

Em relação aos gêneros oclusos, é também Swales (1996) que introduz o conceito. Segundo o autor, alguns gêneros operam para oferecer suporte e validar a construção do conhecimento, os quais são raramente públicos e têm seus exemplares tipicamente oclusos, “escondidos” do público geral, sendo direcionados a pequenos grupos e audiências muito específicas. Swales (1996) oferece como exemplos de gêneros oclusos cartas de apresentação para empregos ou bolsas de estudos, projetos de pesquisa, cartas de recomendação, revisões de artigos científicos (como parte do processo de submissão). Para o autor, essa oclusão traz consequências, dentre as quais destaca o fato de que membros novatos podem experimentar dificuldades para alcançar as expectativas da comunidade, de seu público-alvo, por desconhecerem sua estrutura prototípica. Assim, sem poderem se basear nos exemplares de um gênero ocluso, os autores devem recorrer a outros gêneros e outras situações para construir seu texto, o que pode levar à maior variação na estrutura dos diversos textos. Em outras palavras, ainda que pertençam ao mesmo gênero, em sua estrutura, podem trazer movimentos distintos ou que se apresentem em outra ordem.

Embora introduza o termo, em seu artigo, Swales (1996) não parece pretender trazer uma discussão sobre os gêneros oclusos e seus traços, mas, sim, apresentar as características de um gênero ocluso, a carta de submissão de artigos enviados à publicação, a fim de auxiliar indivíduos que estejam escrevendo seus exemplares. De modo semelhante, outros poucos autores voltam-se à questão dos gêneros oclusos, como Hyon (2008) e López-Ferrero e Bach (2016), investigando a estrutura retórica dos gêneros selecionados a fim de fornecer recursos aos possíveis autores novatos. Quem traz uma discussão a respeito do termo é Loudermilk (2007), que propõe uma redefinição do conceito ao

estudar o *MBA Thought Essay*, um texto curto e reflexivo sobre uma citação da área dos negócios produzido por estudantes de pós-graduação em administração.

Para Loudermilk (2007), a oclusão de um gênero não equivale apenas a um gênero ser público ou ocluso, pois podem existir gêneros parcialmente oclusos. O autor compreende que, se nas circunstâncias normais de funcionamento de uma comunidade, membros novatos não estejam comumente expostos a um gênero, esse gênero é ocluso.

Em sua análise de 57 exemplares do *MBA Thought Essay*, Loudermilk (2007) conclui que as similaridades entre os textos permitem caracterizá-lo como um gênero. No entanto, os exemplares analisados traziam alto índice de variação retórica, isto é, os diferentes textos possuíam em sua estrutura diferentes movimentos, e o autor não pôde identificar um movimento obrigatório, que aparecesse em todos os exemplares. Diante desse resultado, Loudermilk (2007) levanta a hipótese de que essa variação na estrutura pudesse ser explicada pelo fato de o gênero ser ocluso. Para ele, o *Thought Essay* apresenta-se assim porque é um gênero nascente que ocorre em uma comunidade com rápida troca de membros. Como consequência, afirma Loudermilk, os autores devem recorrer a convenções discursivas aprendidas anteriormente para estruturarem seu texto. Isso indica, pois, que, quando têm de escrever um texto de natureza oclusa, os autores baseiam-se em outros gêneros que possam conhecer e que identificam como tendo propósitos similares.

A partir de seus resultados, Loudermilk (2007) propõe duas hipóteses: a hipótese da variação e a hipótese do hibridismo. Segundo a hipótese da variação, um gênero ocluso será caracterizado por maior variação léxico-gramatical e estrutural do que gêneros públicos com estrutura formulaica. Como não são facilmente acessíveis, há maior dificuldade no processo de aquisição, já que os autores não têm exemplares para se embasar. A segunda hipótese, do hibridismo, compreende que os gêneros oclusos são nascentes ou funcionam em comunidades com rápida troca entre membros, apresentando, então, características de múltiplos gêneros.

Tem-se, pois, estabelecida a fundamentação teórica sobre gêneros que embasa a discussão feita adiante. Compreende-se o gênero como um evento comunicativo, com estrutura retórica prototípica, utilizado pelos membros de uma comunidade para o cumprimento de seus propósitos. Os gêneros que não são publicamente acessíveis são chamados oclusos e as implicações dessa oclusão resultam em uma estrutura retórica mais flexível, já que os autores, sem terem um modelo para lhes servir de base, devem recorrer a outras experiências e gêneros para produção de seu exemplar.

## 2. A SOTi como um gênero

Rampazzo e Aranha (2018) apresentam um estudo da estrutura retórica dos 15 primeiros minutos da sessão oral de teletandem inicial. Para tanto, foi realizada uma investigação de dez sessões orais de teletandem inicial nos anos 2011, 2012, 2013 e 2014, disponíveis em uma versão anterior do MulTec (*Multimodal Teletandem Corpus*) (ARANHA; LOPES, 2019)<sup>7</sup>. As 10 SOTis são de uma parceria estabelecida entre a UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, e a University of Georgia (UGA), nos Estados Unidos. Sua descrição mais detalhada aparece em Rampazzo e Aranha (2018). Por hora, cumpre saber que, para fins de análise, as sessões dos diferentes anos foram divididas em dois cenários distintos pelas características que apresentavam: no cenário A, estão as sessões de 2011, 2012 e 2013, cujo pareamento aleatório ocorreu na primeira sessão a depender do computador em que os participantes se sentaram; no cenário B, estão as sessões de 2014, cujo pareamento foi prévio e em que os pares trocaram textos antes da SOTi.

As autoras apontam que, no cenário de aprendizagem A, foram encontrados dois movimentos retóricos, o movimento de negociação e o movimento de troca de informações. O movimento de negociação é apresentado como tendo o objetivo de negociar e resolver aspectos da comunicação, a fim de que o propósito identificado para a SOTi seja alcançado, qual seja, a manutenção do contato inicial e sustentação das demais sessões. Rampazzo e Aranha (2018) identificam que duas questões precisaram ser negociadas nesse cenário, as quais correspondem aos passos desse movimento: o passo *a* corresponde à verificação quanto ao funcionamento do equipamento e ferramentas de comunicação *on-line* e o passo *b* corresponde à definição do idioma em que iriam conduzir a primeira parte da sessão. Esses passos, segundo as autoras, são opcionais, pois não estiveram presentes em todas as sessões analisadas.

O movimento de troca de informações foi considerado pelas autoras como obrigatório e o de maior relevância, pois esteve presente em todas as sessões do cenário A e é o mais extenso. Rampazzo e Aranha (2018) destacam que o movimento tem o propósito de fazer com que os parceiros conheçam mais sobre o outro, encontrando pontos em comum e assuntos que sejam do interesse de ambos para estabelecerem e manterem o contato. Em outra publicação, Rampazzo e Aranha (2019b) revisam os passos do movimento de troca de informações e apontam a existência de cinco passos possíveis para esse movimento e não mais nove, quais sejam: (a) apresentações e cumprimentos; (b) informação sobre a vida acadêmica/profissional; (c) informações pessoais – idade, família, interesses, experiências; (d) informações sobre os países e lugares em que vivem; (e) informações sobre o estudo de línguas.

---

7 A formação desse banco de dados, a versão anterior do MulTec, está descrita em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015).



Em relação ao cenário B, as autoras apontam a existência dos movimentos de negociação e de troca de informações. Sobre o movimento de negociação, há um terceiro passo possível para esse cenário, o de busca pelo parceiro correto. Rampazzo e Aranha (2018) explicam que, no cenário B, o pareamento foi feito anteriormente e, quando chegaram ao laboratório de teletandem para a primeira sessão, os participantes não se atentaram aos usuários logados no computador e foram postos em contato com outra pessoa. Houve então a necessidade de negociar com o estudante do outro lado quem era o parceiro correto e onde estava. Além disso, foi encontrado um terceiro movimento, o de discussão sobre o texto. A respeito desse movimento, as autoras comentam que ele é característico do cenário B, pois só acontece porque antes da SOTi os parceiros da universidade estadunidense haviam enviado um texto em português aos brasileiros para que esses o revisassem e comentassem na SOTi.

Diante desses resultados, as autoras concluem que a SOTi apresenta indícios de que seja um gênero, pois se trata de um evento comunicativo, com um propósito identificado, que ocorre em uma comunidade teletandem e apresenta regularidade em sua estrutura genérica, isto é, apresenta movimentos e passos comuns aos exemplares estudados. Rampazzo e Aranha (2018) argumentam que a variação no padrão discursivo da SOTi seja resultante das características dos cenários de aprendizagem, ressaltando que, a depender do cenário, movimentos e passos podem estar ausentes ou presentes.

### **3. Metodologia**

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo de pesquisa. Os estudos qualitativos são mais flexíveis no sentido de que são abertos à mudança e à incorporação de outros aspectos ao longo do processo (DÖRNYEI, 2007; SANTADE, 2014). Conforme Santade (2014), os estudos qualitativos trabalham com dados de difícil mensuração e, em razão disso, segundo Dörnyei (2007), a amostra é pequena. Os autores também destacam que há uma relação subjetiva entre o pesquisador e o material. A análise, que costuma durar por mais tempo, é essencialmente produto da interpretação do analista.

Quanto aos dados, esclarecemos que são os de Rampazzo e Aranha (2018, 2019b) os 15 primeiros minutos de sete sessões orais de teletandem iniciais ocorridas em 2011, 2012, 2013. Em relação às sessões, deve-se fazer o esclarecimento que, para este estudo, não foram consideradas as três sessões de 2014 que aparecem em Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), por elas pertencerem a um cenário distinto, isto é, seu contexto de ocorrência é um pouco distinto, o que, conforme Rampazzo e Aranha (2018), influenciou na estrutura retórica das SOTis quanto à ocorrência de movimentos retóricos e passos. De modo que o objetivo aqui é promover uma discussão que evidencie que pode haver relação entre oclusão de gênero – o fato de o gênero permanecer escondido – e organização retórica, isolamos as sessões que ocorreram no mesmo cenário, com as mesmas características.

Os dados atualmente compõem o MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019), mas, na ocasião deste estudo, ainda pertenciam a uma versão anterior do *corpus*<sup>8</sup>. Cumpre ressaltar que o MulTeC contém gravações das sessões orais de teletandem ocorridas entre 2012 e 2015 e atualmente parte de suas transcrições, diários de aprendizagem, registros de *chat*, questionários e textos escritos e revisados pelos estudantes de uma parceria português-ínglês estabelecida entre UNESP, *campus* de São José do Rio Preto, e *University of Georgia*, nos Estados Unidos.

Ao todo, do presente estudo, são 14 os participantes que formaram sete pares de teletandem: três pares eram de 2011, dois, de 2012 e dois pares de 2013. Os estudantes eram de cursos de graduação – os brasileiros cursavam Letras e os estrangeiros, cursos de graduação distintos. Eles se autoavaliaram entre os níveis B1 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas quanto à sua proficiência na língua estrangeira e tinham por volta de 20 anos de idade.

Em relação aos procedimentos de análise, a partir dos resultados apresentados em Rampazzo e Aranha (2018, 2019b), examinamos a ocorrência dos movimentos e passos nas sessões a fim de averiguar a flutuação ou flexibilidade em sua ordem de aparição e também em sua presença ou ausência no *corpus*. A partir da identificação da variação na estrutura, que não pôde ser explicada pelas características dos cenários de aprendizagem, prosseguimos com uma discussão com base no conceito de gêneros oclusos (LOUDERMILK, 2007; SWALES, 1996).

#### 4. Resultados e discussão

Conforme apresentado acima, Rampazzo e Aranha (2018) identificam uma estrutura retórica prototípica para cada cenário das sessões estudadas, defendendo que a variação que ocorre quanto à presença/ausência de movimentos e passos nos diferentes exemplares seja resultante das características dos cenários. No entanto, o estudo não considera a variação na ordem de aparecimento dos movimentos nem as possibilidades de passos para os movimentos.

Além da variação na estrutura da SOTi associada aos cenários de aprendizagem, defendemos que a estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial seja flexível também por apresentar maleabilidade quanto ao emprego dos passos que constituem os movimentos e por não existir uma ordem pré-determinada para que movimentos e passos apareçam na sessão.

---

<sup>8</sup> Os pesquisadores que organizaram o MulTeC optaram por excluir os dados registrados do ano de 2011, pois, quando o banco de dados foi transformado em *corpus*, grande parte dos arquivos deste ano estavam corrompidos (LOPES, 2019). Considerando que o estudo aqui apresentado foi realizado concomitantemente à organização do MulTeC, optou-se por manter as sessões de 2011 nesta publicação.

Para ilustrar essa variação na estrutura retórica da SOTi, isto é, no aparecimento de movimentos e passos, apresentamos alguns excertos selecionados<sup>9</sup>. Antes, recordamos que Rampazzo e Aranha (2019b) indicaram a existência de dois movimentos nessas sessões: o de negociação, com os passos de verificação do equipamento e de definição de idioma; e o de troca de informação, com os passos de apresentação e cumprimentos, informações sobre a vida acadêmica/profissional, informações pessoais, informações sobre os países e informações sobre o estudo de línguas.

Em relação à abertura das sessões, nossos dados indicam que não há uma única forma de iniciar o diálogo, pois, enquanto as SOTis 1, 3, 4 e 6 têm início com o movimento de negociação, verificando o funcionamento do equipamento, as SOTis 5 e 7 iniciam-se com a troca de informações (passo de apresentação), e a 2 com informações pessoais.

Os primeiros 15 turnos das SOTis 4 e 7, por exemplo, ainda que semelhantes quanto ao conteúdo – são dois pares buscando estabelecer um diálogo e se conhecer – organizam-se em movimentos retóricos e passos distintos:

E: Can you hear me?

B: yes and you?

E: Good I can hear you fine

B: oh! ok ... we can... can we start eh to talk in English or Portuguese? what you prefer?

E: I.. it does not matter whatever you like

B: oh ok in English [[risos]]

E: in English ok[[risos]]

B: ok ... what's your name?

E: My name is ah U0F29\_sm and your name?

B: I9M1

E: I9M1

B: YES

E: ok very nice to meet you

B: oh thank you...

---

9 A fim de facilitar a referência às sessões neste trabalho, elas serão chamadas de SOTi 1, SOTi 2, SOTi 3, SOTi 4, e assim por diante. As sessões 1 a 3 são de 2011, 4 e 5 são de 2012 e 6 e 7 são de 2013. Os turnos são indicados pelas letras B, para o/a participante brasileiro/a, e E, para o/a participante estrangeiro/a. Os nomes foram trocados por códigos, conforme estabelecidos no MulTeC (ARANHA; LOPES, 2019).

E: so are you a first year student? second year?

(SOTi 4)

E: Olá

B: Olá

E: como vai

B: sim [[as duas riem]] qual que é seu nome?

E: ah ah me llamo ah UOF22

B: UOF22 hm

E: uhum [[incompreensível. problema na gravação]] que?

B: I9F12

E: I9F12?

B: isso

E: prazer [[risos]]

B: prazer [[digita seu nome no chat]]

E: I9F12 ok [[risos]]

B: quantos anos você tem?

E: ah... eu tem vinte e dois

(SOTi 7)

Na SOTi 4, os participantes primeiramente confirmam que o equipamento está funcionando – parte do movimento de negociação –, provavelmente como fariam em uma ligação por telefone ou por ferramentas VoIP de outros contextos, para então, ainda no movimento de negociação, estabelecerem o idioma em que conversariam, um passo bastante característico deste contexto de aprendizagem telecolaborativo. É somente após as negociações que partem para o movimento de troca de informações, inicialmente trocando seus nomes, no passo de apresentação e cumprimentos, e depois falando sobre suas vidas acadêmicas. O que ocorre na abertura da SOTi 7 é semelhante; também há apresentação e então as participantes passam a trocar informações pessoais, mas a organização retórica é distinta, pois, enquanto nos primeiros turnos da sessão 4 temos dois movimentos retóricos – negociação e troca de informação – e quatro passos – verificação de equipamento, definição do idioma, apresentação e cumprimentos, informações sobre a vida acadêmica, na 7, os primeiros turnos trazem apenas um movimento – a troca de informação – e dois passos – apresentação e cumprimentos e informações pessoais.

Semelhante no conteúdo aos excertos anteriores, o próximo, da SOTi 5, também tem uma organização retórica distinta. Ainda que a gravação tenha perdido os segundos iniciais da sessão, podemos apontar a seguinte ordem de apresentação dos movimentos nos primeiros 30 turnos: movimento de troca de informação, movimento de negociação, movimento de troca de informação novamente.

[[a gravação parece começar um pouco depois do início da sessão. As duas estão rindo]]

E: oh I'm good how are you?

B: I'm good too ah... what's your name?

E: My name is U0F21 what's your name?

B: I9F11

E: nice to meet you

B: nice to meet you too [[sorri e ajeita a câmera]]

E: you're really good at English

B: hm no I am actually I'm terrible [[risos]]

E: I promise I'm worse at Portuguese

B: what?

E: I promise I'm worse at Portuguese than you are in English [[brasileira ri]] I'm so bad [[risos]]

B: It's no problem then I'll help you [[risos]]

E: how many people are in your class? eighteen?

B: ah... I é I think eighteen yes

E: ok

B: what about your class?

E: I think it's the same everyone I think has to be matched ah... to someone there

B: yeah [[ajeita a câmera]] ah... so let's talk ah first in English?

E: ok

B: ok so I don't know what to ask [[risos]]

E: that's ok ah... so like what time is there?

B: ah... three ah p no... three oh how can I say after after... after the lunch time? [[risos]]

E: oh ah it's three o' clock?

B: isso exactly

E: ok

B: yeah

E: it is one here one p.m.

B: oh

E: do you also say p.m. and a.m? like we do?

B: yeah p.m. and a.m. that's right

(SOTi 5)

Essa ocorrência do movimento de troca de informações também ilustra uma tentativa de estabelecer contato positivo com a outra, fato já apontado em Aranha (2014) e Rampazzo (2017), uma vez que há um elogio à fluência da brasileira em falar o idioma (*"you're really good at English"*), tentativas de preservação de face na ênfase em não saber falar o idioma, e na oferta de ajuda por parte da brasileira (*"it's no problem then I'll help you [to learn/improve]"*). A tentativa do contato positivo também pode estar relacionada ao fato de que as estudantes, recorrendo a outros contextos de primeiro contato/encontro – hipótese de hibridismo (LOUDERMILK, 2007), identificarem também ali a necessidade de travar um bom relacionamento.

Há ainda, no excerto acima, quando falam da hora, um questionamento típico de contextos de aprendizagem de línguas ou de contextos de contato interlinguísticos/interculturais, a pergunta sobre como dizer que já passou do horário de almoço (*"how can I say after after the lunch time?"*). Essa ocorrência, que talvez possa ser pensada em termos de negociação de idioma, também indica a relação entre a sessão oral de teletandem e outros gêneros (como uma aula) e outros contextos de situação.

Os excertos selecionados parecem evidenciar que existe uma relação entre a SOTi e outros gêneros, textos e contextos e que não há uma ordem fixa para a ocorrência de movimentos e passos. Considerando o conceito de gênero ocluso, aqueles gêneros que não podem ser facilmente acessados ou não têm acesso permitido, além de não apresentarem uma estrutura convencional que pode ser facilmente reconhecida pelos membros novatos de uma comunidade (LOUDERMILK, 2007; SWALES, 1996), compreendemos que essa flexibilidade da SOTi possa estar associada a essa definição.

Assim, defendemos que a SOTi também possa ser compreendida como um gênero ocluso, pois os membros novatos da comunidade teletandem (RAMPAZZO; ARANHA, 2019a) não estão tipicamente expostos a ela antes de sua produção. Ainda que as sessões sejam gravadas e armazenadas em um *corpus*, este não é público, mas serve à pesquisa acadêmica e é acessado por pesquisadores apenas e mesmo que haja literatura publicada a respeito do teletandem<sup>10</sup>, que contém excertos de sessões orais de

---

10 A maioria das publicações sobre Teletandem no Brasil estão disponíveis no *site* teletandembrasil.org.

teletandem, ela não costuma ser lida pelos estudantes, cujo interesse de participação não é na pesquisa sobre teletandem/telecolaboração, mas, sim, na oportunidade de aprender/aprimorar seus conhecimentos na língua estrangeira (ARANHA; BRAGAGNOLLO, 2015). Assim, sem terem exemplares aos quais recorrer e sem experiência prévia com o gênero, os participantes de teletandem devem recorrer a outros gêneros que identificam como tendo propósitos similares ao da sessão oral, culminando numa estrutura menos formulaica e com mais variação, o que vai ao encontro do proposto por Swales (1996) e Loudermilk (2007) de que os membros novatos de uma comunidade, ao se depararem com um gênero não publicamente acessível, podem ter mais dificuldade para produzir um texto cuja estrutura seja facilmente reconhecível pelos membros da comunidade.

Ademais, assim como Loudermilk (2007) considera que um gênero ocluso pode apresentar maiores níveis de variação e hibridismo quando é nascente e se forma em uma comunidade com rápida troca de membros, acreditamos que, no teletandem, os gêneros também são nascentes, visto que uma das características da comunidade teletandem (RAMPAZZO; ARANHA, 2019a) é a substituição parcial e contínua de seus membros, pois, a cada semestre, novos estudantes (participantes ou de pós-graduação que atuam como mediadores) passam a fazer parte da comunidade e outros a deixam.

Assim como Rampazzo e Aranha (2018), concordamos que certa variação na estrutura retórica da sessão, isto é, dos movimentos e passos que aparecem nos exemplares, possa ser resultante de alterações nas características dos cenários de aprendizagem ou estar associada ao contexto virtual da comunicação, como quando o passo de negociação de ferramenta do movimento de negociação acontece por algum problema no equipamento. Também reconhecemos que a variação possa estar associada à autonomia dos participantes nesse contexto. Ainda assim, se, por um lado, a flexibilidade na sua estrutura possa estar relacionada à autonomia dos participantes nas tomadas de decisões quanto ao que farão em cada sessão oral, por outro, na sessão oral inicial, também pode estar condicionada ao fato de que os estudantes têm de recorrer a outros gêneros, textos e contextos. Esse repertório no qual têm de se basear para a construção da SOTi depende de suas experiências anteriores e também implica escolhas por serem os participantes autônomos em seu processo de aprendizagem. De tal modo, argumentamos que, conquanto a estrutura da sessão inicial seja flexível por conta do princípio da autonomia no teletandem, esse fato não exclui a hipótese de hibridismo (LOUDERMILK, 2007), isto é, que, sendo oclusa a SOTi, os estudantes devem se apoiar em (e fazer escolhas das) experiências anteriores, as quais, por sua vez, diferem/variam de um indivíduo a outro.

## **Considerações finais**

Neste trabalho, apresentamos a estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial, a qual compreendemos ser um dos gêneros que circulam no contexto de teletandem, para que pudéssemos verificar se havia relação entre a variação na sua estrutura retórica e o fato de os participantes não terem tido acesso ou experiência prévia com a SOTi. Para

tanto, apresentamos a definição de gênero ocluso e defendemos que a SOTi possa ser considerada oclusa, visto que, ainda que sejam apresentados fragmentos de sessões orais de teletandem nas teses, dissertações, artigos e capítulos de livros já publicados, dificilmente os estudantes acessarão tais textos, considerando que seu propósito ao participar do teletandem não é a pesquisa acadêmica. Além disso, entendemos que a SOTi, em sua totalidade, não é publicamente acessível e, portanto, os participantes do teletandem não podem recorrer a um modelo formulaico para a construção de seus exemplares. Ao contrário, cada participante se apoia em gêneros e experiências anteriores, as quais podem variar e, em razão disso, levar à flexibilização na estrutura da sessão oral.

Argumentamos aqui que os novos membros de uma comunidade podem ter mais dificuldade em se tornarem membros bem-sucedidos na comunidade se não estão cientes da estrutura retórica esperada para um gênero e, portanto, alcançar seus propósitos. O alto grau de flutuação na estrutura de um gênero pode ainda indicar um processo de padronização. No caso da sessão oral de teletandem inicial, esse processo tende a ser ainda mais lento, uma vez que não há indícios de que a SOTi poderá eventualmente ser de acesso público e há rápida troca de membros na comunidade teletandem.

Por fim, nosso trabalho parece confirmar as hipóteses de variação e hibridismo apontadas por Loudermilk (2007) para os gêneros oclusos. A sessão oral de teletandem inicial não só apresenta maior variação na organização dos movimentos e possibilidade de passos, como também apresenta características de outros gêneros, tais como, o diálogo informal entre amigos e pessoas que acabaram de se conhecer, provavelmente porque os participantes recorrem a gêneros usados nessas ocasiões para a construção da sessão, reconhecendo, tanto na SOTi quanto nos encontros informais, propósitos semelhantes, tal como o de estabelecer um primeiro contato positivo.

Uma vez que a pesquisa aqui apresentada é apenas um recorte e uma discussão inicial a respeito dos gêneros oclusos e teletandem/telecolaboração, futuros trabalhos poderiam voltar-se à questão a fim de averiguar se a variação na estrutura retórica da sessão oral de teletandem inicial mantém-se para além dos 15 primeiros minutos. Além disso, outros instrumentos de pesquisa poderiam ser explorados, tais como, entrevistas com os estudantes, para elucidar em que gêneros/textos os estudantes se apoiam para construção da SOTi.



## REFERÊNCIAS

ARANHA, S. Os gêneros na modalidade de teletandem institucional integrado: a primeira sessão de interação. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 97-117.

ARANHA, S.; BRAGAGNOLLO, R. M. Genres and teletandem: Towards a successful relationship. *In: LIMA-LOPES, R. E.; FISCHER, C. R.; GAZOTTI-VALIM, M. A. (org.). Perspectivas em línguas para fins específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 81-91.

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade Institucional Não-Integrada à Institucional Integrada. *The ESPecialist*, v. 35, n. 2, p. 183-201, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/21467>. Acesso em: 27 ago. 2018.

ARANHA, S.; LEONE, P. DOTI: Databank of Oral Teletandem Interactions. *In: JAGER, S.; KUREK, M. (ed.). New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Dublin: Research-publishing.net, 2016, p. 1-6. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED571372.pdf>. Acesso em 27 ago. 2018.

ARANHA, S.; LEONE, P. State of the arts and DOTI – Data of Oral Teletandem Interaction phase of development. *In: FISER, D.; BEIBWENGER, M. (ed.). Investigating computer-mediated communication corpus-based approaches to language in the digital world*. Ljubljana: Ljubljana University Press, 2017. p. 172-190.

ARANHA, S.; LOPES, Q. Moving from an internal databank to a sharable multimodal corpus: the MulTeC case. *The Especialist*, v. 40, n. 1, 2019 [não paginado].

ARANHA, S.; LUVIZARI-MURAD, L.; MORENO, A. C. A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDii). *Revista (Con)textos Linguísticos (UFES)*, v. 9, p. 274-293, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/9633>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BIASI-RODRIGUES, B.; HEMAIS, B.; ARAÚJO, J. C. Análise de gêneros na abordagem de Swales: princípios teóricos e metodológicos. *In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. (org.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2009. p. 17-32.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (ed.). *A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet*. CLCS Occasional Paper, 46. Dublin: Trinity College, 1996. p. 9-21.

CAVALARI, S. M. S.; ARANHA, S. Teletandem: integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/310625664\\_Teletandem\\_Integrating\\_e-learning\\_into\\_the\\_foreign\\_language\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/310625664_Teletandem_Integrating_e-learning_into_the_foreign_language_classroom). Acesso em: 27 ago. 2018.

DÖRNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

EVANGELISTA, M. C. R. G.; SALOMÃO, A. C. B. Mediation in Teletandem: From face-to-face sessions to reflective journals. *Pandaemonium*, v. 22, n. 36, p. 153-177, 2019.

FOUCHER, A. Didactique des Langues-Cultures et Tice: scénarios, tâches, Interactions. Tradução Deise Marinoto. *Education*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II, 2010. p. 81-90. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00812813/document>. Acesso em: 27 ago. 2018.

HAUCK, M.; YOUNGS, B. L. Telecollaboration in multimodal environments: the impact on task design and learner interaction. *Computer Assisted Language Learning*, v. 21, n. 2, p. 87-124, 2008. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/8482/>. Acesso em: 27 ago. 2018.

HYON, S. Convention and inventiveness in an occluded academic genre: A case study of retention-promotion-tenure reports. *English for Specific Purposes*, v. 27, p. 175-192, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490607000361>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LOPES, Q. B. *MulTeC: a construção de um corpus multimodal em teletandem*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

LÓPEZ-FERRERO, C.; BACH, C. Discourse analysis of statements of purpose: Connecting academic and professional genres. *Discourse studies*, v. 18, n. 3, p. 286-310, 2016. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1461445616634553>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LOUDERMILK, B. C. Occluded academic genres: An analysis of the MBA Thought Essay. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 6, p. 190-205, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158507000343>. Acesso em: 27 ago. 2018.

O'DOWD, R. Telecollaborative networks in university higher education: overcoming barriers to integration. *The Internet and Higher Education*, v. 18, p. 47-53, 2013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751613000110>. Acesso em 27 ago. 2018.

RAMPAZZO, L. *Gêneros textuais e telecolaboração: uma investigação da sessão oral teletandem inicial*. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2017.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Revisiting the concept of community to foster its applicability to telecollaboration. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 373-396, 2019a.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. Telecollaboration and genres: a new perspective to understand language learning. *Journal of Virtual Exchange*, Dublin, v. 2, p. 1-22, 2019b.

RAMPAZZO, L.; ARANHA, S. A sessão oral de teletandem inicial: a estrutura retórica do gênero. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 34, n.1, p. 449-473. 2018.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D.; GARCÍA, F. (org.). *A pesquisa científica como linguagem e práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014.

SILVA, J. M. *Projeto Teletandem Brasil: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/2NqkWyT>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. *In: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. Academic writing: intercultural and textual issues.* Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 45-58. Disponível em: <http://bit.ly/2qPM8zp>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SWALES, J. Sobre modelos de análise do discurso. *In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOCORRO, C. T. S. (org.). Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-46.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos – Ensinando e Aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger.* Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2006.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. *The ESpecialist*, v. 25, n. 1, p. 1-37, 2006.

ZAKIR, M. A. *Cultura e(m) telecolaboração: uma análise de parcerias de teletandem institucional.* 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138417>. Acesso em: 27 ago. 2018.

# A identidade semântica da preposição *EM*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2219>

**Elizabeth Gonçalves Lima Rocha<sup>1</sup>**

## **Resumo**

Propomo-nos, neste trabalho, a discutir aspectos relacionados à identidade semântica da preposição EM, a fim de descrever, para além de sua variação cotextual, o fenômeno que se encontra em seu fundamento. O trabalho organiza-se em três partes. Inicialmente, apresentamos certos estudos gramaticais que descrevem o semantismo da preposição EM na construção das representações espaciais. Na segunda parte deste trabalho, expomos os princípios que orientam nossa investigação, qual seja, o referencial teórico-metodológico da Teoria das Operações Enunciativas. Por fim, na terceira parte, mostramos que a (im)possibilidade de certas representações espaciais no uso do EM deve-se a uma propriedade intrínseca a esse item que revela uma forma abstrata extraída das análises dos dados linguísticos.

**Palavras-chave:** semântica preposicional; preposição EM; representações espaciais; identidade semântica.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil; bethroccha@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5050-7334>

## The semantic identity of the preposition *EM*

### Abstract

In the present paper, we propose to discuss some aspects related to the semantic identity of the preposition 'EM', in order to describe the phenomenon that is at its foundation beyond its cotextual variation. The paper is organized in three parts. First, we present certain grammatical studies that describe the semantics of the preposition "EM" in the construction of spatial representations. Secondly, we show the principles that guide our investigation, that is, the theoretical-methodological reference of the Theory of Enunciative Operations. Finally, in the third part, we show that the (im)possibility of certain spatial representations when using "EM" is due to an intrinsic characteristic of this preposition, which reveals an abstract meaning taken from the analyzes of the linguistic data.

**Keywords:** prepositional semantics; preposition EM; spatial representations; semantic identity.

### Introdução

O objetivo deste artigo é, considerando-se o domínio semântico da construção do espaço na enunciação linguística, descrever a variação cotextual<sup>2</sup> da preposição EM, quer dizer, precisar quais as representações espaciais implicadas nos diversos cenários enunciativos aos quais esse marcador se integra, e, para além disso, propor uma hipótese que responda por sua invariância de sentido, quer dizer, determinar os princípios organizadores que presidem a elaboração de tais representações. Para tanto, num primeiro momento, expomos criticamente os resultados de trabalhos ligados à problemática que se tem em vista; num segundo momento, expomos nossos princípios metodológicos e, finalmente, procedemos à análise de enunciados que baseará nossos próprios resultados, os quais são relativamente distantes dos trabalhos aqui apresentados.

A exposição crítica dos trabalhos gramaticais não será aqui exaustiva, o que significa que nos atemos somente a alguns autores relevantes. As obras que abordamos aqui podem ser divididas em dois grandes grupos. O primeiro reúne os trabalhos que podem ser considerados dentro de uma perspectiva tradicional. Escolhemos, como ilustração dessa primeira perspectiva, a *Gramática normativa da língua portuguesa* (LIMA, 2003) e a *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2001). O segundo grupo inclui um trabalho que se insere na perspectiva da gramática funcionalista, exatamente a *Gramática de usos do português* (NEVES, 2011).

---

2 Entenda-se por variação cotextual a variabilidade de ambientes linguísticos nos quais uma unidade qualquer da língua pode configurar.

## A preposição EM na perspectiva tradicional

As preposições na *Gramática normativa da língua portuguesa* definem-se como “palavras que subordinam um termo da frase a outro – o que vale dizer que tornam o segundo dependente do primeiro” (LIMA, 2003, p. 180). Nessa definição da categoria *preposição*, Lima indica seu papel sintático na construção da frase pelo destaque da função de subordinação de um termo a outro. Com respeito à exposição dos usos e significados das preposições, o autor descreve as relações por elas estabelecidas, explicitando os valores que denotam. No que diz respeito ao papel da preposição EM na construção do espaço, o autor se limita a assinalar o valor lugar onde (interior e exterior): *O chá estava na mesa*. (LIMA, 2003).

A *Nova gramática do português contemporâneo*, de Cunha e Cintra, por seu turno, define semelhantemente a preposição, segundo sua “função”, como “palavras invariáveis que relacionam dois termos de uma oração, de tal modo que o sentido do primeiro (antecedente) é explicado ou completado pelo segundo (consequente)” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 555). Os autores explicam que mesmo apresentando uma grande variedade de usos diferenciados, pode-se estabelecer para cada uma das preposições uma significação fundamental, cuja marca é a expressão “de um movimento ou uma situação daí resultante” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 556). O conceito “situação” indica a falta de movimento na relação estabelecida. Segundo os autores, tanto o movimento quanto a situação “podem ser considerados com referência ao espaço, tempo e noção” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 557). No caso da preposição EM, e considerando-se somente o domínio do espaço, o conteúdo significativo fundamental se descreve como: 1-movimento = “superação de um limite de interioridade, alcance de uma situação dentro de”: *Os Garcia entraram em casa calados*; 2-situação = “posição no interior de, dentro dos limites de, em contato com, em cima de”: *Ângelo estava estirado na casa* (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 570-571).

Comparados, veem-se algumas diferenças entre o trabalho de Lima (2003) e o dos dois autores ora considerados. Na descrição uso espacial da preposição EM, apresentada por Lima, há certa ausência de especificação e precisão, já que apenas indica o valor lugar onde (interior e exterior), sem se ocupar da diversidade das representações espaciais implicadas, tampouco do sentido unitário que subjazeria a tais representações. Cunha e Cintra são menos sumários, pois afirmam que todas as preposições, inclusive a preposição EM, possuem um conteúdo significativo fundamental – movimento e situação –, privilegiando-se os valores de “interioridade” e “contato” na construção das representações espaciais pela preposição EM.

## A preposição EM na perspectiva funcionalista

Já na *Gramática de usos do português* (NEVES, 2011), renovam-se as classificações e multiplicam-se as caracterizações descritivas dos itens que compõem essa classe

justamente porque a autora lança mão de exemplos retirados da própria língua em uso, alargando-se assim o *corpus* de investigação. As preposições, na obra, atuam funcionalmente na “junção dos elementos do discurso, isto é, ocorrem num determinado ponto do texto indicando o modo pelo qual se conectam as porções que se sucedem” (NEVES, 2011, p. 601). Com respeito à função sintática e à relação semântica de EM, relativamente à construção do espaço, lê-se, na referida gramática, que essa preposição “estabelece relações semânticas no sintagma (adjunto): EM+sintagma nominal” e estabelece uma “relação de circunstanciação de lugar **onde** (locativo, não diretivo)” (NEVES, 2011, p. 675, grifo do autor), a qual se deixa classificar em dois tipos: “1-sem movimento, subclassificada como (1a) localização na superfície (na superfície de, sobre, em cima de: *João lia na cama obras pornográficas*); (1b) localização na interioridade (no interior de, dentro de: *Ele dormiu na sala até o nascimento da quarta filha*); (1c) situação medial (no meio de, entre: *Era só ele se afastar de casa, sentia-se dotado da maior potência e, de volta, com a bem querida nos braços*); 2-com movimento, subclassificada como (2a) localização na superfície (em cima de, sobre, na superfície de: *Sentamo-nos no banco do candelabro e começamos a anotar os achados*); (2b) ponto de contato (num ponto de: *Os homens se puseram atrás de mim e um deles me tocou no ombro*); (2c) contiguidade (ao longo de: *Passei a mão em suas coxas*)” (NEVES, 2011, p. 675-676, grifos do autor).

Observa-se que a abordagem de Neves é mais detalhada do que as duas já referidas, consideradas a multifuncionalidade dos itens e a diversidade dos usos. De fato, como já afirmamos, Lima (2003) limita-se a indicar o valor lugar onde (interior e exterior), sem maiores considerações sobre a especificidade das representações espaciais construídas, ao passo que Cunha e Cintra (2001) são mais objetivos ao estabelecerem o conteúdo significativo da preposição EM, ressaltando os valores de “interioridade” e de “contato”. Esses resultados, entretanto, são restritos se confrontados com a análise de Neves, em que a autora identifica os tipos com e sem movimento, que se desdobram; o primeiro nos valores “localização na superfície”, “interioridade”, “situação medial (no meio de)” e o segundo nos valores “localização na superfície”, “ponto de contato” e “contiguidade”. Portanto, a autora chega a um detalhamento mais preciso e específico das representações espaciais implicadas no uso da preposição EM.

Com esse maior refinamento descritivo, a obra de Neves torna-se uma obra de referência necessária e fundamental para o tratamento da variação cotextual da preposição EM, e, sem dúvida, também de outros itens. Avançamos, aqui, relativamente a essa classificação, algumas considerações que, pensamos, podem contribuir para maior exatidão descritiva desse item preposicional. Em primeiro lugar, parece-nos ser dispensável a separação dos valores localização na superfície e ponto de contato, que nos parecem equivalentes, podendo ambos serem reunidos sob a rubrica “contato”. De fato, os exemplos dados pela autora (*Sentamo-nos no banco* e *Tocou no ombro*) parecem remeter a uma relação que indica contato direto. Em segundo lugar, pensamos, ainda, que o valor situação medial, avançado por Neves, se deixa englobar pelo valor interioridade, já que “em meio de” remete a uma zona constituída por limites na qual o termo determinado é localizado. Com efeito,



observe-se que no exemplo listado por Neves, *Com a bem querida nos braços*, EM pode ser substituído por *dentro de*. Por fim, acreditamos, como mostraremos com detalhes adiante, que EM não sirva, precisamente, à construção da representação espacial contiguidade, papel que parece caber às preposições DE e A. De fato, diz-se *O livro está do lado da caixa* ou ainda *O livro está ao lado da caixa*, e não *\*O livro está no lado da caixa*. Aliás, o exemplo de contiguidade, dado por Neves (*Passei a mão em suas coxas*), remete, preferencialmente, a nosso ver, à ideia de contato.

Ademais, a autora não toca o problema da unidade de sentido do marcador EM, embora anuncie que, na descrição dos usos da preposição, seu sentido unitário seria avaliado (NEVES, 2011). Nesse sentido, Romero (2013, p. 150) já havia observado que o empreendimento de Neves carece de uma abordagem que contribua: “[...] para o desenvolvimento dos estados atuais dos trabalhos, por não ser fornecido um formato de descrição unitário da preposição que responda pela variação observada em seu próprio uso ou por se deixar de fora, nas explicações, um certo número de usos”.

Em suma, nas análises que compõem a *Gramática dos usos do português*, “não se explicita o que se entende por significado unitário da preposição, nem de que maneira esse significado unitário contribui para a construção da relação semântica estabelecida” (ROMERO, 2013, p. 150). Há, portanto, na obra, conforme já indicado, uma descrição cuidadosa e detalhada dos inúmeros empregos da preposição e uma discriminação das representações espaciais acarretadas pelo uso da preposição EM, porém não há elementos que justifiquem porque esse item linguístico integra essas e não outras construções representacionais espaciais específicas.

## **Variação e identidade semântica para a Teoria das Operações Enunciativas**

No referencial por nós adotado, a saber, a Teoria das Operações Enunciativas (doravante TOE), os enunciados constitutivos dos textos não possuem um significado *a priori*; tal significado que lhes é atribuído é, antes, construído por operações decorrentes das unidades que o constituem. Não há, pois, somatória de sentidos intrínsecos às unidades linguísticas que resultariam em um sentido do que se enuncia. Em outras palavras, os enunciados textuais que materializam a atividade de linguagem remetem não a valores que lhes sejam inerentes, não à mobilização de um referente externo, mas ao que se conhece por *valor referencial*, um valor que não é “exterior ao enunciado, mas é engendrado pelo próprio enunciado” (FRANCKEL, 2011, p. 45, *In*: DE VOGÜÉ, FRANCKEL, PAILLARD, 2011).

Para a TOE, o sentido não é um dado estocado do qual se lança mão, mas “é considerado como determinado e construído pelo material verbal que lhe dá corpo, ou seja, pelas unidades da língua organizadas segundo regras sintáticas e entonacionais” (FRANCKEL, 2011, p. 16), em suma, o sentido é resultado das operações enunciativas.

A TOE se destaca como uma teoria voltada para a questão da variação e da invariância semântica das formas linguísticas, ou seja, é uma teoria que visa principalmente a exploração de questões que envolvem a variação das formas linguísticas e a descoberta dos princípios que sustentam a variação dessas formas, ou seja, sua unidade de sentido.

É exatamente essa problemática que está no cerne do vasto programa de pesquisa proposto por Antoine Culioli (1990, p. 115-116, tradução nossa):

A análise de um marcador (entendido não no sentido de uma etiqueta, mas de marcador de operação ou eventualmente de polioperação) deve lograr uma representação formal com características estáveis e controladas. A partir dessa representação formal, que eu chamo de forma esquemática, constituem-se formas suplementares que são, no fundo, deformações da forma de base. A questão é compreender a organização desses dispositivos deformáveis<sup>3</sup>.

Essa citação traz conceitos fundamentais para a explanação que ora se coloca. Primeiro, o conceito de marcador, que preferimos ao de preposição. De fato, “preposição” remete a uma definição de ordem puramente morfológica e sintática, o que impede que formas evidentemente semelhantes do ponto de vista do seu funcionamento semântico, como a preposição EM e o prefixo EN<sup>4</sup>, sejam tratadas conjuntamente, como faremos nas análises a seguir. Por outro lado, o conceito de marcador implica uma mudança de atitude teórica frente ao fenômeno da linguagem. Isso porque marcador exclui qualquer ideia de significação mental ou referencial da qual a forma linguística seria o suporte, uma vez que nos leva a considerar os itens da língua, que se agenciam a outros itens na formação de um enunciado, como traços de operações às quais não se tem acesso por observação direta, mas que podem ser formalizados por meio do tratamento metalinguístico desses mesmos itens.

Em segundo lugar, o texto de Culioli mobiliza a ideia de uma forma abstrata de base, da qual as formas linguísticas empíricas seriam deformações materializadas na dinâmica intersubjetiva de produção e reconhecimento de enunciados. Este segundo ponto remete explicitamente ao problema da descrição da multiplicidade cotextual dos itens linguísticos e da determinação da unidade de sentido subjacente a essa multiplicidade que sustenta essa variação. A descrição dessa multiplicidade levanta o problema de saber por que certo marcador remete a operações específicas, com exclusão de outras,

---

3 No original: “L’analyse d’un marqueur (entendu non pas au sens d’étiquette, mais de *marqueur d’opération* ou éventuellement de *polyopération*) doit aboutir à une représentation formelle ayant des caractéristiques stables et contrôlables. A partir de cette représentation formelle, que j’appelle forme schématique, se constituent des formes supplémentaires qui sont, en fait, des déformations de la forme de base. La question est de comprendre l’organisation de ces dispositifs déformables”.

4 Representamos por EN o conjunto de variantes referentes ao referido prefixo: *en-*, *em-*, *e-*.

ou seja, por que constrói tais e tais representações e não diversamente. Assim sendo, a TOE se distancia de outras perspectivas linguísticas, a respeito das quais se encontram, nos próprios trabalhos de Culioli (1999b), menções restritivas, com referência ao mero descritivismo classificatório das abordagens gramaticais (CULIOLI, 1999b).

Vale, por fim, assinalar que, no que se refere à metodologia, por ser uma teoria que observa e manipula dados empíricos, busca-se, na TOE, inicialmente constituir uma classe de fenômenos linguísticos por famílias de enunciados em relação parafrástica a fim de formular problemas locais, a partir da possibilidade e impossibilidade de ocorrências linguísticas, e avançar soluções razoáveis que levem em questão saber se há uma razão para a boa ou má formação dos enunciados examinados. Num segundo momento, propõe-se uma solução (que pode ser provisória, uma vez que podem surgir dados que coloquem novos problemas) para o fato estudado, levantando-se hipóteses que manifestem a razão da possibilidade ou impossibilidade das ocorrências e cuja formulação descreve as operações abstratas que sustentam a materialidade dos enunciados tal como ela se vê expressa, operações das quais o agenciamento dos enunciados é justamente o traço.

## **Análise da variação cotextual da preposição EM**

Na medida em que nos restringimos, por meio do uso da preposição EM, à construção da localização de algo no espaço, partimos de um conjunto restrito de enunciados em que se observa a sequência ESTAR EM e que servem de resposta à pergunta elaborada por *Onde?*. Tecemos, ainda, algumas considerações sobre o emprego dessa forma como prefixo EN pelo fato de, nos exemplos considerados, haver um diálogo interessante com o assunto tematizado, na medida em que EM preposição e EN prefixo apontam para operações semelhantes de localização de algo no espaço. A abordagem conjunta da preposição e do prefixo se insere numa perspectiva transcategorial que ultrapassa os limites da classificação gramatical, já que esta, ao usar critérios sintáticos e morfológicos na elaboração da taxionomia, separa EM e EN sem atentar para suas evidentes equivalências semânticas.

A sequência ESTAR EM dá origem a enunciados em que se verificam, entre outros, valores de localização espacial – os únicos tratados aqui –, como no enunciado (1) *O livro está na caixa*. Enunciados que localizam um objeto no espaço produzem cotextos de resposta a perguntas do tipo *Onde?*, tal como: *Onde está o livro?* Trata-se de uma interrogativa em que a existência do objeto, no caso *livro*, não é posta em questão. Fica claro, por meio do emprego de *onde*, que o livro deve estar em algum lugar, mas que não se sabe exatamente qual é esse “algum lugar”. *Onde* é, desse modo, traço da operação de *percurso*, que consiste em “percorrer todos os valores ou operações possíveis em um dos lugares numa relação com *n* lugares, sem que se queira ou se possa distinguir algum” (CULIOLI, 1999b, p. 119). Assim, considerando-se a sequência *O livro está em ( )*, qualquer que seja o elemento selecionado no percurso do domínio virtual que venha para especificá-lo, não

há critério de escolha que preencha o espaço vazio da localização. É dessa forma que se caracterizam os enunciados interrogativos, enunciados através dos quais se delimita, por abstração, o conjunto dos possíveis. Nesse cenário, certos enunciados são possíveis como resposta.

(01) O livro que você procura está encaixotado.

O enunciado acima preenche o vazio do localizador – *O livro está em ( )* – por meio de uma forma prefixada (*encaixotado*). Observa-se que, no termo *encaixotado*, o prefixo EN é traço da mesma operação de localização no espaço realizada em agenciamentos que incluem a preposição EM. *Está encaixotado* aproxima-se, portanto, de *Está na caixa*, ambos podendo ser parafraçados por *Está dentro da caixa*. EN prefixo é, dessa maneira, o marcador por excelência de uma zona de interioridade ao situar o localizado no interior do localizador.

Notemos, contudo, que *Está encaixotado* não se reduz necessariamente à mera assinalação de “algum lugar”, podendo significar algo mais do que “no interior da caixa”. Isso fica claro se simularmos um contexto em que não se parte da pergunta *Onde?*, mas, sim, da pergunta *Como?*, tal como se observa abaixo:

(2) *Os livros, como estão? Ainda bagunçados?*

*Não, estão encaixotados.*

*Encaixotado*, em (2), para além de uma localização espacial, remete a uma espécie de ordenação. Nesse caso, pode ser combinado com marcas que fazem variar o grau de ordem, como a marca *perfeitamente* (*Estão perfeitamente encaixotados*), a qual seria imprópria se se pretendesse indicar apenas a localização do objeto. Por conseguinte, *encaixotado* pode tanto situar o localizado no interior do localizador como remeter a certo grau de arranjo, o que leva a pensar que a zona de interioridade distinguida com EN remete tanto a relações de localização espacial, quanto a especificações de natureza qualitativa, isto é, a relações que dizem respeito ao modo.

No primeiro caso, é possível discernir dois tipos de interioridade espacial. Por um lado, EN discrimina uma zona interior que estabelece a relação de *continente/conteúdo*, como se verifica em *encaixotado*. Por outro lado, EN também funciona com termos que permitem distinguir uma zona interior correspondente à ideia de *invólucro*<sup>5</sup> e, nesse caso, teríamos, entre outros, *engaiolado*.

---

5 O estudo desenvolvido por Franckel e Paillard (2007) a respeito de *dans* guarda importantes considerações sobre a distinção dessas zonas.

No segundo caso, EN distingue uma zona de interioridade que remete a especificações de natureza qualitativa, a exemplo da ocorrência *encaixotado* no sentido de *conforme certo arranjo*, e de *encadernado*. No exemplo de *encadernado*, o localizador (*caderno*) atrai, por meio de EN, o localizado (p. ex. *A tese*), não para situá-lo dentro do caderno, mas para situá-lo em certa disposição evocada por *caderno* (estar com as folhas unidas num volume, em geral com capa).

Nesse sentido, uma forma tal como *\*emesado* não é atestável, em um contexto de resposta à pergunta *Onde?*, pois *mesa* não remete a zonas de contenção ou envolvimento, mas a uma superfície chapada que exclui a localização no interior. No entanto, ela se coaduna com a preposição EM numa operação de localização que remete ao contato (*O livro está na mesa*). Assim, a possibilidade do uso do prefixo EM tem a ver, necessariamente, com as propriedades lexicais do termo localizador.

(03) O livro que você procura está na caixa.

O enunciado acima, como já apontamos, pode ser interpretado como equivalente ao enunciado que se agencia com *encaixotado*, já que também é marca da operação de localização no espaço interior, podendo ser parafraseado por *O livro está dentro da caixa*. Porém, a análise mostra que EM preposição extrapola os limites da interioridade, à qual EN parece se reduzir. De fato, *O livro está na caixa* pode perfeitamente remeter a uma relação de contato, significando *O livro está sobre a caixa*, isto é, o livro está na parte superior da caixa, interpretação impossível no caso de *O livro está encaixotado*. Essa ambiguidade fica mais evidente ainda se considerado um enunciado como *O livro está no criado-mudo*, em que o objeto *livro* pode se localizar seja em cima do criado-mudo, seja no seu interior. Há, portanto, no marcador EM (preposição), comparativamente a EN (prefixo), além do valor interioridade, a representação de dois objetos que se tocam, no sentido de que num deles, o localizador, distingue-se uma zona epidérmica que serve de apoio para o quedar-se do localizado. Nesse sentido, EM agencia-se sem problemas com *mesa* (*O livro está na mesa*), o que não ocorre, como já afirmamos, com EN (*\*O livro está emesado*), já que *mesa* é espaço que evoca uma superfície chapada, propícia à situação de repouso do localizado, e não um espaço que remete à relação continente/conteúdo, nem tampouco à ideia de invólucro.

(04) O livro está em cima/embaixo da caixa.

Em relação a tais enunciados, alargam-se as representações espaciais em jogo, já que, por meio de *em cima* e *embaixo*, é possível tanto construir o contato, seja superior seja inferior, quanto a distância relativa, também superior e inferior, dependendo da natureza do localizador. De fato, *O livro está em cima/embaixo da caixa* significa ou que o livro repousa sobre a caixa (*em cima*) ou que esta repousa sobre o livro, cuja localização seria embaixo, havendo, na relação entre localizado e localizador, um contato de superfícies.

Mas o enunciado constituído com tais marcadores também pode significar que o localizado se destaca do localizador. Dessa maneira, *O livro está embaixo da mesa* não implica necessariamente contato, porém exige que haja proximidade, devido à noção do localizador e as propriedades que implica. Por outro lado, a comparação entre *em cima/embaixo* com *acima/abaixo* mostra como os marcadores EM e A constroem representações espaciais bem diferentes no eixo vertical, já que o primeiro remete aos valores de contato e proximidade e o segundo ao valor de distanciamento. É o que fica explícito se confrontados os enunciados *A lâmpada está em cima de nós* e *As estrelas estão acima de nós*. Em ambos os casos, *lâmpada* e *estrelas* se destacam verticalmente do localizador, mas, no primeiro, mantendo uma vizinhança e, no segundo, um afastamento.

(05) O livro está do lado da caixa/O livro está ao lado da caixa/\*O livro está no lado da caixa

O conjunto de enunciados acima mostra que apenas EM, comparado aos marcadores A e DE, não serve à construção da relação lateral próxima, ou seja, da relação de contiguidade. Observa-se que *Ao lado da caixa* e *do lado da caixa* podem, ambos, ser parafraseados por *junto à caixa*, sem que, porém, essa localização implique, necessariamente, contato. A má formação de um enunciado como *\*O livro está no lado da caixa* mais uma vez diz respeito às propriedades do espaço localizador. *Lado* é uma espacialidade absolutamente relativa (o lado é sempre lado de alguma coisa), de tal forma que tanto *ao lado de* quanto *do lado de* remetem a uma vinculação de mera vizinhança entre os termos envolvidos. Ora, o marcador EM exclui a relação de contiguidade vizinha, sem contato necessário, constituída por *ao lado de* ou *do lado de*, daí a impossibilidade do enunciado *\*O livro está no lado da caixa*. Isso não é contradito pela aceitabilidade de um enunciado como *O coração está no lado esquerdo do peito*, já que nele desaparece o valor de contiguidade do termo *lado*, o qual se transforma em espaço vazado, já que é parte da caixa torácica dentro da qual se localiza o coração.

(06) O livro está na frente da caixa

O enunciado acima produz, de forma evidente, o valor de localização na proximidade, podendo ser substituído por *O livro está perto da caixa*. Comparemos, nesse sentido, os enunciados *Berger voltou a ficar em terceiro, mas estava a uma grande distância de Ayrton Senna* e *Piquet era o sexto no grid com Senna e Prost poucos metros, apenas, na sua frente*; o segundo enunciado, que representa uma aproximação entre localizador e localizado, constrói um valor referencial inverso do primeiro, que remete à ideia de distanciamento entre os termos postos em jogo, no eixo transversal. Esses dois exemplos e suas diferenças podem ser aproximados das construções, já abordadas, *em cima* e *acima*, como o mesmo resultado analítico, já que *em cima* aponta, no eixo vertical, para uma localização de contato ou proximidade e *acima* implica necessariamente afastamento.

(07) Os livros estão em torno da caixa.

As análises acima mostraram que a preposição EM se presta a operar a localização espacial, distinguindo-se os valores de interioridade (*encaixotado, na caixa*), contato (*na mesa, em cima da mesa*) e proximidade (*na sua frente*). Por outro lado, deixam evidente que com EM não se constrói o valor contiguidade (*\*O livro está no lado da caixa*), cabendo esse papel, antes, a preposições DE e A (*O livro está do/ao lado da caixa*). Além disso, segundo as análises, EM tampouco serve à representação do distanciamento, função efetuada pela preposição A (*\*Está em muitos metros daqui, Está a muitos metros daqui*). Ora, esses problemas, provenientes do tratamento analítico dos enunciados, segundo nossa hipóteses, podem receber uma solução razoável se considerarmos que a preposição EM é dotada de uma espécie de propriedade “ímã”, o que significa que esse marcador funcionaria num entre-dois (X e Y), ou seja, entre os termos antecedente e consequente, de tal maneira que Y, introduzido por EM, exerce uma força sobre X, atraindo-o para seu domínio.

A propriedade ímã de EM torna-se evidente ainda em enunciados como *Os livros estão em torno da mesa*, no qual a vizinhança, com um núcleo exercendo força de atração, é a principal representação construída. *Em torno* e seus similares (*em redor, em volta* etc.) combinam-se somente com o contínuo, ou seja, com o que não cessa o que, por um lado, inclui seu agenciamento com nomes que referem objetos passíveis de partição<sup>6</sup> (*O leite espalhou-se em torno do prato*), e, por outro lado, exclui seu agenciamento com nomes que referem objetos discretizáveis<sup>7</sup> quando singulares (*\*O livro está em torno da mesa*), exigindo, neste último caso, o plural (*Os livros estavam em torno da mesa*).

Portanto, conforme as análises acima, que partem de um conjunto de enunciados em que se observa a sequência ESTAR EM, e que servem de resposta à pergunta elaborada com *onde?*, podemos distinguir, num tratamento conjunto de EM preposição e EN prefixo, os seguintes valores de localização espacial.

- 1: Interioridade: Ex. *Na caixa, encaixotado*.
2. Contato: Ex. *Em cima da caixa, embaixo da caixa*.
3. Proximidade: Ex. *Na frente da caixa*.
4. Gravitação: Ex. *Em torno da mesa*.

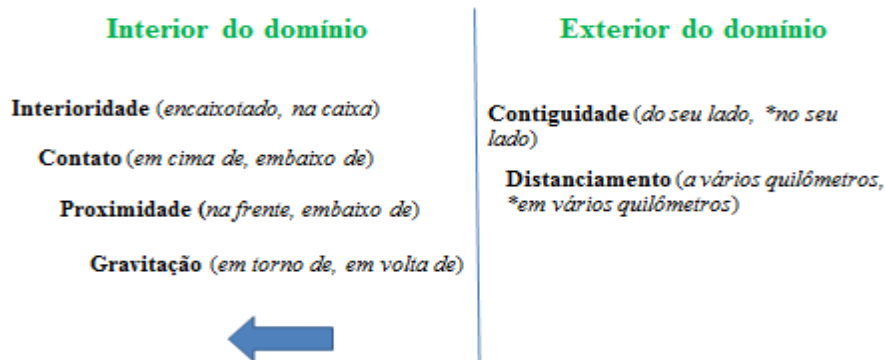
---

6 Nomes que admitem mais facilmente expressões que designam parte do todo, como *um pouco de*, por exemplo.

7 Nomes que admitem mais facilmente o determinante *um(a)*.



Considerando esses valores de localização espacial construídos por EM e aqueles impossíveis de serem construídos com esse marcador, podemos avançar a seguinte formalização expressa na figura a seguir:



**Figura 1.** Domínio da localização espacial operada com *estar em*

**Fonte:** Elaboração própria

A nossa hipótese no que diz respeito à formulação da identidade do EM na elaboração das representações espaciais se formaliza em termos de propriedade ímã. Essa propriedade é o princípio que regula a construção das representações descritas (interioridade, contato, proximidade, gravitação) e não de outras (contiguidade, distanciamento).

## Considerações finais

O estudo aqui empreendido levantou algumas questões relacionadas à identidade semântica do marcador EM. De início, o aporte transcategorial deste trabalho afasta-se da rígida classificação das formas linguísticas em categorias estanques. EM e EN, abordados de maneira separada pelos trabalhos aqui apresentados como preposição e prefixo, são considerados unitariamente por serem, nos exemplos aqui discutidos, marcadores que remetem a operações equivalentes de localização espacial. Em segundo lugar, a metodologia da TOE levou-nos a uma tentativa de descrição mais precisa das diversas representações espaciais implicadas pelo uso de EM, dentre as quais distinguimos as de interioridade, contato, proximidade e gravitação. Comparada nossa descrição com a de Neves, que nos serviu de base fundamental, parece-nos que a diferença está em havermos contribuído para maior precisão taxionômica ao atentar para o valor gravitação e proximidade. Em terceiro lugar, diferentemente dos autores aqui referidos, propusemo-nos a explicar a razão pela qual o marcador EM implica as representações apontadas e não outras quaisquer, o que significa determinar os princípios organizadores que presidem a elaboração de tais representações, e, logo, a propriedade que configura a identidade semântica de EM.



Como já afirmamos, a identidade de um item decorre do jogo observado no próprio modo como ele se integra ao cotexto enunciativo. Ora, a hipótese de que há uma propriedade imã intrínseca a esse marcador mostrou ter, nesse sentido, grande valor heurístico na medida em que, por ela, pôde-se explicar a (im)possibilidade de alguns enunciados, o que é revelador com respeito ao funcionamento dos itens preposicionais enquanto instauradores de uma relação específica entre termos postos em vinculação.

## REFERÊNCIAS

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 2. Formalisation et opérations*. Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 3. Domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation tome 1. Opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2001.

DE VOGUÉ, S.; FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação*. São Paulo: Contexto, 2011.

FRANCKEL, J.-J.; PAILLARD, D. *Grammaire des prépositions*. T. 1. Paris: Ophrys, 2007.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LIMA, C. H. da R. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PAILLARD, D. *Prépositions et rection verbale*, 2002. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2002-1-page-51.htm>. Acesso em: 05 jul. 2019.

ROMERO-LOPES, M. C. *Processos enunciativos de variação semântica e identidade lexical: a polissemia redimensionada*. 2000. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ROMERO, M. Le fonctionnement sémantique de la préposition POR en portugais brésilien. *Faits de Langues, Les Cahiers*, Paris: Ophrys, n. 3, p. 209-232, 2011.

ROMERO, M. Processos enunciativos e identidade semântica da preposição POR. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 46, p. 149-170, 2013.

ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 239-248, 2014.

ROMERO, M.; VILELA, T. R. O uso interproposicional de POR em uma descrição unitária de funcionamento da preposição. In: DIAS, L. F. *et ali.* (org.). *Enunciação e materialidade linguística*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2015.

ROMERO, M. Léxico, invariancia y actividad de lenguaje. In: GARCÍA-MOLINS, A. L.; JIMÉNEZ, D. J. (ed.). *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant Humanidades, 2017.

VILELA, T. R. *Educação léxico-gramatical: um estudo semântico-enunciativo da preposição COM*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

VILELA, T. R.; ROCHA, E. G. L. Um breve panorama: descrição e abordagem metodológica de preposições no português brasileiro. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 296-310, 2017.

# Identidade e variação semânticas do verbo SECAR no português do Brasil

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2259>

**Márcia Romero<sup>1</sup>**  
**Juliana Perez Kiihl<sup>2</sup>**

## Resumo

Resultado da pesquisa realizada por Kiihl (2016) e Romero (2016), objetiva-se mostrar neste artigo como a identidade semântica verbal se elabora na integração do verbo ao enunciado. A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, referencial teórico que fundamenta o quadro analítico-metodológico do trabalho, concebe o sentido verbal como o produto de seu enunciar, o que implica ser a identidade semântica da unidade, quando fora da contextualização que lhe confere o enunciado, da ordem de um esquema operatório invariante, denominado *forma esquemática*. O estudo, direcionado ao verbo SECAR em PB, delimita o referido esquema por meio da análise de enunciados variados, extraídos de fontes primárias e secundárias, mostrando como ele é o responsável por organizar a variação semântica verbal.

**Palavras-chave:** Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas; verbo; identidade e variação semânticas.

---

1 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil, [marcia.romero@unifesp.br](mailto:marcia.romero@unifesp.br); <http://orcid.org/0000-0001-5204-111X>

2 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), São Paulo, São Paulo, Brasil, [julianakiihl@hotmail.com](mailto:julianakiihl@hotmail.com); <http://orcid.org/0000-0003-3188-1704>

# Semantic identity and variation of the verb *SECAR* in Brazilian Portuguese

## Abstract

As a result of the research conducted by Kiihl (2016) and Romero (2016), this article aims to demonstrate how the verbal semantic identity elaborates itself through the process of integrating a sentence. The Theory of Predicative and Enunciative Operations, theoretical framework that founds this research in terms of analytical methodological approach, conceives verbal meaning as a product of the act of enunciation, which is the given lexical unit's semantic identity, even when considered out of its lexical environment, from an invariant operative system named schematic form. The present study, referring to the verb *SECAR* in Brazilian Portuguese, delimits the scheme mentioned above through the analysis of varied sentences, extracted from primary and secondary sources, demonstrating the way it is responsible for organizing verbal semantic variance.

**Keywords:** Theory of Predicative and Enunciative Operations; verb; semantic identity and variation.

## Introdução

Neste trabalho<sup>3</sup>, resultado das pesquisas realizadas por Kiihl (2016) e Romero (2016), vamos nos ater à análise de enunciados construídos com o verbo *SECAR* no português do Brasil (PB) a fim de examinar como se delinea a identidade semântica verbal no processo de integração enunciativa sob a ótica do referencial teórico por nós adotado, a saber, a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), de Antoine Culioli (CULIOLI, 1990, 1999a, 1999b).

O conceito de linguagem que permeia nossas análises é o que se refere a uma *atividade significante da espécie humana* que consiste não “em veicular sentido, mas em produzir e reconhecer formas enquanto traços de operações” (CULIOLI, 1990, p. 26). As formas, no caso, os enunciados, não se elaboram por meio de integração de unidades linguísticas que teriam sentidos<sup>4</sup> independentemente deles. Daí sustentarmos um processo de construção de significação que se dá na integração da unidade a ser analisada – nesse caso, o verbo *SECAR* – aos enunciados. É, portanto, pelo exame minucioso do agenciamento do verbo, *i.e.* dos diferentes contextos verbais que ele solicita para se enunciar, que se delineiam os traços das operações de ordem languageira que caracterizam a sua identidade semântica. Compreender e definir a identidade semântica do verbo passa, assim, pela tomada

---

3 Apoio FAPESP (processo 2013/07572-0). Agradecemos aos pareceristas da revista *Estudos Linguísticos* pelas contribuições dadas.

4 A materialidade semântica de uma dada unidade linguística não é da ordem de traços sêmicos.

de consciência de como se dá o funcionamento enunciativo de SECAR em diferentes produções verbais.

Por meio da análise de como o verbo *varia* em seus empregos – variação que não está relacionada ao exame dos diferentes sentidos por ele adquiridos nos enunciados, mas ao modo como o verbo, de um lado, age sobre os contextos verbais que ele mesmo convoca ao se enunciar, de outro, se vê igualmente por eles delimitados –, verificar-se-á o que há de regular, de *invariante* em seu funcionamento enunciativo.

Para dar um único exemplo, consideremos o enunciado tido por prototípico do emprego deste verbo:

1. No inverno secamos muito os cabelos e, assim como a água quente faz mal, o vapor quente também faz<sup>5</sup>.

Em primeiro lugar, vale dizer que o enunciado remete a um estado primeiro de *os cabelos*, que é o *não molhado*. SECAR exprime, portanto, a volta a um estado primeiro *seco*, que se opõe a *molhado*. Em segundo lugar, que se apreende o SN *os cabelos* como fibras capilares nas quais a água se espalha. O verbo diz que as fibras não contêm mais líquido, em maior ou menor grau (elas tendem a se apresentar firmes, coesas, conforme o estado relativo ao *secar*, mais ou menos seco). Aparentemente simples, essa análise permite observar a presença de dois parâmetros: (X) a *água* e (Y) *os cabelos*, este último como *fibras capilares nas quais a água* (o líquido) *se espalha*; ou então, (X) como o que apresenta a qualidade *líquida* e (Y) como o que localiza (X). SECAR exprime a remoção de (X) localizado por (Y).

Ora, vê-se a diferença em termos de representação construída se compararmos SECAR a CORTAR quando este tem igualmente por argumento *os cabelos*. Neste caso, se o SN *os cabelos* pode ser apreendido como *fibras capilares*, é sob a ótica da característica linear própria a *fio* que CORTAR o apreende: sua linearidade é interrompida, a ponto de se ter, como um estado resultante da predicação, “pedaços, partes” de cabelo (a parte *cortada*)<sup>6</sup>. Com SECAR, como veremos, a predicação nunca conduzirá a um estado resultante semelhante: tem-se unicamente a passagem do que não apresentava a qualidade *seco* ao que, agora, a apresenta. Isso explica o porquê de as representações referirem-se a oposições de natureza qualitativa *seco-molhado*, *secocheio*, *seco-vigoroso*, etc..

---

5 Os enunciados constam de Kiihl (2016) e Romero (2016). Fazem parte do *corpora* do projeto *Léxico e enunciação: sistematização do funcionamento verbal* (FAPESP 2013/07572-0).

6 Ver Assis (2014), para estudo do verbo CORTAR em PB.

Propomo-nos, tal como no enunciado (1), a refletir sobre o que vem a ser os parâmetros (X) e (Y) na predicação estabelecida por SECAR em diferentes enunciados com vistas à identificação do esquema relacional constitutivo de seu semantismo e definidor de seu funcionamento enunciativo: sua *forma esquemática* (FE).

A FE figura na base de um modelo de identidade lexical no qual o semantismo verbal é caracterizado por um esquema operatório dinâmico e invariante. Investiga-se, por meio da análise de dados que conduzem a formalizar o referido esquema relacional, o que permite ratificar (ou não) tal relação e estabelecer vínculos entre dados a princípio vistos como não necessariamente interligados.

Ressaltemos que, dos lexemas selecionados para análise em Romero (2016), SECAR, analisado por Kiihl (2016), traz uma dificuldade complementar pelo fato de a sua natureza se aproximar da de um verbo considerado de *estado*. Desse ponto de vista, SECAR aproxima-se da atribuição de uma qualidade (*seco*) a um dado suporte, este último devendo ser entendido como o termo sobre o qual recai a referida atribuição e que exhibe a qualidade. O que nos interessa é examinar o que está envolvido no que se considera, normalmente, uma “atribuição de qualidade” a um suporte. Voltaremos a essas questões mais adiante.

## A TOPE e o funcionamento de linguagem

É na interação – com sujeitos ou com o mundo – que nosso conhecimento linguageiro e linguístico ganha forma. Conforme Culioli (1990), uma vez inseridos em um mundo tomado – e mediado – pela linguagem, construímos *noções*, representações mentais que organizam as nossas experiências ao longo da vida<sup>7</sup>.

No que se refere ao verbo SECAR, pode-se dizer que, em um dado enunciado, seu emprego, simultaneamente, confere acesso à *noção* (que notamos < ser SEC >), *i.e.*, a um conjunto de representações evocado pelo verbo e compreendidas como propriedades (ou qualidades) de ordem cognitiva; instancia a *noção*, posto que a apreende por meio

---

7 Culioli (1990, p. 85) distingue *noção de conceito*, definindo-a como “representações estruturadas”. Tem-se um “conjunto de propriedades que se organizam umas com relação às outras, que são físicas, culturais, antropológicas, e que fazem com que, no fim das contas, um termo não remeta a *um* sentido, mas a – eu não diria a um campo, posto que um campo já é uma organização de um certo tipo entre termos – [...] um *domínio nocional*, isto é, a todo um conjunto de virtualidades. [...] A atividade simbólica, por meio da atividade de linguagem, [...] é plástica [...]” (CULIOLI, 1990, p. 86). Em outra passagem, Culioli explica que o nível nocional é “o de nossas representações mentais, relacionadas à nossa atividade cognitiva e afetiva, quer se trate de nossa atividade sensório-motora no mundo físico ou de nossas elaborações culturais. Na verdade, não existem *noções*, enquanto feixe de propriedades, que não sejam de ordem físico-cultural.” (CULIOLI, 1999a, p. 161).

de uma ancoragem enunciativa não qualquer. Em outras palavras, o acesso ao nível I, nível nocional, de ordem cognitiva, notado por < ser SEC >, se dá por meio do nível II, nível linguístico, do enunciado, que, por sua vez, jamais apreende o nível I em sua totalidade. Há necessariamente um jogo entre o nível I, em que se elabora a noção < ser SEC >, e o nível II, que a instancia (ROMERO, 2017a).

Ao encontro deste posicionamento em relação à atividade cognitiva, Culioli (1997, p. 10) explica que as noções não se encontram previamente estabilizadas, ou remetem a conteúdos localizados no nível I, exatamente por não se lidar com “representações de ordem classificatória, mantidas em estoque, inertes e inalteradas”, e, sim, com o que “não cessa de se reorganizar e deformar”.

Propomo-nos, a seguir, a redesenhar a relação existente entre o nível I e o nível II, mais precisamente, a formalizar esquemas constitutivos do nível cognitivo; propomo-nos, em suma, sem dúvida de maneira aproximativa, a reconstituir o esquema invariante próprio à atividade de linguagem tal como ele se manifesta por meio dos diferentes enunciados nos quais SECAR se faz presente. Por ser, nessa perspectiva, a invariância própria à *forma esquemática* que caracteriza o verbo compreendida como relações (entre termos) que se mantêm estáveis sob diferentes transformações, é necessário que haja, com bem dizem Culioli e Normand (2005, p. 21),

[...] um sistema de representação que suporte a generalização, que seja [...] transmissível de observador para observador com um mínimo de perdas, que permita, portanto, a reprodução dos dados e raciocínios, que seja modificável sem que o conjunto se quebre.

## **Forma esquemática e grupos de funcionamento**

A forma esquemática, ao consistir em um esquema invariante no qual se formula uma representação metalinguística a respeito do funcionamento enunciativo do verbo, deve ser compreendida como o que descreve a regulação de seu *enunciar-se*. Este conceito constitui o arcabouço de um raciocínio que permite recuperar o papel respectivo do verbo e de seu contexto na variação dos sentidos que, comumente, são associados apenas ao verbo. Espera-se, de uma FE, que descreva o conjunto dos empregos da unidade que caracteriza, sem que, por isso, essa descrição seja “assimilável a algum sentido específico [...]. A FE não é o sentido da palavra, a identidade que constitui não é uma substância autônoma, não é o menor denominador semântico comum dos empregos de uma palavra” (FRANCKEL, 2011, p. 26).

Nas análises realizadas a seguir, trazemos, de início, a forma esquemática proposta como representação do funcionamento de SECAR, para, a partir dela, examinar os parâmetros por ela postos em jogo nos enunciados. Seguem-se a esse exame o que denominamos

*grupos de funcionamento*, i.e. configurações segundo as quais, sempre tomando por base a forma esquemática, os parâmetros são mobilizados.

Feitas essas considerações, passemos à forma esquemática do verbo em sua formulação atual: “Dado um suporte (Y) em que se manifesta (X) dotado de *liquididade*, SECAR conduz à remoção de (X)”.

Antes de examinarmos como tais parâmetros se configuram nos diferentes enunciados em que SECAR se faz presente, é preciso dizer que o termo *liquididade* consiste em um metatermo empregado para exprimir o que, em sua ausência, se torna rígido, firme, coeso, sem fluidez. Uma outra importante consideração é que ele indica igualmente a ausência de qualquer forma intrínseca, o que significa que vai se mobilizar um suporte que dê visibilidade – e, por vezes, forma – a essa *liquididade*.

Os enunciados originam, portanto, ocorrências que mobilizam a noção < ser SEC > de maneiras distintas, por meio dos parâmetros (X) e (Y) envolvidos na relação predicativa instaurada pelo verbo<sup>8</sup>, sem que tais parâmetros correspondam ao que se conhece por argumentos do verbo. Como veremos, (X) e (Y), em um dado enunciado, podem corresponder a um mesmo argumento: o que muda é o modo como esse argumento será delimitado, uma vez que (X) o apreende como dotado de *liquididade* e (Y) como suporte. Disso decorre que o que denominamos (X) e (Y) pode vir a se referir a termos que não se encontram necessariamente evidenciados ou presentes nos enunciados.

Nas análises a seguir, verificamos, assim, que SECAR solicita um parâmetro (X) *liquididade* de diferentes ordens, e isso por, justamente, a remoção característica desse verbo se fazer a partir de uma dada *liquididade* observada. Para cada enunciado, explicamos em que consistem (X), a *liquididade*, e (Y), seu suporte. Após esse exame preliminar, retomamos o conjunto dos exemplos com intuito de mostrar características específicas aos grupos de funcionamento acima mencionados.

Consideremos, assim, um conjunto de enunciados, analisados sequencialmente.

---

<sup>8</sup> Poder-se-ia dizer que há um terceiro parâmetro, responsável pela passagem de um estado a outro – ou à remoção de (X). Como ilustração, ver nota 7. Não o levamos, contudo, em consideração nas análises, pois nos atemos à questão do suporte (Y) em que se manifesta (X) dotado de *liquididade*, por considerarmos ser este um aspecto central do funcionamento enunciativo do verbo ao qual, pelo que é de nosso conhecimento, pouco se atenta. Centralizamos nossas análises nesses dois parâmetros, sem deixar de mencionar a existência de um elemento que, presente ou não no enunciado, conduziria à remoção de (X).



2. Outro truque para secar a roupa de forma rápida é colocar a peça molhada, bem dobrada, dentro de uma sacola de plástico e colocá-la no congelador<sup>9</sup>.

O SN *a roupa* é apreendido pelo verbo sob a ótica de sua composição<sup>10</sup>, i.e. de fibras de tecido nas quais a água se propaga. SECAR diz que as fibras de tecido (*roupa*), por terem sua água removida, apresentam-se firmes, coesas. A *liquididade* diz respeito, nesse caso, à *água*, termo (X), e o suporte, (Y), ao SN *a roupa*, entendido como fibras nas quais a água se propaga, se espalha.

3. O que ninguém esperava durante a partida, no entanto, é que ela ficasse marcada pela atuação do secador de piso. Acionado no segundo tempo do jogo, ele deu um show à parte. Secou o chão de forma extravagante, usou a cabeça, bateu no chão e encerrou a performance com uma dancinha.

O SN *o chão* é apreendido como uma superfície, antes umedecida ou molhada, que retorna a seu estado primeiro (*chão firme*, não escorregadio) pela remoção do líquido nele presente. Nesse caso, (X) é *o líquido* (na superfície do chão) e (Y) *o chão* como superfície na qual (X) se propaga.

---

9 Neste enunciado, *o congelador*, por exemplo, seria o que efetua a passagem de um estado a outro.

10 Em outros trabalhos (ROMERO; TRAUZZOLA, 2014, entre outros), mostramos como o complemento é delimitado pelos verbos de diferentes maneiras. Assim, se considerarmos “o vaso” com QUEBRAR, em *quebrar o vaso*, com ROMPER, em *romper o vaso*, com SECAR, em *secar o vaso*, têm-se formas de apreensão deveras particulares, que dão a ver o funcionamento enunciativo de cada verbo. Sem entrar nos detalhes das análises, *quebrar o vaso* faz com o que o SN *o vaso* seja compreendido ora como um vaso feito de uma matéria quebrável (vidro, porcelana, etc.) cuja unidade se desfaz, dando origem a partes, ora como um vaso feito de outras matérias (aço, por exemplo) cuja unidade igualmente se desfaz (a alça se separa do corpo do vaso, por exemplo), o que significa que se tem igualmente partes do vaso. Com ROMPER, *o vaso* vai se referir, com muita frequência, a um vaso sanguíneo, e isso porque esse verbo demanda que algo seja contido para poder se enunciar (o vaso sanguíneo contém o sangue: *rompê-lo* implica ver o sangue sair dos limites impostos pela veia). Isso explica porque *o vaso* só poderá ser entendido como um objeto mediante contextualizações muito particulares, nas quais ele venha a ser concebido como um recipiente, por exemplo, cheio de terra, que recebe ainda mais terra a ponto de pressioná-lo e fazer o que nele está contido deixar os limites do que o retém. Isso explica ainda porque um SN como *o cano*, quando empregado com ROMPER, faz obrigatoriamente referência a um cano em uso, em funcionamento. Com SECAR, *o vaso* dá origem a duas contextualizações possíveis: *secar um objeto* (e aqui, retoma-se a sua superfície) ou *secar um vaso sanguíneo*, o que significa levar à extinção do vaso por meio da remoção do líquido nele observado. Esses exemplos, embora não analisados na sequência do artigo, podem ser entendidos quando da explicação dos grupos de funcionamento próprios a SECAR.

4. O primeiro passo é lavar bastante os grãos, até a água ... SEGUNDO – Seque o arroz na peneira, antes de levá-lo para a panela.

Esse enunciado é interessante por mostrar que o SN *o arroz* é igualmente apreendido sob a ótica de sua superfície, *i.e.* como algo passível de ser lavado. Assim, temos (X), que representa o parâmetro *liquididade*, como *a água*, e (Y) *o arroz*, como superfície passível de ser lavada (na qual a água se espalha). No caso de um enunciado como (4a) *Aumente o fogo novamente e deixe por mais 1 minuto para “secar” o arroz completamente*, o verbo refere-se à água na qual se prepara o arroz. Notemos que há, portanto, duas contextualizações para *secar o arroz*: uma na qual se lava o arroz e outra na qual o que se representa é a água que seca por meio da mudança de estado do *arroz*, que passa a *cozido*. Neste último caso, (X) é *a água* e (Y) *o arroz*, entendido como elemento que contém água.

5. Tantas despesas inesperadas obrigaram-no a secar a conta bancária.

Apreende-se o SN *a conta bancária* por meio de um *montante*, de uma soma de dinheiro pronta para entrar em circulação<sup>11</sup>. Aqui, a *liquididade* remete à própria liquidez, ao que está disponível para fluir, circular. SECAR diz que não há mais *liquidez* em conta. (X) é *a conta bancária* como o que apresenta *liquidez* e (Y) *a conta bancária*, desta vez como um *montante*, uma dada quantidade. Em outras palavras, (X) atenta para a qualidade de circular do próprio dinheiro e (Y), para a quantidade que se tem.

6. “Meu bebê chorava muito de fome porque meu leite era fraco”, “O meu leite secou” ou então “Eu não tinha muito leite para alimentá-lo”...

O SN *o meu leite* é apreendido como fluxo secretado pelas glândulas mamárias. SECAR diz que as glândulas mamárias deixaram de fazer o leite fluir e encher o peito. (X), o parâmetro *liquididade* remete ao SN *o leite* entendido como *fluxo* e (Y), à quantidade de leite observada (no peito).

7. Palmas tem primeiro dia de racionamento de água. A forte estiagem praticamente secou os mananciais da região.

O SN *os mananciais* refere-se, neste enunciado, a uma nascente, a um fluxo d'água ininterrupto. SECAR diz que esse fluxo, apreendido pela quantidade de líquido que se tem num dado espaço-tempo, não mais se observa. O termo (X) é *os mananciais*, como fluxo d'água, e (Y) é também *os mananciais*, apreendido desta vez como quantidade de líquido observada (na região).

---

<sup>11</sup> Interessante notar que se emprega “salário líquido” para se referir ao salário de que efetivamente se dispõe para consumo.

8. Esta é uma tentativa de demonstrar que talvez o Pinóquio não tenha nascido um boneco mas que “foram as vivências de maus tratos dentro do seio familiar” que o fizeram secar seu coração até tornar-se madeira.

Nesse enunciado, o termo *coração* é visto como sede de sentimentos<sup>12</sup>, *i.e.* como suporte de sentimentos estimulados, animados por algo que lhe é exterior. No caso de SECAR, diferentemente de outros verbos (PARTIR, QUEBRAR<sup>13</sup>), exprime-se a impossibilidade de o *coração* ser suporte de sentimentos, de fazer com que sentimentos dele fluam. (X) é, assim, o *fluxo de sentimentos* e (Y) *seu coração*, como o que alimentaria esse fluxo de sentimentos (e não mais o faz).

9. Aos meus tios [...] pelo sorriso e pelas piadas. A distrofia seca seus músculos, mas não seca a vontade e o brilho de viver.

Há, no enunciado, a oração (9a) *a distrofia seca os músculos* e (9b) *não seca a vontade e o brilho de viver*. Em (9a), *secar os músculos* significa perder massa muscular, significa reduzi-la em sua possibilidade de se estender, de se alongar. Logo, SECAR associa-se ao enrijecimento causado pela perda do fluído que permite se estender. Por sua vez, em (9b), *a vontade e o brilho de viver* são compreendidos, ambos, como uma energia de natureza moral, como disposição para algo. Há, aqui, a representação de um dinamismo físico que recupera o que flui, o que não cessa. Em (9a), (X) é o *fluído muscular* e (Y) *os músculos*, em cuja massa se observa o fluído; em (9b), (X) é o *fluxo energético* e (Y) *a vontade e o brilho de viver* (de um indivíduo) como o que alimenta o fluxo energético.

10. “Eles (jogadores) estão me secando. Todos eles. Mas deixa, não está adiantando e a hora deles também vai chegar”, brincou o treinador durante entrevista coletiva concedida nesta manhã em Porto Alegre.

Nesse último enunciado por nós analisado, faz-se referência à baixa da energia corporal, da vitalidade. Há apreensão de um indivíduo, mais uma vez, do ponto de vista de seu fluxo energético, que poderia ter deixado de se verificar se o SECAR tivesse funcionado. Têm-se (X) o *fluxo energético* e (Y) *a disposição, a vitalidade* (do sujeito), como o que alimentaria o fluxo energético<sup>14</sup>.

---

12 Cf. <https://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?q=cor>.

13 Ver Romero (2017a).

14 Vale notar que “Eles estão me secando” pode dar origem a contextos nos quais o enunciado é interpretado como alguém que se vê intensamente desejado pelo outro, como mostram os exemplos em que se tem “Ele não para de me secar”: “Desde que voltei ao Santuário ele *não para de me secar* com um olhar devorador” ou “Ela diz que só quer minha amizade porque está ficando, só que *não para de me secar*. Chega hora que dá até na cara. Se eu for ficar tentando entender

Os enunciados analisados podem ser agora retomados sob a ótica da relação estabelecida por (X) com seu suporte (Y). É isso que origina diferentes grupos de funcionamento, relacionados, por sua vez, a representações distintas elaboradas pelo verbo em seu enunciar-se.

No grupo I, a *liquididade* representada por um elemento líquido ou fluído (X) convoca intrinsecamente um termo suporte (Y), que nada mais faz do que propagá-la. Esse termo suporte (Y) localiza (X), de modo que SECAR exprime a retirada ou remoção de (X) de (Y). Pode-se dizer que (X) apresenta-se, por si só, como dotado de uma forma (a forma da matéria que lhe permite, inclusive, ser entendido como *substância*) independentemente de (Y), que o localiza. Podemos dizer ainda que, nesse grupo I, SECAR incide sobre termos passíveis de serem encobertos de líquido (lavados, molhados, umedecidos, etc.). O estado primeiro que lhes é próprio é o de *ser seco*.

São característicos desse grupo os enunciados:

1. *No inverno secamos muito os cabelos [...].* Aqui, (X) é a *água* e (Y), *os cabelos*, entendido como fibras capilares nas quais a água se propaga, se espalha. SECAR exprime a volta a um estado primeiro *seco*, que se opõe a *molhado*: representam-se fibras que tiveram sua água removidas.
2. *Outro truque para secar a roupa de forma rápida é colocar a peça molhada, bem dobrada, dentro de uma sacola de plástico e colocá-la no congelador.* (X) é a *água* e (Y), *a roupa*. (Y) é apreendido sob a ótica de sua composição, i.e. de fibras de tecido nas quais a água se propaga, e SECAR diz a remoção de (X) de (Y).
3. *[...] ele deu um show à parte. Secou o chão de forma extravagante, usou a cabeça, bateu no chão e encerrou a performance com uma dancinha.* (X) é o *líquido* e (Y) o *chão*, como superfície na qual (X) se propaga. SECAR apreende (Y) como uma superfície, antes umedecida ou molhada, que retorna a seu estado primeiro (*chão firme*) pela remoção de (X).

---

as mulheres...". Em exemplos como esses, percebe-se que o sujeito representado por "me" (ou qualquer que seja a parte de seu corpo, como "não para de secar as minhas coxas") apresenta-se como o que alimenta o desejo do outro, como o que lhe preenche uma falta. Embora SECAR, nesses exemplos, não necessariamente remeta a minar o fluxo energético de alguém, constrói-se igualmente uma representação de que o sujeito, com a volúpia ou prazer que o outro imagina com ele ser capaz de obter, é o que preenche uma falta, a falta de outrem (há uma disposição que alimenta um fluxo, tal como em (10), só que feita como que para servir ao outro. Não por acaso, o verbo se aproxima de "cobiçar", "devorar", o que aponta para um "servir à satisfação alheia".

4. *O primeiro passo é lavar bastante os grãos, até a água ... SEGUNDO – Seque o arroz na peneira, antes de levá-lo para a panela.* (X) é a água e (Y), o arroz, como superfície passível de ser lavada (na qual a água se espalha). O arroz é apreendido como passível de ser lavado, sob a ótica de sua superfície.

No grupo II, a *liquididade*, representada comumente por um fluxo (X), convoca uma quantidade (Y) apreendida por meio de um termo que lhe confere uma forma circunstancial. Não por acaso, o mesmo SN tende a ser apreendido como (X) e (Y), *i.e.* por seu caráter fluído e como uma quantidade, quantidade esta que recebe a forma do que dá a vê-la (cf. *uma quantidade de leite* percebida por meio do *peito*, por exemplo). SECAR, ao dizer a retirada de (X) de (Y), tende a referir-se ao que se esgota, enrijece, ao que perde a qualidade de liquidez, fluidez. Ao contrário do grupo I, o estado primeiro do qual se parte é o de *ser não-seco*, como é o caso de um peito em fase de amamentação, do qual se espera que produza leite<sup>15</sup>, ou de uma conta bancária, que tem por função guardar dinheiro.

5. *Tantas despesas inesperadas obrigaram-no a secar a conta bancária.* (X) e (Y) referem-se ao SN *a conta bancária*, apreendido, respectivamente, como *montante* passível de circulação, fluidez, e como quantidade (em conta). SECAR diz que não há mais liquidez em conta.
6. [...] *“O meu leite secou”...* (X) e (Y) referem-se ao SN *o meu leite*, apreendido respectivamente, como fluxo e como quantidade de líquido que se tem (no peito). SECAR diz que as glândulas mamárias deixaram de fazer o leite fluir e encher o peito.
7. [...] *A forte estiagem praticamente secou os mananciais da região.* (X) e (Y) referem-se ao SN *os mananciais*, respectivamente, como fluxo d’água e como quantidade de líquido (na região). SECAR diz que (X), apreendido pela quantidade de líquido que se tem, não mais se observa.

Finalmente, no grupo III, não se trata, como no grupo I, de um suporte (Y) distinto de (X) e que localiza (X), nem, como no grupo II, de um (X) expresso por uma quantidade (Y) manifestada por meio de um termo que dá a vê-la. Tem-se, neste terceiro grupo, uma *liquididade* (X) entendida como um fluxo que só se verifica porque se auto-alimenta, (Y) consistindo no suporte de um fluxo que não mais existe quando não alimentado.

8. *Esta é uma tentativa de demonstrar que talvez o Pinóquio não tenha nascido um boneco mas que “foram as vivências de maus tratos dentro do seio familiar” que o fizeram secar*

---

<sup>15</sup> Ressaltemos que se trata, neste caso, de *peito* considerado em um momento preciso da vida da mulher (o da amamentação), o que explica o estado *não-seco* como primeiro. Se pensarmos em *peito* fora desse momento preciso, seria outro seu estado primeiro.

*seu coração até tornar-se madeira.* (X) é entendido como um *fluxo de sentimentos* e (Y), *seu coração*, como o que alimentaria esse fluxo de sentimentos (e não mais o faz). (Y) é, portanto, visto como suporte de sentimentos estimulados, animados por algo que lhe é exterior. Exprime-se, com SECAR, a impossibilidade de o *coração* ser suporte de sentimentos, de fazer com que os sentimentos dele fluam.

9. *Aos meus tios [...] pelo sorriso e pelas piadas. A distrofia [...] não seca a vontade e o brilho de viver.* (X) é o *fluxo energético* e (Y), *a vontade e o brilho de viver* (de um indivíduo) como o que alimenta o fluxo energético. Entende-se (Y) como uma energia de natureza moral, como disposição para algo. Há, aqui, a representação de um dinamismo físico que recupera o que flui, o que não cessa.
10. *“Eles (jogadores) estão me secando. Todos eles. Mas deixa, não está adiantando e a hora deles também vai chegar”, brincou o treinador durante entrevista coletiva concedida nesta manhã em Porto Alegre.* (X) é o *fluxo energético* e (Y), *a disposição, a vitalidade* (do sujeito), como o que alimentaria o seu fluxo energético. Nesse enunciado, faz-se referência à baixa da energia corporal, da vitalidade. Há apreensão de um indivíduo do ponto de vista de seu fluxo energético, que poderia ter deixado de se verificar se o SECAR tivesse funcionado.

## Considerações finais

Como observado inicialmente, SECAR aproxima-se da atribuição de uma qualidade (*seco*) a um dado suporte. Ora, a atribuição de tal qualidade não consiste simplesmente em exprimir, por exemplo, que um dado líquido foi removido e que, por isso, *algo está seco*. Na verdade, falar em *líquido* como o que se encontra no fundamento do funcionamento enunciativo verbal não permitiria abarcar as relações que estão por trás do que denominamos *liquididade*.

Com efeito, se o termo *líquido* pode facilmente ser associado à representação de uma substância (*a água*, por exemplo), o termo *liquididade* remete, sim, ao que pode representar substâncias, mas igualmente ao que apresenta características processuais. É assim que, em muitos dos empregos de SECAR, *liquididade* diz respeito a fluxo, ao que flui, como se observa em boa parte dos enunciados constitutivos dos grupos II e III.

Por outro lado, é fato que, nos enunciados do grupo I, a *liquididade* refere-se a SN cuja representação remete a substâncias. SECAR tende, assim, a se opor a MOLHAR, LAVAR, etc., sendo estes empregos, para muitos, os considerados prototípicos.

Interessa notar, antes de mais nada, que a chamada prototipicidade decorre de um mesmo esquema invariante que se encontra na origem dos enunciados que integram

os outros grupos. O que distingue enunciados do grupo I daqueles dos grupos II e III é, a nosso ver, a característica de (X). Assim, no grupo I, a *liquididade* é compreendida como o que tem intrinsecamente uma forma, o que lhe faz aproximar, inclusive, de um *ser líquido*, de uma substância. Isso faz com que (Y), o suporte, seja um mero localizador, *i.e.* um termo dotado de uma autonomia em relação a (X), à substância que localiza.

Não é isso que se verifica nos enunciados dos grupos II e III, em que se tem a *liquididade* apreendida como *fluxo*, como o que não apresenta, em si, uma forma. No grupo II, a forma lhe é conferida pelo suporte, sempre visto como uma dada quantidade expressa, normalmente, por meio de outro termo. Como já observamos, em (6) *O meu leite secou*, mais do que dizer que não há leite no peito, é dito que o fluxo (X) que produz uma quantidade de leite (Y) (quantidade esta mostrada pelo *peito cheio*) foi interrompido. Já no grupo III, não há nenhum tipo de forma (intrínseca, como em I, ou circunstancial, como em II), uma vez que o fluxo (como *fluxo energético*, *fluxo de sentimentos*) é visto por meio do que o alimenta.

Talvez seja este o grupo em que o suporte faça efetivamente jus a essa denominação, como o que exibe uma qualidade. Afinal, no grupo I, (Y), termo suporte, localiza (X): em (1) *No inverno secamos muito os cabelos [...]*, a *liquididade* refere-se à *água*, entendida como substância, que se localiza em (Y) *os cabelos*. No grupo II, a *liquididade* refere-se a um fluxo do qual se origina uma quantidade (Y) a ser especificada por outro termo, não necessariamente presente no enunciado: em (6) *“O meu leite secou”*, trata-se de uma quantidade de leite especificada pela quantidade que se tem no peito. Em suma, no grupo I, o suporte localiza; no grupo II, ele quantifica. No grupo III, ele não tem nenhum papel que não seja o de alimentar, pôr para fluir o que em si é feito para fluir. Isso explicaria as oposições usuais observadas semanticamente: em I, opõe-se SECAR a MOLHAR, LAVAR (UMEDECER), em II, opõe-se SECAR a ENCHER, ao que está cheio, e em III, opõe-se SECAR a TER VIGOR.

Por fim, se nas mais variadas fontes lexicográficas tem-se SECAR entendido, essencialmente, como o que exprime o ato de tornar algo seco e/ou perder a umidade, cujo sinônimo possível seria ENXUGAR, ou como o que autoriza inúmeros usos “figurados”<sup>16</sup> (*trazer má sorte* ou *lançar mau-olhado sobre*, *reduzir a zero* ou *fazer esgotar*), não é seu papel explicar, como ora tentamos fazer, o que haveria de invariante por trás desta ampla gama de sentidos que lhe são atribuídos.

Foi por meio da análise de como o verbo *varia* nas mais diferentes construções por ele integradas que buscamos delinear o que se mostra singular e próprio a este verbo, em uma tentativa de formalização do que se passa no nível nocional quando este se encontra posto em uso. Vê-se assim que o interesse maior do estudo é, como bem diz

---

<sup>16</sup> *Figurado* é a classificação utilizada pelos próprios dicionários.



De Vogüé (2011, p. 278), o de “aferir, não o que motiva [as formas, os enunciados], mas o que elaboram, [...] não o que seria a causa destas formas, mas o que constitui a sua razão de ser”, o de aferir, como observamos em várias passagens, o que caracteriza o seu *enunciar-se*.

## REFERÊNCIAS

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*, t. 2. Paris: Ophrys, 1999a.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*, t. 3. Paris: Ophrys, 1999b.

CULIOLI, A. A propos de la notion. In: RIVIÈRE, C.; GROUSSIÈRE, M.-L. *La notion*. Paris: Ophrys, 1997. p. 9-24.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*, t. 1. Paris: Ophrys, 1990.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. *Onze rencontres sur le langage et les langues*. Paris: Ophrys, 2005.

DE VOGÜÉ, S. Os princípios organizadores da variedade das construções verbais. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p. 276-315, mar. 2011.

FRANCKEL, J.-J. Introdução. In: DE VOGÜÉ, S. *et al. Linguagem e Enunciação: representação, referenciação e regulação*. Organização de textos e de tradução por Márcia Romero & Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011. p. 15-30.

GARCIA, S. A. *Questões de sintaxe sob a ótica enunciativa: contribuições para um ensino reflexivo da categoria verbal*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014.

KIIHL, J. P. *Semântica lexical: reflexões sobre o processo de construção da significação e o desenvolvimento de conceitos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.



ROMERO, M. Variation et conservation linguistiques en portugais: identité sémantique des unités verbales et invariance langagière. *Signifances (Signifying)*, v. 1, n. 3, p. 183-198, 2017a.

ROMERO, M. Léxico, invariancia y actividad de lenguaje. *In*: GARCÍA-MOLINS, A. L.; JIMÉNEZ, D. J. (ed.). *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant Humanidades, 2017b. p. 121-142.

ROMERO, M. *Léxico e enunciação: sistematização do funcionamento verbal*. Relatório Científico ano II, São Paulo, FAPESP (processo 2013/07572-0), 2016.

ROMERO, M.; TRAUZZOLA, V. S. L. Identidade lexical, funcionamento enunciativo e variação semântica para a Teoria das Operações Enunciativas. *Calidoscópio*, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 2, p. 239-248, mai./ago. 2014.

# A escrita fora da escola: tecendo um imaginário discursivo

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2325>

**Aldimeres Ferraz da Silva<sup>1</sup>**

**Eliana Maria Severino Donaio Ruiz<sup>2</sup>**

## **Resumo**

Este artigo se configura como recorte de uma pesquisa maior, na qual buscamos responder a seguinte pergunta: qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade? Fundamentando-nos na Análise de Discurso de orientação francesa, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas para analisarmos dizeres de sujeitos inseridos nas formações sociais escolar (professores e alunos de vários níveis) e extraescolar (jornalistas, escritores e publicitários). No presente trabalho, especificamente, focalizamos os dados obtidos junto ao universo extraescolar, num cruzamento interdiscursivo de sujeitos em diferentes posições enunciativas. Nosso gesto interpretativo analítico revelou a recorrência das seguintes representações acerca da escrita: prática que pressupõe conhecimento via leitura; objeto de valor utilitário; instrumento de poder; prática dependente do leitor e modalidade de língua veiculada pela internet.

**Palavras-chave:** escrita; universo extraescolar; imaginário discursivo.

---

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [aldimeresf@gmail.com](mailto:aldimeresf@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-0446-549X>

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil; [elianaruiz@uel.br](mailto:elianaruiz@uel.br); <https://orcid.org/0000-0002-7169-8464>

## La escritura fuera de la escuela: tejiendo un imaginario discursivo

### Resumen

Este artículo se configura como recorte de una investigación más grande, en la que buscamos responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es el imaginario discursivo acerca de la escritura en la contemporaneidad? Fundamentándonos en el análisis de discurso de orientación francesa, nos basamos en entrevistas semiestructuradas para analizar las palabras de los sujetos insertados en las formaciones sociales escolar (profesores y alumnos de varios niveles) y extraescolar (periodistas, escritores y publicitarios). En el presente trabajo, específicamente, enfocamos los datos obtenidos junto al universo extraescolar, en un cruce interdiscursivo de sujetos en diferentes posiciones enunciativas. Nuestro gesto interpretativo analítico reveló la recurrencia de las siguientes representaciones acerca de la escritura: práctica que presupone conocimiento por lectura; objeto de valor utilitario; instrumento de poder; práctica dependiente del lector; y modalidad de lengua transmitida por internet.

**Palabras claves:** escritura; universo extraescolar; imaginario discursivo.

### Introdução<sup>3</sup>

Ao perscrutarmos as representações de escrita no âmbito do universo extraescolar, analisando dizeres de sujeitos que utilizam a escrita em seu cotidiano (jornalistas, escritores e publicitários), pudemos constatar o quanto ela é fundamental na nossa interação social. Confirmamos também a ideia sustentada por Auroux (1998) sobre grafematização, uma vez que a tecnologia da escrita fundamenta a organização da sociedade: o tempo todo recorreremos a essa modalidade da língua para fins diversos, daí sua representação como objeto de valor utilitário, conforme mostraremos. Compreendemos, ainda, que a escrita reflete nossa própria organização social assimétrica, constituindo-se como instrumento de poder, dominação e segregação, numa interdependência com a leitura e o conhecimento. Neste artigo, então, trazemos algumas das reflexões arroladas em nossa pesquisa, constituindo um recorte da leitura analítica que vimos efetuando a partir do quadro teórico-metodológico da Análise de Discurso francesa.

### Escrita, letramento e AD francesa

As práticas do oral/falado e do letrado/escrito em nossa sociedade estão, obviamente, relacionadas às relações sociais intrínsecas do ser humano, constituindo-se como processo sócio-histórico de utilização da língua (MARCUSCHI, 2001). Ambas as práticas

---

<sup>3</sup> Trabalho apresentado no 66º. Seminário do GEL sob o título *A escrita segundo jornalistas: tecendo um imaginário discursivo fora da escola*.

não podem, pois, ser pensadas fora de uma perspectiva que considere as questões sociais, culturais, políticas, econômicas e cognitivas envolvidas para além de aspectos meramente linguísticos. Nesse sentido, a alfabetização, por exemplo, estaria apenas no domínio da tecnologia da língua, o que nos leva a aproximá-la do conceito de *língua imaginária* de Orlandi (1988, p. 28): “língua [enquanto] sistema, normas e coerções”.

Alfabetização e letramento são conceitos tecnicamente relacionados, mas não interdependentes, já que um sujeito pode não dominar o código formal da língua, mas ainda assim participar de práticas de letramento (SOARES, 1998). Desde que nascemos, convivemos com essas práticas, algumas mais escolarizadas do que outras, que “são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Conforme pontua Auroux (1998, p. 68), a escrita “só aparece (e se mantém) em sociedades fortemente hierarquizadas e entretém desde sua origem (e sobretudo na sua origem) relações muito estreitas com as diversas instâncias de poder que as sociedades humanas conhecem”. Por essa razão, o letramento compreende

[...] um conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidade, construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam e possibilitam. (DIONÍSIO, 2007, p. 98).

Vai daí a escrita se constituir como o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1991, p. 22), razão pela qual as práticas e os eventos de letramento observados pelo modelo ideológico (STREET, 1984) são pensados em “relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p. 39).

Outro aspecto a se pontuar é que nossa sociedade é fundamentalmente organizada pela escrita, cujo modo heterogêneo de constituição (CORRÊA, 2004) a faz interdependente da leitura e do conhecimento. Além do quê as práticas de utilização da língua se constituem como processos discursivos diversos “cuja história é feita de fatura e movimento [...] não podendo ser contida no arcabouço de sistemas e fórmulas” (ORLANDI, 1988, p. 34).

Assim, as práticas sociais e situadas de letramento são constituintes da identidade do sujeito, de modo que, ao interagir socialmente, este assume determinados posicionamentos em meio a relações ideológicas e de poder. Por isso a ideia de neutralidade é totalmente imprópria quando aplicada às práticas de letramento, já que estas estão balizadas por questões sociais e ideológicas. Elas representam “os modos culturais em geral de utilização da linguagem escrita das quais as pessoas fazem uso em suas vidas” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 7, tradução nossa), configurando-se como práticas não observáveis “de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais” (FISCHER, 2007, p. 28).

Numa perspectiva discursiva, a escrita se constitui como “espaço de articulação entre língua e história, discurso e sujeito” (AGUSTINI;GRIGOLETO, 2008, p. 147), de modo que os sentidos de um texto emergem da interação entre “sujeito e escrita, escritor e texto” (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p. 90). Em sua constituição, o texto estabelece relações com outros textos e com outros discursos, sendo totalmente clivado pelo interdiscurso e, assim, “fortemente atravessado por diferentes subjetividades que nele fazem ressoar diferentes sentidos em diferentes formações discursivas” (INDURSKY, 2010, p. 72). Desta forma, entendemos a escrita como um modo de relação social por meio do qual os sujeitos, atravessados ideologicamente, assumem determinadas posições ideológicas.

É pensando nessas questões que apresentaremos, na sequência, os aspectos de cunho metodológico de nossa pesquisa.

## **Aspectos metodológicos**

Nossa pesquisa é de cunho qualitativo e de base epistemológico-interpretativista, sendo que o material de análise foi gerado e coletado por meio de entrevistas semiestruturadas, pensadas através do “mecanismo da antecipação” (ORLANDI, 2007), por meio do qual elaboramos roteiros de questionamentos direcionados a cada grupo de sujeitos investigados, possibilitando uma conversa sobre a escrita, nosso tema de investigação. Ao buscarmos representações atuais de escrita em nossa sociedade, entrevistamos sujeitos de diferentes posições sociais e empíricas, inseridos no universo escolar e extraescolar de utilização da linguagem. Contudo, no presente trabalho, trazemos um recorte, apresentando parte da análise dos dados referentes especificamente ao universo extraescolar, num cruzamento entre os dizeres de quatro jornalistas, quatro escritores e dois publicitários. Tendo em vista a proteção da identidade dos sujeitos, as entrevistas foram identificadas apenas pelas iniciais do nome de cada entrevistado.

Organizamos nossa análise em recortes discursivos (RD) enumerados de 1 a 7, conforme figuram ao longo deste texto. Para a transcrição das entrevistas, utilizamos algumas das indicações propostas por Marcuschi (1986): (+) para pausas; ( ) para dúvidas ou sobreposições; MAIÚSCULA para ênfases; /.../ indicação de transcrição parcial ou interrupção e :: para alongamento de vogal. Assim, em busca de respostas à nossa pergunta de pesquisa (Qual é o imaginário discursivo acerca da escrita na contemporaneidade?), apresentaremos, a seguir, a leitura analítica empreendida.

## **O imaginário sobre a escrita fora da escola**

Após uma leitura inicial do material bruto de análise (as transcrições das gravações das entrevistas semiestruturadas), organizamos nossos recortes discursivos em um único

eixo temático que denominamos “Escrita”<sup>4</sup> e que subdividimos em três categorias gerais de representações, organizadas da mais para a menos recorrente no *corpus*, às quais denominamos: *Letramento; Língua Imaginária x Língua Fluida; Ensino/Aprendizagem*. Neste artigo, apresentaremos apenas a análise dos recortes discursivos que se encaixam na categoria *Letramento*, dentro da qual percebemos a predominância de diferentes imaginários discursivos acerca da escrita: prática que pressupõe conhecimento via leitura; objeto de valor utilitário; instrumento de poder; prática dependente do leitor; e modalidade de língua veiculada pela internet.

Passemos aos recortes discursivos.

Em RD1 a seguir, temos a fala do sujeito FL (jornalista)<sup>5</sup>, em resposta, respectivamente, às questões nº 2 e nº 3 do roteiro de entrevistas<sup>6</sup>:

(RD1) FL (Jornalista):

P: Como você vê a relação entre leitura e escrita?

FL: Ah (+) escrita e leitura dependem uma da outra né (+) quando (+) *quanto mais* a gente lê (+) *melhor* a gente escreve e fala (+) isso é fato né (+) É essencial ler para que você possa produzir um texto (+) porque a leitura te ajuda a *qualificar* sua escrita (+) ajuda a *ampliar* seus conhecimentos /.../

P: Ahan (+) e em quais contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?

FL: Bom (+) *como eu sou jornalista e professor* (+) *leio e escrevo diariamente provas* (+) *reportagens*(+) etc. (+) Eu trabalho no colégio /.../ aqui em ... (+) também sou jornalista (+) trabalhei um bom tempo na /.../ (+) *hoje tenho um portal de notícias culturais* (+) então não tem como fugir disso (+) eu escrevo diariamente.

---

4 Denominamos provisoriamente “Escritor” o outro eixo de nossa pesquisa, já que nosso projeto prevê investigar, também, as representações acerca do produtor de textos na atualidade.

5 FL é formado em Jornalismo e Ciências Sociais. Atuou como repórter cultural, crítico gastronômico e chefe de redação. Foi, ainda, produtor de uma emissora de televisão. Atualmente leciona Filosofia e Sociologia.

6 Questão nº 2: *Em que contextos e condições você utiliza a escrita? E para que fins você a utiliza em seu dia a dia?* Questão nº 3: *Você acredita que houve mudanças quanto ao papel da escrita em outros tempos/culturas e na contemporaneidade? Se houve mudanças, qual o papel da escrita nos dias atuais?*

Realizando um movimento de compreensão que caminha da constituição dos sentidos (interdiscurso) à sua formulação (intradiscurso), percebemos, primeiramente, como a própria pergunta que dirigimos ao sujeito acabou configurando seu dizer. Identificamos, assim, a presença de elementos pré-construídos que compõem a memória discursiva do sujeito atravessado ideologicamente – tanto entrevistado quanto entrevistadora. Assim, na fala de FL (jornalista) emerge a ideia de haver uma relação intrínseca entre escrita e leitura, num acionamento da memória discursiva, por meio do pré-construído *quanto mais lemos, melhor escrevemos*. Esses dizeres, já ditos por alguém em algum lugar e em outro momento histórico, significam de determinada maneira nas palavras de FL. Também para ele, a leitura e a escrita caminham juntas, em um processo complementar, segundo o qual um número expressivo de práticas (representado na fala do sujeito pelo advérbio de intensidade *mais*) pode conduzir ao aprimoramento do resultado (representado pelo advérbio de modo *melhor*); ou seja, “quanto mais [a pessoa] ler, melhor irá escrever e falar”. As expressões *quanto mais* e *melhor*, utilizadas pelo sujeito, suspendem a evidência de que o domínio da escrita pode ser alcançado por meio da prática da leitura e do seu exercício contínuo (*leio e escrevo diariamente*).

A par disso, a afirmação de que a leitura ajuda a *qualificar* a escrita e a *ampliar* conhecimentos é outro elemento pré-construído na fala de FL. Sabemos que a ampliação de conhecimentos por meio da leitura é ponto pacífico nos estudos da linguagem. Antunes (2003, p. 70), por exemplo, pontua que os conhecimentos ampliados pela leitura são essenciais para aquele que escreve, já que “[...] para escrever bem, é preciso, antes de tudo, ter o que dizer, conhecer o objeto o qual vai discorrer”. No entanto, ao produzir seu discurso, o jornalista FL se fundamenta no senso comum. Aliás, isso se nota, inclusive, na fala de outros sujeitos entrevistados.

No próximo recorte discursivo, por exemplo, referente às respostas do sujeito PD (escritor)<sup>7</sup> às mesmas perguntas nº 2 e nº 3 do roteiro, notamos o acionamento da memória discursiva sobre o mesmo aspecto de interdependência entre escrita e leitura:

(RD2) PD (Escritor)

P: Como você vê a relação entre leitura e escrita?

PD: Há uma relação *obviamente essencial* (+) entre leitura e escrita (+) já que (+) *a escrita só existe para ser lida* (+) assim como a fala só existe para ser ouvida (+) aliás (+) a linguagem é filha da cooperação entre fala e escuta.

P: Certo. E em que contextos e com qual finalidade você utiliza a escrita em seu dia a dia?

---

<sup>7</sup> PD é escritor: romancista, contista, cronista, poeta, jornalista e publicitário, ganhador do Prêmio Jabuti.

PD: No dia a dia (+) *quase não uso escrita* (+) pois não digito em celular (+) digito apenas as crônicas para jornais e as postagens para Facebook (+) e (+) claro (+) o que estiver escrevendo no momento (+) romance ou seja o que for (+) *mas isso não pode ser visto como escrita do dia a dia* (+) não? /.../

Ao dizer que há uma relação *obviamente essencial* entre leitura e escrita, PD (escritor) se apoia igualmente no mesmo pré-construído, argumentando que uma é produzida em função da outra. De fato, Orlandi (2011) pontua a existência de uma relação dinâmica de interação entre leitor e escritor: “embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto” (ORLANDI, 2011, p. 180). Tal interdependência e essencialidade podem ser pensadas também em termos de sentido, já que, para Orlandi (2011, p. 180) não há sentido isolado na escrita/escritor, tampouco na leitura/leitor; estes são produzidos no “espaço discursivo dos interlocutores”. O texto é, então, como diz, uma “totalidade de natureza intervalar”, uma unidade de análise essencialmente afetada pelas condições de produção.

Também conforme Indursky (2010, p. 69), o texto se configura como um espaço discursivo e não como um objeto fechado em si mesmo, “pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos”. Sobre isso, Orlandi explica que a dinâmica de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor é o processo pelo qual se produz o texto enquanto unidade e centro comum, sendo que a leitura passa a ser pensada como um confronto de interlocução dentro de um espaço discursivo. Assim, na produção de sentidos, o leitor real interage, debate e confronta ideias com o leitor virtual, já constituído no momento da escrita: “se pensamos a escrita como se constituindo na interação, podemos observar o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real” (ORLANDI, 2011, p. 185).

Justifica-se, pois, segundo os estudos da linguagem no âmbito da AD, que tanto FL (jornalista) como PD (escritor) compreendam a escrita como fortemente relacionada à leitura, muito embora tal imaginário, calcado no senso comum (“quanto mais lemos, melhor escrevemos” e “se escrevemos é para que alguém leia; se lemos é porque alguém escreveu”) tem sua gênese na escola. Apesar de estarem localizados, nesta pesquisa, no que chamamos de formação social extraescolar, ambos os sujeitos, jornalista e escritor, ainda que em posicionamentos enunciativos diferentes, passaram pela escola, em sua trajetória de vida, antes de assumirem profissionalmente as posições física e empírica de jornalista e escritor, respectivamente. Além disso, é importante considerar que FL (jornalista) atua também na instância escolar, como professor da disciplina de Sociologia em um colégio particular. E, a despeito de entendermos que as práticas sociais de leitura e de escrita precedem a inserção do sujeito na educação formal, a escola se constitui como uma das principais agências de letramento, local de incentivo, exercício e aprimoramento de tais práticas, onde aprendemos questões ideológicas a elas atreladas,



como, por exemplo “se escrevo é para que alguém leia”, seja este alguém um leitor real – o próprio professor, como ocorre na maioria das vezes – seja um leitor virtual. Configura-se, assim, a emergência de uma primeira representação no *corpus* analisado: a *de escrita como prática que pressupõe conhecimento via leitura*.

A par disso, percebe-se que, enquanto para FL (jornalista), a escrita é entendida como uma necessidade de prática diária, configurada pela produção de variados gêneros discursivos– *como eu sou jornalista e professor (+) leio e escrevo diariamente provas (+) reportagens (+) etc. (+) [...] hoje tenho um portal de notícias culturais –*, para PD (escritor) a escrita é pensada especificamente como a escrita literária por ele produzida, não a empregada diariamente com fins utilitários (*mas isso não pode ser visto como escrita do dia a dia (+) não?*). Dessa forma, PD (escritor) se “esquece” de que a escrita, de inúmeras maneiras, faz parte de seu dia a dia (*quase não uso escrita*), selecionando para nossa conversa apenas a que lhe configura uma identidade de escritor literário.

Vamos lembrar que o sujeito, para a AD, não é o indivíduo, sujeito empírico, mas o sujeito do discurso, aquele que carrega consigo marcas do social, do ideológico, do histórico, tendo, contudo, a ilusão de ser a fonte do sentido. Em “Semântica e Discurso”, Pêcheux (1995 [1975]) afirma que o lugar do sujeito não é vazio, mas preenchido pelo que chama de *forma-sujeito*: o sujeito do saber de uma determinada Formação Discursiva (FD). É por meio dessa forma-sujeito que nos inscrevemos em uma determinada FD, com a qual nos identificamos e que nos constitui enquanto sujeitos do discurso. Nesse processo, “a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro ‘já dito’ do intradiscurso, no qual ele se articula por ‘correferência” (PÊCHEUX, 1995 [1975], p. 167). Deste modo, a forma-sujeito opera uma incorporação-dissimulação dos elementos do interdiscurso, o que aponta para o efeito de unidade/evidência do sujeito – efeito uma vez que essa unidade é apenas imaginária.

Por isso, nos recortes mencionados, PD (escritor) assume a *posição-sujeito* de escritor de obras literárias, inserindo-se em determinada FD e, portanto, selecionando determinados vocábulos e ideias para a construção de seu discurso. Do mesmo modo, FL (jornalista) assume as posições-sujeito de jornalista e professor, afirmando que utiliza a escrita para diversas situações de sua rotina. Dessa forma, parece-nos emergir, na materialidade linguística investigada, a recorrência de uma segunda representação: a *de escrita como objeto de valor utilitário*, necessário para ambos os sujeitos atuarem socialmente por meio da linguagem, seja para produzir jornalismo, seja para produzir literatura, ou, ainda, para dar conta das demais necessidades cotidianas de comunicação (*escrita do dia a dia*).

Sobre esse aspecto utilitário da escrita, Auroux (1998, p. 72-73) pontua o seguinte:

Vivemos em uma sociedade grafematizada. Se não se sabe ler é difícil pegar o metrô; será preciso aprender cada percurso, localizar-se pelo cenário, pelas cores e pelos odores, como se faz no campo ou na floresta, mas o metrô não é propício para isso. Não nos localizamos em nosso espaço social em função dos caminhos que nossos pés percorreram, dos musgos que crescem nas árvores, das rochas e dos rios que nossos olhos enxergaram, nem mesmo das estrelas, mas utilizamos guias e mapas, lemos nomes de ruas e painéis de sinais. A grafematização está em crescimento constante [...] é um processo através do qual os seres humanos utilizaram progressivamente elementos do meio externo para significar e comunicar. A invenção da escrita consistiu em integrar a linguagem humana ao universo dos signos gráficos, abrindo a este último possibilidades quase ilimitadas: uma sociedade não é verdadeiramente grafematizada se não possui escrita.

É por isso que os sujeitos FL e PD apontam, em seus dizeres, para os variados usos da escrita e as diversas práticas de letramento existentes. Dionísio (2007) lembra que tais práticas, definidas e redefinidas por fatores advindos das instituições sociais, classes e interesses públicos, constituem relações de poder e de identidade. Os vários usos da leitura e da escrita são capazes de posicionar os sujeitos “por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefatos e tecnologias que os veiculam e possibilitam” (DIONÍSIO, 2007, p. 98). Essa questão do poder posta pela escrita se evidencia no próximo recorte discursivo, no qual temos a fala do sujeito RL (escritor)<sup>8</sup> em resposta a questão nº 1 do roteiro de entrevista:<sup>9</sup>

(RD3) RL (escritor):

P: Fale um pouco sobre o que é a escrita pra você:

RL: /.../ então (+) aos poucos (+) a *escrita foi se tornando pra mim uma outra libertação (+)* ou seja (+) primeiro foi a leitura como uma libertação (+) porque eu percebi que eu *podia dominar o mundo com a leitura (+) tudo estava a meus pés (+)* eu podia pegar uma enciclopédia e aprender qualquer coisa (+) eu podia pegar um livro sobre cosmologia e aprender qualquer coisa (+) eu podia sentar na frente de um documentário e aprender tudo aquilo que aquele documentário trazia (+) eu percebi que eu podia *domar o mundo* só com a leitura (+) percebi isso logo na primeira vez que aprendi a ler (+) porque percebia desde sempre que os adultos que melhor se *impunham* no mundo são aqueles que de algum modo aprenderam a ler e a interpretar o mundo (+) de algum modo (+) aprenderam e encontraram

---

8 RL é escritor, poeta e crítico literário, ganhador do prêmio Literário ABL, na categoria “Ensaio e Crítica Literária”. Professor adjunto na área de Literaturas de Língua Portuguesa em uma universidade pública do Estado do Paraná.

9 Questão nº 1: *Fale um pouco sobre o que é a escrita pra você.*

alguma fórmula para ter um *lugar ao sol* (+) e eu percebia que na maior parte dos casos isso estava ligado ao *poder* que tinham com a palavra(+) ao poder (+) ao modo como usavam a palavra (+) pra transmitir aquilo que sabia (+) aquilo que o saber acumulou (+) e a primeira pessoa que me fascinou nesse sentido foi o meu avô (+) que era um homem leigo (+) que tinha apenas a quarta (+) quinta série (+) mas era um profundo leitor de livros de curiosidade (+) de almanaques e da Bíblia /.../

Da fala de RL (também escritor), emergem questões que envolvem as relações de poder suscitadas pelas práticas sociais de letramento. Percebe-se o deslizamento de sentido, demarcado pelo efeito metafórico, no qual a escrita é vista pelo sujeito não mais como qualquer outra coisa, senão como libertação (*a escrita foi se tornando pra mim uma outra libertação*). Conforme Gnerre (1991, p. 5), utilizar a linguagem escrita e/ou falada, não consiste em apenas transmitir conteúdos e informações, mas, sobretudo, “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive”. Desse modo, compreendemos que a linguagem (referenciada por RL através dos termos *leitura* e *escrita*) carrega consigo uma carga valorativa significativa, constituindo-se como um instrumento de poder (*libertação*), por meio do qual os indivíduos conseguem assumir, ou não, determinadas posições na estrutura social.

Isso porque, assumindo a posição-sujeito de escritor de obras literárias, e apresentando-se, assim, como íntimo conhecedor e apreciador da língua, RL (escritor) seleciona e discursiviza algumas palavras e expressões que configuram o deslize, o efeito metafórico por meio do qual suspendemos a evidência de que a leitura e a escrita não apenas são práticas de linguagem interdependentes, mas, sobretudo, instrumentos de dominação e até mesmo de segregação social. Conforme ensina-nos Gnerre (1991, p. 22), a linguagem se constitui como o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”, e isso é perceptível na fala de RL, ao eleger as seguintes palavras e expressões: *dominar, a meus pés, domar, impunham, lugar ao sol e poder*. Por meio delas, suspendemos a evidência de que aqueles que têm o privilégio de saber ler e escrever, ou que ao menos minimamente exercem tais práticas em suas vidas, tornam-se “livres das amarras” (*libertação*) que bloqueiam o acesso do indivíduo ao poder.

Quando RL diz “eu podia *dominar* o mundo com a leitura”, evidencia-se que, na outra face daquele que é cerceado, dominado pelo poder, está aquele que domina e que posiciona os demais em termos de inferioridade (“tudo estava *a meus pés*”). Afinal, uma das principais finalidades da escrita, como afirma Tfouni (2010, p. 13), pode não ser simplesmente difundir conhecimentos e ideias, mas, sobretudo, ocultá-las de quem não lhe tem acesso, isto é, “para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”. Não há, pois, neutralidade nas práticas situadas de leitura e de escrita, uma vez que elas são constituintes da identidade do sujeito, já que, ao interagir socialmente, o indivíduo é interpelado em sujeito, assumindo determinadas posições em meio às relações ideológicas e de poder.

Em consulta ao dicionário, verificamos que o vocábulo *dominar* pode significar: “1. Exercer autoridade, poder, influência ou domínio sobre. 2. Reprimir. 3. Preponderar, predominar. 4. Saber [...]” (FERREIRA, 2010, p. 265). E o termo *domar* pode significar: “1. Domesticar. 2. Subjugar, sujeitar. 3. Reprimir” (FERREIRA, 2010, p. 264). Isso nos leva a perceber “o jogo entre o mesmo e o diferente”, como diz Orlandi (2011, p. 116), nos seguintes trechos de RL (escritor) em RD3: “eu podia *dominar* o mundo com a leitura /.../ eu podia *domar* o mundo só com a leitura”.

Nestas formulações, notamos o processo linguístico parafrástico e polissêmico, por meio do qual o sujeito constrói seu discurso de forma a enfatizar que a leitura (e também a escrita) são, antes de tudo, fortes instrumentos de poder e dominação social. Percebemos o deslizamento de sentido que vai do termo *dominar* ao termo *domar*, aludindo que, ao dominar o mundo por meio da linguagem, é possível que o sujeito não apenas exerça seu poder sobre o outro, mas, principalmente, domestique, subjogue, reprima esse outro supostamente “inferior” sócioideologicamente. Isso nos leva a compreender por que os sentidos do discurso de RL caminham para a evidência de que a leitura e a escrita têm forte poder libertador e, ao mesmo tempo, segregador.

Conforme Auroux (1998), a escrita se configura como uma tecnologia diretamente relacionada à organização das sociedades, visto que é por meio dela que o sujeito também exerce seu poder. Contudo, é preciso ponderar que isso que chamamos de poder não se restringe apenas à opressão ou segregação de outros, pois, conforme nos ensina Foucault (2004, p. 193), “o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos”: por ser uma relação de forças que se encontra presente, e em constante movimento, em todos os espaços sociais, sejam eles públicos ou privados, gerando tensões que se expressam em toda relação, “o poder está em toda parte”. De maneira que o poder advindo do domínio da leitura e da escrita se configura, também, como a possibilidade de proporcionar mudanças nas relações humanas: “a escrita muda qualitativamente a natureza das ligações sociais e, porque torna possível a escrita da lei e da ciência, ela faz nascerem novas formas de liberdade humana” (AUROUX, 1998, p. 69).

Explica-se, assim, por que RL (escritor) constrói seu discurso discorrendo sobre as possíveis formas de liberdade humana possibilitadas pela leitura e escrita, como a própria interpretação do mundo: “os adultos que melhor se *impunham* no mundo são aqueles que de algum modo aprenderam a ler e a interpretar o mundo”. O vocábulo *impor* pode significar: “1. Tornar obrigatório ou indispensável. [...] 3. Fixar, estabelecer. [...] 8. Fazer-se aceitar. 9. Determinar a si mesmo” (FERREIRA, 2010, p. 412). Novamente percebemos, nesses dizeres, o deslizamento de sentido por meio do qual emerge a evidência de que os sujeitos que alcançam a “libertação das amarras” que os distanciam do poder, por meio da leitura e da escrita, são sujeitos privilegiados pela aquisição do conhecimento, o que lhes permite se posicionar nas relações sociais. E a interação com o conhecimento,

nessa esteira de sentidos, pode ser considerada uma forma de libertação, já que pode possibilitar aquilo que RL chama de *ter um lugar ao sol*. A evidência é de que os sujeitos que melhor se impõem, ou seja, que fazem melhor uso de sua interação com o conhecimento, são aqueles que alcançam o almejado poder e reconhecimento, ou, como se diz, "vencem na vida". Configura-se, dessa forma, uma terceira representação de escrita nos dados: a de *escrita como instrumento de poder*.

Passemos, agora, à leitura discursiva dos recortes RD4, RD5 e RD6, relativos à fala do sujeito RB (escritor)<sup>10</sup>. Em RD4, temos sua resposta à questão nº 5 do nosso roteiro: *Como você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação às outras linguagens (como imagem e som, por exemplo)?* Como nossa geração e coleta de dados foram realizadas por meio de entrevista semiestruturada, tínhamos abertura e flexibilidade para acrescentar, suprimir e/ou realizar desdobramentos nas perguntas previamente traçadas como roteiro. Assim, considerando o desenrolar da conversa, a questão nº 5 foi reformulada no momento da entrevista, como se poderá ver abaixo. Já no caso de RD5, foi acrescentada outra pergunta que não havia sido prevista. Por fim, em RD6, temos uma resposta à questão nº 18 do roteiro (*Você gostaria de dizer algo a mais acerca de nossa pesquisa, mais especificamente desta temática?*). Vejamos:

(RD4) RB (escritor):

P: E como é que você vê o espaço da escrita no mundo contemporâneo em relação a outras linguagens (+) uso de computador(+) à imagem(+) à internet(+) ao som? Como que você vê a escrita toda nesse meio?

RB: Eu acho que ela [a internet] criou uma *oportunidade maior (+)* porque antes (+) quando não tinha internet (+) não tinha computador (+) né? *O meio de você fazer sua escrita chegar ao outro era um pouco mais difícil (+)* e agora ela é um pouco mais *fácil (+) tanto é que eu consegui o meu público maior por conta da internet (+)* se dependesse do boca a boca apenas (+) num teria sido tão grande quanto foi.

(RD5) RB(escritor):

P: E quando você escreve (+) você pensa em um público leitor? Ou você escreve simplesmente...?

RB: Quando eu escolho o tema (+) quando eu escolho o tema eu penso no público-alvo (+) mas *eu* não penso no público quando eu estou escrevendo sobre aquele tema (+) porque eu acho que *eles não devem palpar sobre o que você deve ou*

---

<sup>10</sup> RB é escritora de contos e romances, auxiliar administrativo em empresa privada e graduanda do curso de Artes Visuais.

*não escrever* “Ah (+) aquela cena você devia fazer assim (+) aquela cena você deveria fazer aquilo” (+) eu acho que não (+) eu acho que eles têm que (+) *se eles tão gostando* do que eu tô escrevendo (+) *eles têm que aceitar* aquilo que você escreveu.

(RD6) RB (escritor):

P: Tem alguma coisa (+) assim (+) relacionada à escrita que te marcou durante a sua vida?

RB: Minha *homenagem* do SESC /.../ Foi a primeira. Foi o *primeiro prêmio* (+) assim (+) que eu ganhei. E foi (+) assim (+) bem surpresa (+) quando me ligaram pedindo pra eu comparecer (+) e foi o que me marcou mesmo. Vou sempre lembrar. Foi bem *importante pra mim*.

Em RD4, é possível perceber que o sujeito RB, ao assumir o posicionamento enunciativo de escritor de obras literárias, seleciona e discursiviza algumas palavras relacionadas justamente à questão do reconhecimento pelo seu trabalho com a escrita, algo que, a nosso ver, está intrinsecamente relacionado à questão do empoderamento possibilitado pela *expertise* de conhecimento dessa modalidade da língua, conforme apontado na fala de RL (também escritor). Do dizer de que a internet lhe proporcionou uma oportunidade maior, emerge um sujeito atravessado ideologicamente, que assume a posição de escritor de obras literárias e que constrói seu discurso discorrendo sobre a importância do reconhecimento alheio sobre seu trabalho e sua habilidade com a própria língua. Assim, por meio da expressão *oportunidade maior*, suspendemos a evidência de que há tempos o escritor de obras literárias não vinha tendo grandes oportunidades para que fosse lido e até mesmo reconhecido por seu trabalho.

Pensando na relação entre produção e recepção da escrita, Candido (2011) considera que o público leitor é condição essencial e mediadora para que o escritor/autor adquira consciência sobre si mesmo e sobre sua própria obra, sendo que a reação do outro (mesmo que mínima ou até ausente) pode incidir fundamentalmente sobre o trabalho de escritura: “o reconhecimento da posição escritor (a aceitação das suas ideias ou da sua técnica, a remuneração do seu trabalho) depende da aceitação da sua obra, por parte do público” (CANDIDO, 2011, p. 87). Sem público, continua o estudioso, não há ponto de referência para que aquele que escreve se constitua como autor/escritor, pois, nesta perspectiva, “escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos” (CANDIDO, 2011, p. 86). Então, ainda que o escritor despreze a importância desse leitor, assim como faz RB (escritor) em RD5 – dizendo que não pensa no público quando está escrevendo e que seus leitores não devem palpitar sobre aquilo que escreve (*eles não devem palpitar sobre o que você deve ou não escrever*), mas sim aceitar ou não a sua obra (*eles têm que aceitar aquilo que você escreveu*)–, “está, na

verdade rejeitando determinado tipo de leitor insatisfatório e reservando-se para o leitor ideal em que a obra encontrará verdadeira ressonância” (CANDIDO, 2011, p. 86).

Percebe-se, nos dados, como é forte essa ideia de que o escritor é dependente do público leitor, muito embora o sujeito RB afirme que para escrever lhe seja suficiente apenas as suas próprias ideias, os seus próprios sonhos e a sua satisfação relativamente ao próprio ato criador. Mesmo quando diz que as opiniões de seus leitores não alteram a produção de sua obra e a orientação de sua escrita, na verdade, a reação do leitor (ideal ou real) já está definindo a sua conduta enquanto escritor. E isso pode ser evidenciado em RD4 e RD6, quando RB afirma que a internet tem lhe possibilitado maior reconhecimento, e, conseqüentemente, empoderamento pela escrita. Percebemos a questão do poder relacionado à escrita emergir também na fala de RB, em RD4, ao relatar ter sido reconhecido por seus leitores como escritor de obras literárias (*tanto é que eu consegui o meu público*) e, em RD6, ao discorrer sobre a importância que significou sua primeira homenagem com a premiação enquanto escritor (*Minha homenagem /.../ Foi a primeira. [...] Foi bem importante pra mim*). Conforme pontua Candido (2011, p. 87), “escritor e obra constituem, pois, um par solidário, funcionalmente vinculado ao público”, de modo que o reconhecimento por parte desse público torna-se essencial para o crescimento do próprio escritor.

Ainda sobre tais questões, analisemos, agora, a fala do sujeito CE (publicitário)<sup>11</sup> em resposta a questão nº 11 do roteiro:

(RD7) CE (publicitário):

P: Você utiliza a escrita digital? Quais e em quais ocasiões?

CE: Sim (+) com certeza (+) *meu trabalho é todo feito através do computador* (+) é aquela história de adequação ao contexto atual (+) *hoje* (+) *não usar mídias digitais pode ser perda de tempo e também de dinheiro* né (+) fundamental dominar essas técnicas (+) inclusive (+) hoje as publicidades *on-line* são até mais interessantes (+) podem *chegar ao cliente* com mais rapidez (+) pode haver um retorno maior e mais eficaz (+) uma grande parcela da nossa sociedade utiliza a internet (+) as redes sociais e tal (+) então fazer publicidade através desses meios é algo que (+) penso que pode atingir mais pessoas (+) e em um curto espaço de tempo (+) que gera lucro né (+) trabalhamos com isso (+) pode-se fazer publicidade por meio de *widgets* em celulares e computadores, áudio e vídeo (+) como nos canais do YouTube (+) *games marketing* (+) fazer publicidade por meio dos jogos eletrônicos em celular (+) de redes sociais (+) *vish* são infinitas possibilidades (+) eu procuro utilizá-las sim/.../

---

<sup>11</sup>Publicitário em empresa privada. Graduado em Design Gráfico e especialista em Animação em mídias digitais.



Vale notar que, enquanto o sujeito RB (escritor) formula seu dizer apontando para a importância de um público leitor (*O meio de você fazer sua escrita chegar ao outro era um pouco mais difícil*), CE (publicitário) salienta, em RD7, a necessidade de alcançar e agradar a um público consumidor (*chegar ao cliente*), já que seu trabalho com a escrita pode ou não conduzir ao lucro. Certamente isso se deve ao fato de que, ao escrever profissionalmente para públicos distintos, cada um dos entrevistados assume uma determinada posição-sujeito. Mas independentemente de qual seja o posicionamento enunciativo de quem escreve, emerge na fala de ambos esses sujeitos uma quarta representação: a de *escrita como prática dependente do leitor*.

A par disso, em ambos os recortes, entrevistamos, ainda, uma última representação de *escrita: como modalidade de língua veiculada pela internet*. Muito embora não disponhamos de dados estatísticos sobre os principais modos de uso da língua, o oral e o escrito, na civilização contemporânea, é fato indiscutível que a escrita vem tomando espaço cada vez maior nas formas de comunicação entre os falantes, sobretudo com o advento da internet e a vertiginosa evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação. Isso aparece em dois dos recortes apresentados, em que os sujeitos mencionam o impacto da internet em seus campos profissionais: em RD4 (“ela [a internet] criou uma oportunidade *maior*”) e em RD7 (“meu trabalho é *todo* feito através do computador; uma grande *parcela* da nossa sociedade utiliza a internet”). A adjetivação por meio de *maior* (RD4), e de *todo* e *grande* (RD7) superdimensiona esse papel da internet enquanto suporte de linguagem, incluindo, com relevância, a escrita. Conforme Chartier (1998), com a expansão da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação, a escrita tem demandado diferentes habilidades e práticas de letramento, ao passo que pode se localizar em diversos suportes, atingindo ainda mais leitores/consumidores. É por isso que RB (escritor) e CE (publicitário) apontam para as consequências do impacto da internet em suas vidas: *tanto é que eu consegui o meu público maior por conta da internet* (RB); *hoje (+) não usar mídias digitais pode ser perda de tempo e também de dinheiro* (CE). Com a apresentação dessa última representação, encerramos, então, nossa breve análise.

## Em direção a outras representações

Quando nos propusemos a investigar as representações de escrita na formação social extraescolar de utilização da linguagem, tínhamos a hipótese de que o imaginário discursivo estaria relacionado à ideia de norma padrão, em decorrência da influência ideológica do universo escolar na vida dos sujeitos entrevistados. Entretanto, contrariamente ao esperado, emergiram, em seus dizeres, representações relacionadas à língua fluida, ou seja, às práticas situadas de utilização da leitura e da escrita, para eles mais relevantes e significativas que as supostamente relacionadas ao domínio formal da língua. Entendemos, pois, que ao visualizarmos a categoria *Letramento* como a mais recorrente e abrangente em nossos dados, encontramos também uma representação-chave de escrita sustentadora de todas as demais.



Consideramos, então, que todas as representações às quais chegamos emergem da ideia de que escrever se constitui como prática viva de utilização da língua, algo bem mais abrangente e significativo do que a nossa hipótese inicial previa, já que apostávamos na recorrência de representações de escrita que envolvessem normas e coerções de uma língua imaginária, de uma língua-sistema como conceitua Orlandi (1988). Contudo, surpreende-nos perceber que o que prevalece é a noção de língua fluida, algo que, segundo nos parece, se articula muito bem com o conceito de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998). Conforme pontua Orlandi (1988, p. 34), isto que chamamos de língua fluida é algo que podemos observar e reconhecer ao focalizarmos “os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomando os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção”. E é por meio dessa língua fluida que desenvolvemos nossas práticas discursivas e ocorrem os eventos de letramento.

Resta-nos, contudo, proceder à sistematização das demais categorias por nós vislumbradas em nosso percurso analítico maior, as quais serão investigadas no decorrer da pesquisa em que o presente trabalho se insere. Porém, já nos é possível entrever que as demais categorias que emergiram deste nosso primeiro gesto interpretativo (*Língua Imaginária x Língua Fluida; Ensino/Aprendizagem*) podem se justificar justamente em função desta a que ora nos referimos e que pode, inclusive, estar a sustentá-las.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AGUSTINI, C. L. H.; GRIGOLETO, E. Escrita, alteridade e autoria em Análise do Discurso. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 22, p. 145-156, jan./jun. 2008.

AUROUX, S. *A filosofia da linguagem*. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local literacies*. London: Routledge, 2000.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DIONÍSIO, M. de L. T. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação* (UFSM), Santa Maria, v. 32, n. 1, p.97-108, jan. 2007.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. Coordenação Marina Baird Ferreira.

FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89764>. Acesso em: 02 jan. 2018.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

GNERRE, M. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZI-RODRIGUES, S. *Discurso e textualidade*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 33-80.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 81-104.


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

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50. (Coleção Ideias sobre Linguagem)

ORLANDI, E. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E.; SOUZA, T. C. C. de. A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política linguística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988. p. 27-40.



PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995 [1975].

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

# A questão terminológica dos organofosforados na Química de Pesticidas: uma abordagem baseada em *corpus*

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2270>

**José Victor de Souza<sup>1</sup>**

## Resumo

Neste artigo é discutida a problemática terminológica da Química de Pesticidas, levantando-se a questão da falta de consenso nas traduções, do inglês para o português, de alguns nomes de compostos químicos e de termos técnicos, e como esta questão pode prejudicar a tradução e produção de textos científicos quanto a sua aceitabilidade e naturalidade. A partir dessa premissa, é proposta uma investigação terminológica da área, com a intenção de compreender melhor como funcionam os termos dentro de seu domínio, em ambas as línguas, e identificar possíveis problemas de equivalência. Com a abordagem teórico-metodológica da Linguística de *Corpus*, termos foram selecionados de um *corpus* bilíngue de especialidade, criado para esta finalidade, sendo seus significados analisados diante do contexto. Como resultados imediatos, as inconsistências conceituais entre os termos *organophosphate* e *organophosphorus* utilizados em inglês e os seus respectivos equivalentes em português foram observadas e estudadas.

**Palavras-chave:** terminologia; tradução, Química de Pesticidas; organofosforados; organofosfatos.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; [jv.souza3@gmail.com](mailto:jv.souza3@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-4587-4073>

# The terminological issue of organophosphorus compounds in Pesticide Chemistry: a corpus-based approach

## Abstract

This paper aims at discussing a terminological issue in Pesticide Chemistry, pointing out the lack of consensus in the translation of some chemical compound names and of technical terms, from English to Portuguese, and how it may harm the translation and the production of scientific texts, regarding their acceptability and naturalness. From this premise, a terminological investigation of this field is proposed to better understand how these terms work in their scope, in both languages, and to try to identify any problems of equivalence. We used a *Corpus*-based approach to sort some terms from a comparable bilingual specialized *corpus* of Chemistry and to analyze the meaning of the terms in their context. As a result, we observed that there are some conceptual inconsistencies between the terms 'organophosphate' and 'organophosphorus', used in English, and their respective equivalents in Portuguese.

**Keywords:** terminology; translation; Pesticide Chemistry; organophosphorus compounds; organophosphate compounds.

## 1. Introdução

Em 2017, o Brasil tornou-se o segundo maior exportador de grãos mundial, movimentando US\$ 1,4 bilhão na economia brasileira. Consequentemente, o país se tornou um dos maiores importadores de pesticidas devido ao aumento da produção de grãos e de etanol. Por esse motivo, pesquisas sobre os efeitos dos agrotóxicos e propostas mais sustentáveis para o seu manejo tornaram-se necessárias. Entretanto, o fato de alguns termos na área da Química de Pesticidas terem se originado no inglês ocasionou certa dificuldade ao buscar-se equivalentes na língua portuguesa. Um exemplo disso é o procedimento *High Performance Liquid Chromatography*, que apresenta três traduções na língua portuguesa, a saber, "Cromatografia Líquida de Alta {Pressão/Performance/Eficiência}" (PINTO; LIMA, 2018).

Dessa forma, autores de artigos científicos têm utilizado empréstimos, traduções literais ou adaptações que não suprem por completo o significado necessário em português dos termos em inglês. Além disso, alguns nomes de substâncias químicas, cujas diretrizes são de responsabilidade da União Internacional de Química Pura e Aplicada (IUPAC), quando traduzidos para o português por pesquisadores, não seguem uma série de normas e recomendações arbitradas internacionalmente (ABAKERLI *et al.*, 2003).

Essa falta de regularidade ou padronização terminológica prejudica a escrita científica sobre o assunto, pois introduz um fator volátil que impede a ciência de exercer uma de

suas premissas, que é a reprodutibilidade de métodos. Além disso, comprometem a fluidez e a naturalidade dos textos, aspectos desejados em qualquer produção de texto ou tradução (TAGNIN, 2012).

Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla<sup>2</sup> cujo objetivo é propor uma harmonização terminológica para auxiliar pesquisadores da área em seus relatórios de pesquisas nas duas línguas, e aprimorar a escrita em inglês de alunos do curso de Química. Para tal, é necessária uma investigação terminológica e tradutória da área, para compreender melhor quais são os conceitos atrelados ao seu domínio e como eles se dão em português e em inglês. Para tanto, foi criado um *corpus* de especialidade comparável bilíngue (português ↔ inglês) (BERBER SARDINHA, 2000), composto por textos do escopo da Química de Pesticidas divididos em i) um *subcorpus* composto por artigos científicos escritos em português; ii) um *subcorpus* composto por *abstracts* destes artigos em inglês; iii) um *subcorpus* composto por um livro sobre Química de Pesticidas em inglês, totalizando aproximadamente 406.000 palavras (*word tokens*). A partir desse *corpus*, é possível analisar textos autênticos e deles retirar termos para serem comparados.

Assim, descrevemos os processos de compilação de termos através de *corpora* realizados nessa pesquisa até o momento em que nos deparamos com a questão dos organofosforados, elemento presente com considerável frequência em nosso *corpus* de especialidade, chegando a um impasse terminológico: a quais conceitos referenciam, respectivamente, os termos *organophosphate* e *organophosphorus*? Dessa maneira, discorreremos sobre os possíveis equivalentes terminológicos desses termos em português e seus significados. Além disso, discutimos questões morfossintáticas a fim de explicar o possível fenômeno de variação conceitual ao constatarmos que somente uma palavra em português é utilizada como equivalente das duas em inglês: *organofosforado*.

Neste artigo, portanto, procuramos delinear caminhos para que tais problemas possam ser resolvidos perante a realização de um trabalho interdisciplinar entre Tradutores e Químicos, com o intuito de harmonizar os termos traduzidos para a língua portuguesa de forma que atendam às normas da IUPAC e à aceitabilidade por parte de sua comunidade científica.

## 2. Fundamentação teórica

A presente pesquisa envolve conceitos teóricos ligados à Terminologia e à Linguística de *Corpus*, as quais são relacionadas por Bevilacqua (2013), ao mostrar como a Linguística de *Corpus*, fundamentada na tradição empirista (BERBER SARDINHA, 2000), pode facilitar o trabalho terminográfico, com ferramentas informatizadas, “desde a

---

2 “Corpora de textos técnico-científicos utilizados para fins de pesquisa e ensino”. Projeto de pesquisa da Profa. Dra. Paula Tavares Pinto.

própria compilação de corpora, passando pela identificação de candidatos a termos e fraseologias e chegando à identificação de elementos que permitem a elaboração de definição” (BEVILACQUA, 2013, p. 17). Além disso, através da análise dos termos *in vivo*, ou seja, em seus contextos de uso, identificam-se os termos primeiramente pelos seus significantes e, somente após a análise de seu contexto, é estabelecido seu significado (BEVILACQUA, 2013). A Linguística de *Corpus*, dessa maneira, ajuda a mostrar os termos mais prováveis e frequentes. Logo, a criação de glossários e dicionários com os termos mais recorrentes, e não com os possíveis, gera maior fluência e naturalidade para os textos produzidos ou traduzidos com o seu auxílio (TAGNIN, 2012). Assim, optamos por montar um *corpus* para a investigação tradutória e terminológica da área em questão pelo fato de a *Linguística de Corpus* ser “uma abordagem produtiva dos dados linguísticos” (KRIEGER; SANTIAGO, 2014, p. 50). Por abordagem produtiva, Krieger e Santiago (2014, p. 50) referem-se ao fato de a “Linguística de *Corpus* [objetivar] a descrição empírica da língua em uso, tomando por base grandes conjuntos de textos autênticos, selecionados e organizados com critérios pertinentes à investigação proposta”. Assim, montamos nosso *corpus* com textos autênticos, ou seja, “aqueles que existem na linguagem e que não foram criados com o propósito de figurarem no *corpus*” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 336), a fim de tentar garantir que os dados coletados representem o que de fato acontece na escrita da área de especialidade.

Ademais, Krieger e Finatto (2004) discutem as relações entre Tradução e Terminologia, ressaltando a naturalidade e, principalmente, a aceitabilidade que um texto possui ao ser produzido, respeitando o uso de termos e das fraseologias pertencentes à área de especialidade. As autoras também enfatizam que, na compilação de termos, uma abordagem qualitativa deve estar presente mesmo quando métodos quantitativos são utilizados como auxílio, como é o caso da geração de listas de frequência, que podem muitas vezes não contemplar termos que, apesar de pouco frequentes, são relevantes para a área de especialidade (KRIEGER; FINATTO, 2004). Sendo assim, não contamos somente com as ferramentas informatizadas para a coleta de unidades terminológicas no *corpus*. O trabalho com um especialista facilita não somente a coleta de termos como também a própria criação do *corpus*, ao indicarem-se obras de referência na área.

É importante ressaltar que o estudo de problemas relacionados à tradução de textos técnicos por muito tempo foi negligenciado, como afirmam Krieger e Santiago (2014). Sendo assim, o presente trabalho vem contribuir para que a discussão referente a traduções de textos especializados seja enriquecida:

Isto se deve, em grande parte, à equivocada compreensão de que os textos de natureza técnica, centrados na comunicação das ciências, das técnicas e das tecnologias, não apresentam problemas tradutórios, em razão de sua objetividade e de seu princípio redacional de estarem isentos de ambiguidades. (KRIEGER; SANTIAGO, 2014, p. 43).

Por fim, este trabalho procura dialogar com as tendências contemporâneas da Terminologia, majoritariamente representadas pela TCT (Teoria Comunicativa da Terminologia). Assim, investigamos a terminologia da Química de Pesticidas a fim de descrever os fenômenos linguísticos que ocorrem nela, e a fim de descobrir quais empecilhos um tradutor pode encontrar ao deparar-se com textos da área. Os fenômenos abordados neste artigo são a variação terminológica, que consiste na coexistência de dois ou mais termos para um mesmo conceito, “resultado da correlação entre fatores linguísticos e sociais bem como da covariação de mudanças associadas ao espaço geográfico e do tempo ou período” (TIMBANE, 2013, p. 152); e a inconsistência terminológica, que ocorre quando ainda não há um consenso na comunidade da área de especialidade quanto a quais conceitos estão atrelados a determinado termo.

Uma postura normativa, portanto, não cabe à nossa pesquisa, uma vez que, assim como o léxico chamado comum, o léxico especializado está sujeito a fenômenos de variação, que não pode ser controlada por dispositivos normativos que tentem exercer uma força centrípeta sobre a língua (BAGNO, 2011). Portanto, é em torno da efetividade comunicativa relacionada ao ofício tradutório em textos especializados que nos focamos.

### **3. Metodologia de compilação de termos a partir de *corpora***

A coleta de termos da área especializada, como propõem Paiva (2006, 2009) e Oliveira e Müller (2013), está sendo feita com a ajuda de um especialista<sup>3</sup>, que foi também quem sugeriu a bibliografia que compõe o *corpus*. Atualmente, o *corpus* é composto pelo livro em inglês *Pesticide chemistry: crop protection, public health, environmental safety* (OHKAWA *et al*, 2007) e por artigos em português sobre Química de Pesticidas da revista *Química Nova*. Além disso, há um *subcorpus* em inglês composto pelos *abstracts* desses artigos. Todos os textos foram convertidos em formato de documento de texto (.txt) para serem manipulados pelo *software* AntConc.

Baseado na tipologia de *corpus*, feita por Berber Sardinha (2000), é possível classificar o *corpus* compilado como:

- Escrito: composto por textos digitalizados.
- Contemporâneo: são textos atuais.
- Monitor e dinâmico: o *corpus* cresce ou diminui a fim de refletir o estado atual da língua.

---

3 Prof. Dr. Marcelo de Freitas Lima, UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), Departamento de Química e Ciências Ambientais, Laboratório de Química Bio-orgânica Ambiental, LQBoA, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.



- Especializado: os textos são todos relacionados ao domínio da Química de Pesticidas.
- Multilíngue: os textos estão em inglês (*Pesticide chemistry* e *abstracts* dos artigos) e em português (*corpus* dos textos dos artigos).

O livro *Pesticide chemistry* é uma coletânea de artigos que, em suma, trata do estado de arte da Química de Pesticidas, sendo um livro extenso que cobre vários temas na área. Já os artigos da Química Nova partem de uma perspectiva analítica e mais prática, ao apresentarem dados e resultados de relatos de caso, sendo específicos na sua abordagem. Apesar de ambos os *subcorpora* (do livro e dos textos da revista *Química Nova*) serem compostos por artigos, eles se dão de maneira diferente em razão do meio em que são veiculados: os artigos da *Química Nova* estão inseridos em uma revista que traz outros artigos de todas as áreas da Química, não somente a de pesticidas. Além disso, todos os artigos nela possuem um *abstract*, elemento que não aparece nos artigos do livro *Pesticide chemistry* que, por sua vez, como se pode intuir pelo nome, só traz artigos que abordam a Química de Pesticidas. Por fim, o nível linguístico é o que mais nos interessa investigar, pois, na presente pesquisa, procuramos identificar e analisar termos e fraseologias da área da Química de Pesticidas, a fim de começar a definir suas características linguísticas.

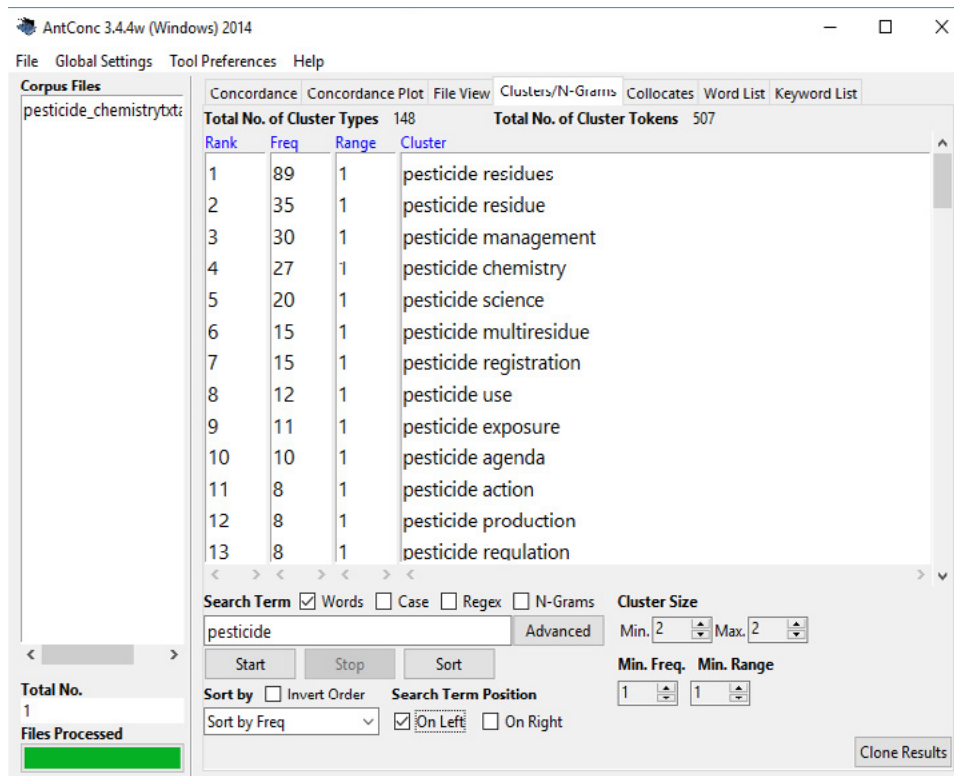
Após a separação dos textos, foram geradas listas de frequência de palavras no *software* AntConc, primeiramente, do livro *Pesticide chemistry*. Após a retirada das *stopwords* (BEVILACQUA, 2013), que são palavras dispensáveis para a pesquisa, como preposições, artigos etc., permaneceram na lista os substantivos (alguns podem atuar como adjetivos também) relevantes para a pesquisa e mais frequentes. Optamos por dar primazia aos substantivos, pois predefinimos que daríamos atenção primeiramente aos sintagmas nominais. Abaixo, um pequeno recorte da lista, com dez palavras.

**Tabela 1.** Dez substantivos filtrados do livro *Pesticide chemistry*, por frequência.

Freq.	Palavra
507	Pesticide
439	Activity
401	Food
301	Chemical
296	Resistance
288	Crop
273	Pesticides
264	Data
257	Crops
247	Residues

**Fonte:** Elaboração própria.

Depois de observada a palavra *pesticide* como o substantivo mais frequente do livro, foram gerados *clusters* também com a ferramenta AntConc. Os *clusters* mostram quais palavras aparecem próximas à palavra escolhida, podendo-se escolher o número de palavras que compõem o *cluster* e a frequência mínima com que estes figuram no *corpus*. Para a coleta de termos neste *corpus*, os *clusters* foram limitados ao tamanho de duas palavras, pois *clusters* maiores, majoritariamente, não formam sintagmas exclusivamente nominais quando requisitados neste caso. Ademais, em razão de este *subcorpus* ser classificado como de tamanho pequeno-médio (por volta de 159.000 *word tokens*) (BERBER SARDINHA, 2013), e também devido à possibilidade de haver termos interessantes com baixa frequência no vigente *subcorpus*, a frequência mínima estipulada foi 1, conforme Krieger e Finatto (2004, p. 205, grifos das autoras) afirmam: “não é porque um dado termo ou expressão ocorram apenas uma única vez em um texto que devem ser *a priori* descartados de uma ‘lista’ ou elenco de itens importantes”.



**Figura 1.** Alguns *clusters* da palavra *pesticide*, gerados no AntConc

**Fonte:** Imagem gerada pelo autor

Todos estes sintagmas acima (Fig. 1) são candidatos a sintagmas terminológicos. O processo de criação de *clusters* repete-se com todos os outros substantivos filtrados para a seleção de mais outros sintagmas.

Para vias de esclarecimento para os procedimentos a seguir, cabe definir o que consideramos um termo nessa pesquisa. De acordo com a TCT (Teoria Comunicativa da Terminologia), termos:

São unidades léxicas (como todo signo linguístico) de um dado código e seu caráter de termo é ativado de acordo com seu uso em um contexto e situação adequados. Essa ativação consiste em uma seleção dos módulos de traços apropriados, que incluem os traços morfossintáticos gerais da unidade e uma série de traços semânticos e pragmáticos específicos que descrevem seu caráter de termo dentro de um determinado domínio. (CABRÉ, 1999, p. 123, tradução de BARROS, 2004 *apud* PAIVA, 2009).

Para a busca dos termos equivalentes em língua portuguesa, utilizamos o *subcorpus* com artigos científicos de química retirados da revista *Química Nova*. Com seus respectivos *abstracts* escritos em língua inglesa, realizamos um levantamento de termos em português e seus equivalentes em inglês para uma comparação com os termos levantados a partir do livro *Pesticide chemistry*. Como exemplo, apresentamos uma lista de frequência, retiradas as *stopwords*, nas Tabelas 2 e 3. O processo de geração de *clusters* seguiu os mesmos critérios da compilação, por isso, esse passo será omitido. Apresentamos abaixo a Tabela 2, com os termos em língua portuguesa:

**Tabela 2.** Dez substantivos, em português, filtrados dos artigos da *Química Nova*, por frequência

Freq.	Palavra
760	Água
609	Solo
580	Amostras
561	Extração
480	Agrotóxicos
433	Compostos
420	Concentração
420	Pesticidas
391	Amostra
371	Análise

**Fonte:** Elaboração própria.

Conforme podemos observar, todos os termos são relevantes para a área da Química de Pesticida. A seguir, na Tabela 3, apresentamos os termos em inglês os quais já apresentam alguns equivalentes aos da Tabela 2:

**Tabela 3.** Dez substantivos filtrados dos *abstracts* dos artigos da *Química Nova*, por frequência.

Freq.	Palavra
155	Pesticides
114	Method
87	Water
72	Determination
69	Pesticide
69	Samples
59	Extraction
58	Soil
50	Sorption
48	Compounds

**Fonte:** Elaboração própria.

Como comentado, apesar de inicialmente contarmos com a frequência dos termos, é necessária uma avaliação qualitativa no momento de selecionar quais são os termos candidatos a terminologias da área. Para tal, conforme discutido anteriormente, contamos com a ajuda de um especialista. Os *clusters*, em português e em inglês, gerados nesse passo foram comparados entre si. Observamos que a palavra *pesticide* foi a mais frequente em ambos os *subcorpora* em inglês, ou seja, nos *subcorpora* do livro e no dos *abstracts* da revista *Química Nova*. Dessa maneira, analisamos os *clusters* em inglês que envolvem a palavra *pesticides* e também analisamos os seus equivalentes entre os *clusters* em português. Assim, a seção seguinte é uma descrição de uma questão terminológica com a qual nos deparamos nessa comparação de *clusters* tendo *pesticides* como núcleo do sintagma junto a *organophosphorus* e *organophosphate*.

#### **4. Comparação dos termos em inglês e português: *organophosphorus*, *organophosphate* e organofosforado**

Coletamos termos nos artigos da revista *Química Nova*, primeiro dos *abstracts* em inglês e, em seguida, seus equivalentes em português nos artigos completos. Por fim, checamos se os termos em inglês utilizados por brasileiros seriam os mesmos utilizados no livro *Pesticide chemistry*, que é uma coletânea de artigos em inglês escritos por pesquisadores internacionais. Na Tabela 4, é possível ver um primeiro exemplo de comparação, recolhido dentre os *clusters* gerados, sobre o qual discorreremos.

**Tabela 4.** Exemplo de termos utilizados por pesquisadores brasileiros na revista *Química Nova* e termos mais próximos do livro *Pesticide chemistry*

Autor	Química Nova (Português)	Química Nova (Inglês)	Pesticide chemistry
(LOPES <i>et al.</i> , 2011)	Pesticidas organofosforados	Organophosphorus pesticides	
(GRIZA <i>et al.</i> , 2008)	Agrotóxicos organofosforados	Organophosphates pesticides	
(OHKAWA <i>et al.</i> , 2007)	Organophosphate [and carbate] insecticides		Organophosphorus agrochemicals

**Fonte:** Elaboração própria.

Apesar de *pesticidas* e *pesticides* serem um núcleo comum na maioria dos sintagmas aqui apresentados, o que nos chamou atenção foram os adjuntos: *organophosphate*, *organophosphorus* e *organofosforado*. O primeiro termo apontado, *pesticidas organofosforados*, foi usado pelos autores do artigo do qual o retiramos como equivalente a *organophosphorus pesticides*, o que, de acordo com o especialista consultado por nós, atende ao critério convencionado pelos pesquisadores da área como correto. No livro *Pesticide chemistry*, foi encontrado *organophosphorus agrochemicals* em contexto semelhante, podendo corroborar o termo *organophosphorus* como equivalente a *organofosforado*.

Já o segundo termo, *agrotóxicos organofosforados*, foi utilizado por outros autores como equivalente a *organophosphates pesticides*. O primeiro problema encontrado foi o fato de o substantivo em inglês (*organophosphates*), que funciona de maneira parecida com a de um adjetivo ou adjunto adnominal, estar concordando em número com o substantivo a que modifica. Esse tipo de concordância, que ocorre no português, não é válido para o inglês. Desse modo, a fim de realizar a correção gramatical e de facilitar sua citação durante o presente artigo, talvez o termo em inglês seria mais bem empregado como *organophosphate pesticides*, e assim o empregaremos durante sua descrição e análise. Cabe-nos agora tentar definir quais são as diferenças entre *organophosphate* e *organophosphorus*, e verificar se existem mais casos em que ambos são traduzidos como *organofosforado*.

Começamos a descrever como alguns textos em português definem *organofosforado*. Em um dos artigos do *corpus* do qual retiramos o termo, podemos encontrar uma definição, a seguir, retirada de Lopes *et al.* (2011, p. 1279): “compostos organofosforados são compostos orgânicos que contêm um átomo de fósforo em sua estrutura química”. Entretanto, ao consultarmos outra fonte, deparamo-nos com uma definição bem mais complexa, a seguir, reproduzida de Baird e Cann (2011, p. 463, grifos dos autores):

Estruturalmente, todas as moléculas de pesticidas *organofosforados* (OP) podem ser consideradas como derivadas do ácido fosfórico  $O=P(OH)_3$ , e consistem em um átomo de fósforo central pentavalente, no qual estão conectados:

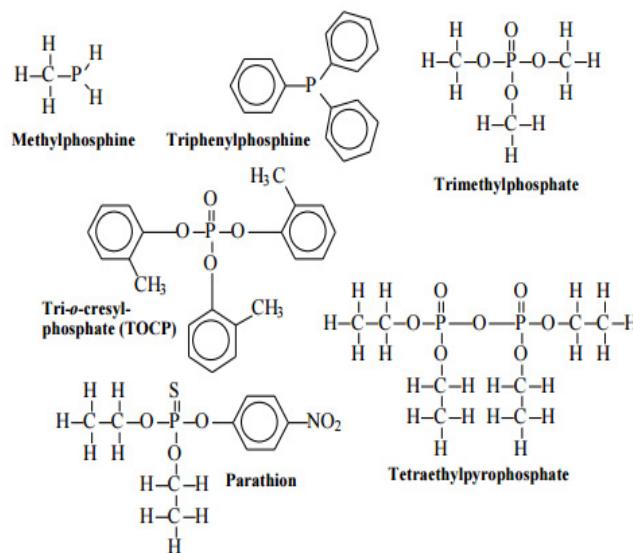
- Um átomo de oxigênio ou enxofre ligado ao átomo P por uma ligação dupla;
- Dois grupos *metóxi* ( $-OCH_3$ ) ou *etóxi* ( $-OCH_2CH_3$ ) ligados ao átomo P por uma ligação simples; e
- Um grupo R mais longo e complexo, ligado ao átomo de fósforo por um átomo de oxigênio ou enxofre, o que diferencia um inseticida organofosforado de outro.

Dessa maneira, temos perante nós duas definições que se diferenciam, primeiramente, pelo fato de a primeira trazer uma definição genérica e abrangente, enquanto a outra traz uma definição bem detalhada e específica do que são organofosforados.

Contudo, ao consultarmos a versão original, em inglês, de Baird e Cann (2008), descobrimos que essa definição, na verdade, diz respeito ao composto *organophosphate*. Ou seja, da mesma maneira como ocorreu em Griza *et al.* (2008), o termo *organofosforado* foi utilizado como equivalente de *organophosphate*. O que nos leva a concluir que Lopes *et al.* (2011) e Baird e Cann (2011), apesar de usarem o mesmo termo (*organofosforado*), o utilizam para designar substâncias diferentes. Ao continuarmos a analisar Baird e Cann (2008, p. 445, grifo nosso), encontramos o termo *organophosphorus* no seguinte contexto: “Malathion is still used in domestic fly sprays and to protect agricultural crops. It and chlorpyrifos were the *organophosphorus* insecticides commonly detected [...]”. Ao consultarmos a versão traduzida, Baird e Cann (2011), atestamos o uso de *organofosforado* como equivalente de *organophosphorus*, da mesma maneira como foi visto em Lopes *et al.* (2011). Vemos então aqui a reincidência da tradução dos termos *organophosphate* e *organophosphorus* como *organofosforado*, na obra de Baird e Cann.

Até esse ponto, atestamos a recorrência do uso de *organofosforado* para o que aparentam ser dois conceitos diferentes. Entretanto, a própria definição desses conceitos ainda é pouco delineada. Como já apontado, Lopes *et al.* (2011) definem como organofosforado

qualquer composto orgânico com fósforo em sua composição. Ao consultarmos Manahan (2000), encontramos os seguintes compostos definidos como *organophosphorus compounds*:



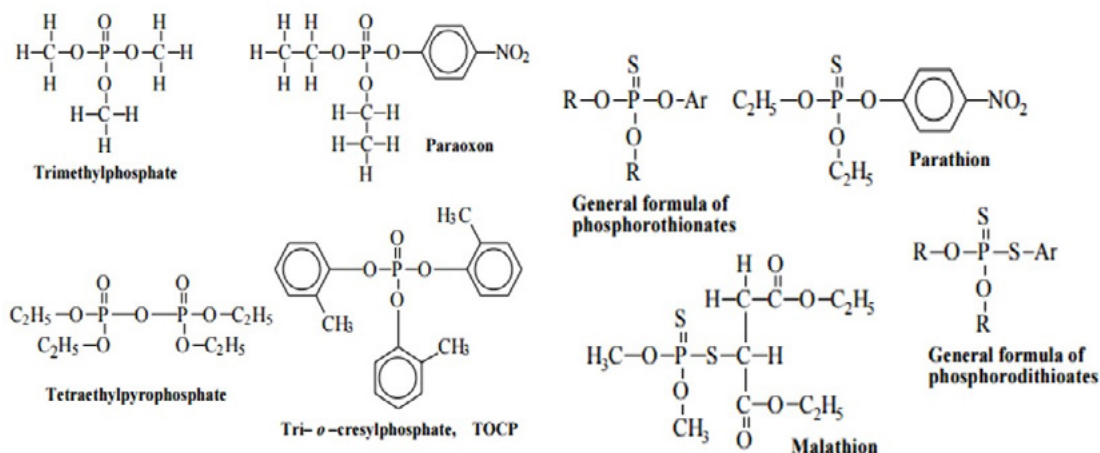
**Figura 2.** Substâncias consideradas representativas de *organophosphorus compounds*

**Fonte:** Manahan (2000)

A descrição de Lopes *et al.* (2011) para organofosforados parece estar de acordo com os exemplos de Manahan (2000). Podemos, assim, assumir que *organophosphorus* realmente são qualquer substância orgânica que possua fósforo em sua composição, equivalendo à definição de Lopes *et al.* (2011) para organofosforados.

Quanto à definição de *organophosphate*, já citamos a definição de Baird e Cann (2008), que, como mostramos, não se refere a *organophosphorus*, como havíamos pressuposto através da obra traduzida, por ser restrita não só a substâncias orgânicas que possuem o átomo de fósforo em suas estruturas, mas também sejam derivados do ácido fosfórico (com o átomo de fósforo pentavalente), o que resulta na exclusão de substâncias trivalentes como as fosfinas da fig. 2, por exemplo, em que o fósforo liga-se a apenas três ligantes. Assim, acrescentamos aqui exemplos de *organophosphate compounds*, citados por Manahan (2000), a fim de comparação:



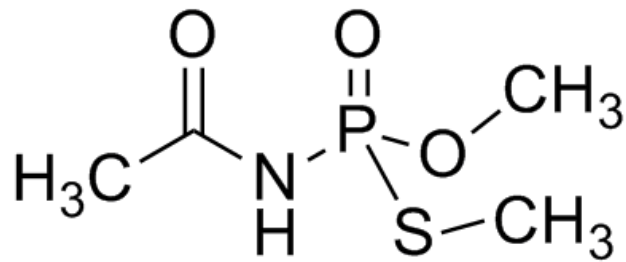


**Figura 3.** Compostos considerados representativos de *organophosphate compounds*

**Fonte:** Manahan (2000)

Os exemplos citados por Manahan (2000) corroboram a definição de Baird e Cann (2008) de maneira bem precisa. Desta maneira, ambas as obras consideram *organophosphate esters*, *phosphorothionate esters* e *phosphorodithionate esters* como *organophosphate compounds*, como se fosse uma superfamília de substâncias em que o átomo de fósforo central é cercado por quatro ligantes, sendo um deles o grupo fosforila (P=O) ou o grupo fosforotionila (P=S).

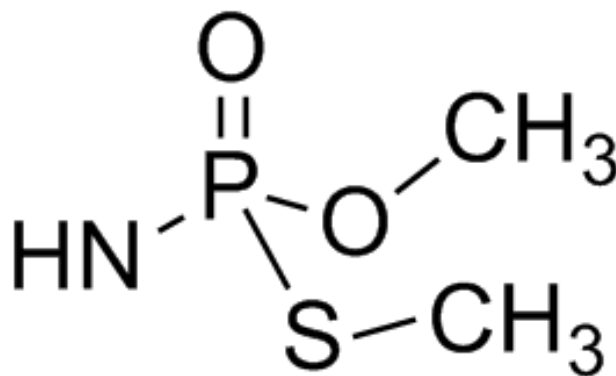
Observado isso, podemos afirmar que os *organophosphates* são uma subcategoria dos *organophosphorus*, tendo a definição de Baird e Cann (2008) como bem representativa. Entretanto, se voltarmos ao artigo no qual nos deparamos pela primeira vez com o termo *organophosphate*, o texto de Griza *et al.* (2008), encontraremos alguns compostos que são chamados de *organophosphate* pelos autores, mas que não entram na definição de Baird e Cann (2008). Por exemplo, o acefato, na figura abaixo, contrariando o segundo item em destaque de sua definição, ou seja, possuir "Dois grupos metóxi ( $-OCH_3$ ) ou etóxi ( $-OCH_2CH_3$ ) ligados ao átomo P por uma ligação simples), e também o terceiro item da mesma definição "Um grupo R mais longo e complexo, ligado ao átomo de fósforo por um átomo de oxigênio ou enxofre, o que diferencia um inseticida organofosforado de outro."



**Figura 4.** Fórmula estrutural do acefato

**Fonte:** Imagem gerado pelo autor

Esse composto não entra na definição de Baird e Cann (2008) por conter, como pode ser visto na figura 4, um ligante com enxofre (S) ligado diretamente ao átomo de fósforo e outro mais longo e complexo, mas que está ligado pelo átomo de nitrogênio (N). Como constatado, tal ocorrência não é prevista na descrição de Baird e Cann. Outro exemplo, encontrado em Griza *et al.* (2008), que não corresponde à definição de Baird e Cann é o metamidafós (fig. 4), caso que envolve novamente um átomo de nitrogênio ligado ao fósforo, mas desta vez não seguido por uma cadeia orgânica. Temos assim, características de *organophosphates* que não foram contempladas nem pela definição de Baird e Cann (2008) nem pelos exemplos de Manahan (2000).



**Figura 5.** Fórmula estrutural do metamidafós

**Fonte:** Imagem gerada pelo autor

Além disso, não é difícil encontrar na internet outros exemplos de compostos chamados de *organophosphate* que não coincidem com as definições e exemplos de Baird e Cann (2008) e Manahan (2000). Dessa maneira, nota-se que as definições e exemplos trazidos pelos autores anteriormente citados não contemplam o real uso do termo por pesquisadores da área.

## 5. Comparação de estrutura linguística: português e inglês

O trabalho de tradução não envolve apenas a busca por equivalentes léxicos; mais do que isso, é preciso adaptar a estrutura da língua de partida para que ela soe o mais natural possível na língua de chegada. Nos termos analisados em questão, vemos um exemplo de três locuções nominais, sendo os exemplos em inglês formados por dois substantivos (*compound noun*) e o exemplo em português formado por um substantivo e um adjetivo.

O processo de formação do *compound noun* é uma característica da estrutura da língua inglesa, na qual um substantivo anteposto a outro assume “ares de adjetivação”. Por exemplo: *world companies, space administration* (LONGO; HÖFLING; SAAD, 1997). Processo semelhante acontece no português, mas nesse caso, o substantivo que assume função semelhante ao de um adjetivo é posposto ao núcleo. Por exemplo: árvore símbolo, artesão artífice (LONGO; HÖFLING; SAAD, 1997). Uma das explicações que Longo, Höfling e Saad (1997) dão para o constante uso de substantivos como adjuntos de outros substantivos na língua inglesa é a baixa produtividade do sufixo formador de adjetivos classificadores predominante na língua (-*al*).

Já as formações sufixais no português são bem produtivas, o que favorece a adjetivação de substantivos por derivação. Assim, entramos na questão da adjetivação da palavra *organofósforo*, que seria a tradução literal da palavra *organophosphorus*. Entretanto, na locução *organophosphorus pesticide*, é necessário considerar as possibilidades estruturais da língua de chegada ao traduzir. As possibilidades de tradução, considerando a sintaxe da língua portuguesa, poderiam ser:

- a) Pesticida organofósforo
- b) Pesticida de organofósforo
- c) Pesticida organofosfor-[sufixo]

Na possibilidade a) vemos a coordenação de dois substantivos; na b) há uma locução adjetiva modificando o núcleo e na c) há a derivação em um adjetivo, por sufixo, da palavra que funciona como adjunto. A análise quantitativa que a Linguística de *Corpus* provê nos mostra que a opção c) foi a escolhida pela comunidade da área, com o sufixo *-ado* sendo o único até então encontrado.

Lembramos que o termo *organofosforado* vem sendo usado como equivalente a *organophosphate* e *organophosphorus*. Isso pode ter acontecido devido à assimilação de conceitos, pois, uma vez que as diferenças entre os dois compostos, em inglês, estão pouco claras, como apresentamos na sessão anterior, podendo somente se afirmar que uma categoria (*organophosphate*) está contida na outra (*organophosphorus*), a comunidade brasileira pode ter assimilado, por economia linguística e cognitiva, o mesmo adjetivo (*organofosforado*) para as duas categorias.

## Considerações finais

Neste texto, por meio do trabalho com um *corpus* de tamanho médio, mostramos como o arcabouço teórico-metodológico da Linguística de *Corpus* pode ser um ponto de partida para a investigação terminológica de áreas especializadas. A comparação dos dados retirados do *corpus* com materiais de referência recentes da área mostrou-se efetiva na corroboração de nossas hipóteses. Assim, apresentamos um problema específico encontrado na tradução de dois termos da Química de Pesticidas que são influenciados por dois principais aspectos nesse caso: a) o primeiro é o fato de os termos *organophosphate* e *organophosphorus* não estarem claros para a comunidade científica da Química quanto a quais conceitos eles ativam em sua área de especialidade; b) o segundo aspecto é a diferença estrutural das línguas portuguesa e inglesa. Dessa maneira, acreditamos que esses fatores condicionaram para o fenômeno aqui constatado: dois termos em inglês se tornaram um em português.

As consequências comunicativas desta questão só podem ser avaliadas pela própria comunidade científica. Aparentemente, o maior problema que pesquisadores brasileiros podem encontrar é optar entre *organophosphate* ou *organophosphorus* ao escreverem, por exemplo, um *abstract* em língua inglesa, uma vez que, na língua portuguesa do Brasil, a forma unificada, *organofosforado*, parece estar em caminhos de estabelecer-se como a forma mais utilizada em artigos científicos da área.

Atribuímos a inconsistência terminológica da área ao fato de a Química de Pesticidas ser um campo de pesquisa recente. Sendo assim, somente a comunidade científica da área, com o tempo, poderá avaliar quais termos são os mais adequados para determinados contextos. A Química como Ciência possui um histórico de normatização para facilitar a comunicação entre os pesquisadores da área, entretanto, sendo a comunicação especializada passível dos mesmos fenômenos do léxico comum, somente o uso determinará qual forma prevalecerá e qual, eventualmente, desaparecerá.

## REFERÊNCIAS

ABAKERLI, R. B. *et al.* Regras para nomenclatura dos nomes comuns dos agrotóxicos. Pesticidas. *Revista de Ecotoxicologia e Meio Ambiente*, v. 13. p. 29-36, jan./dez. 2003.

BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BAIRD, C.; CANN, M. *Química Ambiental*. Tradução Marco Tadeu Grassi *et al.* 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

BAIRD, C.; CANN, M. *Environmental Chemistry*. 4. ed. Nova Iorque: W. H. Freeman & Company, 2008.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de Corpus: histórico e problemática. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000200005&lng=en&nrm=is). Acesso em: 18 fev. 2017.

BEVILACQUA, C. Por que e para que a Linguística de *Corpus* na Terminologia. In: TAGNIN, S. E. O.; BEVILACQUA, C. (org.). *Corpora na terminologia*. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 11-27.

GRIZA, F. T. *et al.* Avaliação da contaminação por organofosforados em águas superficiais no município de Rondinha – Rio Grande do Sul. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 31, n. 7, p. 1631-1635, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422008000700006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422008000700006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2017.

KRIEGER, M. G.; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.

KRIEGER, M. G; SANTIAGO, M. S. Estudos de terminologia para a tradução técnica. *Rev. de Letras*, n. 33, v. 2, p. 42-52, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/20447>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LONGO, B. N. O.; HÖFLING, C.; SAAD, J. C. Os nomes em função adjetiva não predicativa: contrastes. *Alfa*, São Paulo, n. 41, p. 91-107, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/107753/ISSN1981-5794-1997-41-91-107.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2018.

LOPES, R. M. *et al.* Aprendizagem baseada em problemas: uma experiência no ensino de química toxicológica. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 34, n. 7, p. 1275-1280, 2011. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-40422011000700029&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422011000700029&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 fev. 2017.

MANAHAN, S. E. *Environmental Chemistry*. Boca Raton: CRC Press LLC, 2000.

OHKAWA, H. *et al.* (ed.). *Pesticide chemistry: crop protection, public health, environmental safety*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA, 2007.

OLIVEIRA, L. H. M.; MÜLLER, A. F. A terminologia e a utilização de ferramentas computacionais de análise de *corpus*. In: TAGNIN, S. E. O.; BEVILACQUA, C. (org.). *Corpora na terminologia*. São Paulo: Hub Editorial, 2013. p. 47-61.

PAIVA, P. T. P. *Estudo em corpora de traduções e três glossários bilíngues nas subáreas de anestesiologia, cardiologia e ortopedia*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93900>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PAIVA, P. T. P. *Uma investigação de traduções de textos da área médica sob a luz dos estudos da tradução baseados em corpus*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103507>. Acesso em: 06 abr. 2017.

PINTO, P. T.; LIMA, M. F. A tradução na área de química orgânica: da adaptação à tradução literal. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 47, p. 573-585, 2018. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2050>. Acesso em: 22 ago. 2019.

TAGNIN, S. E. O. Fraseologia especializada para tradutores: glossários direcionados pelo corpus. In: ORTIZ, M. L. (org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. v. 1. Campinas: Pontes, 2012. p. 333-344.

TIMBANE, A. A. A variação terminológica dos termos de futebol moçambicano. In: MURAKAWA, C. A. A.; NADIN, O. L. (org.). *Terminologia: uma ciência interdisciplinar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 145-165.

# A construção modal facultativa [ter\_como]

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2359>

**Cibele Naidhig de Souza<sup>1</sup>**

## Resumo

Comprometido com uma perspectiva construcional, o objetivo deste artigo é examinar o esquema [ter\_como] como forma de expressão da modalidade na língua portuguesa, descrevendo-se suas regularidades de uso, como uma construção. A pesquisa serve-se de textos do português brasileiro contemporâneo, de fala e de escrita, retirados do *Corpus do Português* (disponível em [corpusdoportugues.org.br](http://corpusdoportugues.org.br)). Utiliza-se a classificação das modalidades de Hengeveld (2004), em que dois parâmetros se cruzam, o alvo (*orientado para o participante, orientado para o evento e orientado para a proposição*) e o domínio (*facultativo, deôntico, volitivo, epistêmico e evidencial*). A análise das ocorrências, apoiada em pressupostos teóricos da Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013), revela que a fórmula [ter\_como] é padrão fixo de expressão de modalidade facultativa, configurando-se como um esquema construcional, fórmula rotineira, convencionalizada, na língua portuguesa do Brasil.

**Palavras-chave:** modalidade; *ter como*; abordagem construcional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Rio Grande do Norte, Brasil; [cibele.naidhig@ufersa.edu.br](mailto:cibele.naidhig@ufersa.edu.br); <https://orcid.org/0000-0002-2363-3551>

## The modal facultative construction [ter\_como]

### Abstract

Grounded on a Constructional Grammar Approach, this article aims at examining the [ter\_como] scheme as a form of expressing modality in the Portuguese language, describing its regularities of use. This piece of research makes use of contemporary Brazilian Portuguese, in oral and written forms, extracted from "Corpus do Português" (available at [corpusdoportugues.org.br](http://corpusdoportugues.org.br)). The classification of the modalities follows Hengeveld (2004), in which two parameters are combined, the target (participant-oriented, event-oriented and proposition-oriented) and the domain (facultative, deontic, volitional, epistemic and evidential). Based on the theoretical assumptions of the Construction Grammar Approach (GOLDBERG, 1995; CROFT, 2001; TRAUOGOTT; TROUSDALE, 2013), data analysis reveals that the combination [ter\_como] is a fixed pattern of expression of facultative modality, configured as a conventionalized constructional sequence in Brazilian Portuguese.

**Keywords:** modality; *ter como*; constructional approach

### Introdução

O fenômeno de que se ocupa este estudo é a expressão da modalidade pela fórmula [ter\_como] na língua portuguesa do Brasil. Nota-se que o esquema é bastante usual no português contemporâneo, encontrado em variados contextos, como ilustram as ocorrências (1)-(3), localizadas em *blogs*, conversações espontâneas, músicas populares<sup>2</sup>.

- (1) Não **tem como** escapar, as mentiras vão sempre estar presentes no cotidiano do ser humano. E se muitas vezes são mentiras inocentes, sem maiores consequências, em outras situações elas assumem dimensões gravíssimas e podem levar a um desfecho trágico. (disponível em: <http://www.artepaubrasil.com.br/products.php?product=MENTIRAS-QUE-OS-HOMENS-CONTAM%2CAS>)
- (2) [...] e eu - não só recorreria como recorri muitas vezes a hospitais - qualquer sintoma que o cachorro tivesse - era com médicos e hospitais - e o mais especializado - e tudo de melhor porque - eu - acho que - é um animal não pode uhn - ele não **tem como** se comunicar - a não ser pelos latidos ou miados seja lá que animal for - eu acho que a gente deve - procurar uma pessoa especializada pra cuidar do - do bicho né? (...) (19Or:Br:LF:SP)

---

<sup>2</sup> As ocorrências (1) e (2) foram localizadas no *Corpus do Português* ([www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)) e a ocorrência (3), diretamente da internet, conforme indicação entre parênteses.



(3) *Será que **tem como***

*Será que **tem como***

*Você voltar com aquelas brigas de novo*

*Com os defeitos e o ciúme bobo*

*Com a mania de me deixar mal*

*Será que **tem como***

*Você me devolver pra sua vida (...)*

*(disponível em: <https://bit.ly/2WpPyES>)*

A expressão [ter\_como], em (1)-(3), permite interpretações modais (PALMER, 1986; BYBEE *et al.*, 1994; AUWERA; PLUNGIAN, 1998; HENGEVELD, 2004; entre outros), a saber: facultativas/dinâmicas – referentes a condições circunstanciais que “habilitam”, que tornam possível a ocorrência de um evento, ou referentes a habilidade/capacidade de um participante. Observe-se que os enunciados apresentados permitem paráfrases com a expressão modal *é possível/ou com o verbo modal poder*:

(1a) *Não é possível/**se pode** escapar, as mentiras vão sempre estar presentes no cotidiano do ser humano.*

(2a) *Ele não **pode/não tem** capacidade para se comunicar.*

(3a) *Será que você **pode/ é possível** você voltar com aquelas brigas de novo, com os defeitos e o ciúme bobo [...]*

O verbo *ter*, na expressão *ter que/de*, é amplamente reconhecido como marca de modalidade (MESQUITA, 1999; NEVES, 2000; BARROS; PAIVA, 2014; entre muitos outros). Para a combinação *ter como*, por outro lado, não há (salvo engano) estudos que explorem seu valor modal, no português, razão que motiva este trabalho a oferecer sua descrição interpretativa.

A hipótese que motiva o trabalho é a de que [ter\_como] é uma construção modal do português, um esquema simbólico forma/significado. O objetivo do artigo é, portanto, oferecer evidências empíricas, em favor da postulação da construção modal [ter\_como], no português brasileiro, examinar seu valor modal e sua relação em uma rede construcional. Para tanto, a análise apoia-se em pressupostos teóricos da Gramática de Construções desenvolvidos por Goldberg (1995), Croft (2001), Traugott e Trousdale (2013), Bybee (2010) e na proposta de Hengeveld (2004) para a compreensão da modalidade.

Para cumprir o objetivo, este artigo organiza-se em três seções, além desta introdução e das considerações finais que encerram o texto. As duas próximas seções, *Abordagem*

*construcional e Modalidades*, são dedicadas à discussão do aparato teórico que subsidia as análises. Na sequência, está a seção sobre os procedimentos metodológicos da investigação. Após a apresentação do aparato teórico e da metodologia da pesquisa, estão as análises da expressão [ter\_como], em que se defende esse esquema construcional como forma convencionalizada, fixa, de expressão da modalidade facultativa, no português do Brasil.

## **Abordagem construcional**

A Gramática de Construções é uma abordagem linguística que considera as línguas humanas como conjuntos de construções, o que significa dizer que o conhecimento linguístico dos falantes é organizado em padrões convencionalizados, rotinizados, pareamentos de forma e de significado, ligados por relações de herança, que se tornam, em perspectiva diacrônica, cada vez mais abstratos e esquemáticos.

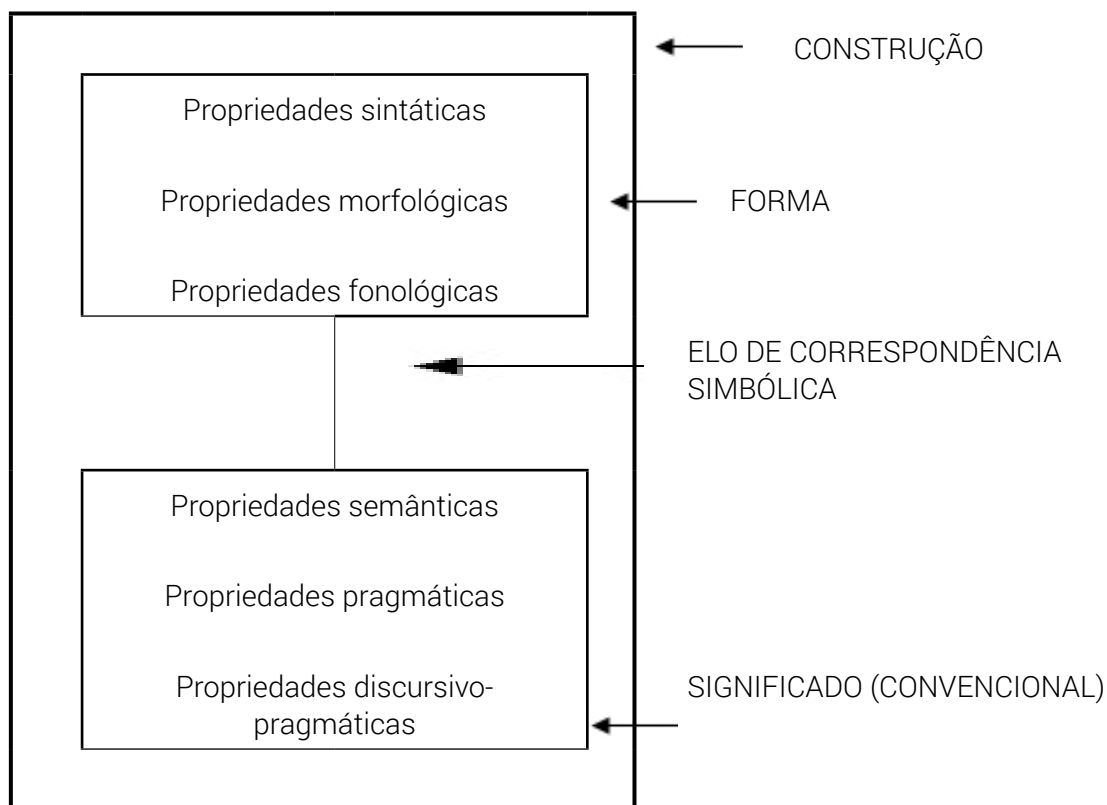
Ponto fundamental para todas as perspectivas construcionistas é a concepção de construção, entendida como conjunto estruturado, hierarquizado e interconectado de construções de uma língua, esquema simbólico a partir do qual são instanciados todos os componentes da gramática. Definição já bastante conhecida é a de Goldberg (1995, p. 4, tradução nossa<sup>3</sup>): “C é uma construção se C é um par forma-significado <Fi Si> de tal modo que algum aspecto de Fi, ou algum aspecto de Si não é estritamente previsível das partes componentes de C’s ou de outras construções previamente estabelecidas”.

Nessa perspectiva, como fica evidente pela definição de construção, o foco na descrição gramatical não está em itens específicos, mas na realização de esquemas, na relação entre os elementos desse esquema e seu grau de vinculação.

Uma visão esquemática da integração entre componentes da forma e do significado é sugerida por Croft:

---

3 No original: “C is a CONSTRUCTION iff<sub>def</sub>C is a form-meaning pair <F<sub>i</sub>, S<sub>i</sub>> such that some aspect of F<sub>i</sub> or some aspect of S<sub>i</sub> is not strictly predictable from C’s component parts or from other previously established constructions”.



**Figura 1.** Estrutura simbólica de construção

**Fonte:** Croft (2001, p. 18)

Essa esquematização permite observar quais são os elementos constituintes da forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e do sentido (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-pragmáticas), ligados simbolicamente, e que compõem a construção, unidade convencionalizada.

Bybee (2010) defende que a convencionalização e a rotinização das construções ocorre pela repetição da sequência. Nessa perspectiva cognitivista, construções são:

[...] *chunks* sequenciais da língua, que são frequentemente usados juntos, e que algumas vezes apresentam significados especiais ou outras propriedades. Sua convencionalização ocorre através da repetição (HAIMAN, 1994). As construções são tipicamente esquemáticas; elas vêm com algumas partes fixas e alguns *slots* que podem ser preenchidos com uma categoria de itens definidos semanticamente. (BYBEE, 2010, p. 36, tradução nossa)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> No original: “[...] constructions are sequential chunks of language that are conventionally used

A descrição interpretativa das construções deve contemplar alguns fatores. Traugott e Trousdale (2013, p.13), a fim de sumarizar as dimensões passíveis de abordagem para as construções, indicam três dimensões, duas formais (tamanho: atômica; complexa; intermediária) e especificidade fonológica (substantiva; esquemática; intermediária) e uma semântica (referencial/lexical; gramatical; intermediária). Esses parâmetros devem ser considerados na análise interpretativa das construções e sua correlação revela a vinculação entre forma e função.

Considerem-se, ainda, três fatores frequentemente discutidos como pertinentes na caracterização das construções (entre outros: BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013): *esquematicidade, produtividade e composicionalidade*.

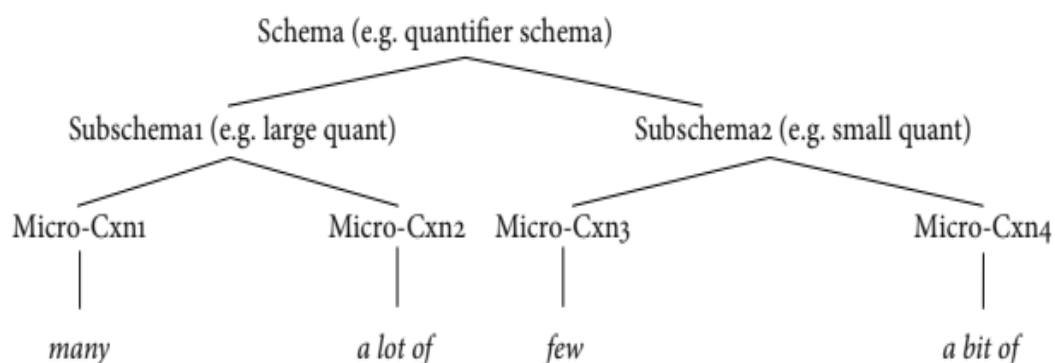
A *esquematicidade* diz respeito a propriedades de categorização que formam os esquemas da língua, entendidos como padrões de experiência rotinizados, inconscientemente percebidos pelos usuários da língua. Relaciona-se a diferentes graus de generalidade e de hierarquia.

Traugott (2008, p. 236) distingue os seguintes níveis de esquematicidade para as construções: macroconstruções – esquemas mais genéricos da rede de construções; mesoconstruções – conjuntos de construções específicas com comportamento similar; microconstruções – tipos de construções individuais; construtos – ocorrências empiricamente atestadas.

De modo semelhante, Traugott e Trousdale (2013) indicam as seguintes dimensões, hierarquicamente organizadas: esquemas, subesquemas, microconstruções e construtos (aquilo que os falantes produzem e os ouvintes processam). A figura seguinte, de Traugott e Trousdale (2013, p.17), ilustra as relações hierárquicas entre os diferentes níveis, em relação aos quantificadores na língua inglesa.

---

together and that sometimes have special meanings or other properties. Their conventionalization comes about through repetition (HAIMAN 1994). Constructions are typically partially schematic; they come with some fixed parts and some slots that can be filled with a category of semantically defined items.”.



**Figura 2.** Hierarquia construcional

**Fonte:** Traugott e Trousdale (2013, p. 17)

A *produtividade* relaciona-se à habilidade de uma construção para atrair construções menos esquemáticas. Traugott e Trousdale (2013, p.17) indicam que a produtividade diz respeito a sua extensibilidade e envolve o grau em que os esquemas sancionam/abrigam outras construções menos esquemáticas e o grau em que tais esquemas são restringidos.

A *composicionalidade* refere-se ao grau de transparência entre forma e significado e pode ser compreendida tanto no nível semântico quanto no nível sintático. Semânticamente, uma construção é mais composicional quando o significado dos elementos componentes da construção ainda pode ser recuperado pelo significado do todo. Bybee (2010) (com base em Langacker (1987) e Croft e Cruse (2004)) pontua a distinção entre a composicionalidade semântica e a analisabilidade de uma construção. A primeira propriedade refere-se ao grau de previsibilidade do significado do todo das partes componentes, e a última diz respeito ao reconhecimento da contribuição que cada parte faz para a composição conceitual.

Em termos sintáticos, a composicionalidade relaciona-se à integração morfossintática das subpartes, sendo a construção mais composicional, se os elementos da construção ainda retêm propriedades gramaticais da categoria fonte.

Essa breve apresentação de pressupostos da abordagem construcional da gramática busca oferecer uma visão ampla, com destaque para aspectos mais relevantes para a análise que se pretende.

## Modalidades

É sabido que os estudos sobre a modalidade não exibem consensos<sup>5</sup>. Embora se reconheça a problemática, não está no escopo deste artigo discuti-la. O posicionamento teórico assumido em relação às modalidades, neste estudo, é o de Hengeveld (2004)<sup>6</sup>, que reconhece a modalidade como uma categoria que diz respeito à modificação do conteúdo dos atos de fala (*op. cit.*, p.1190) e propõe uma classificação que parte do cruzamento de dois parâmetros: o alvo e o domínio da avaliação modal.

Em relação ao alvo, as modalidades podem ser orientadas para o participante, para o evento ou para a proposição. O primeiro caso, a modalidade orientada para o participante, afeta parte relacional da sentença como expressa por um predicado e se refere à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a potencial realização desse evento. Orientada para o evento, a modalidade afeta a descrição do evento contido na sentença, ou seja, a parte descritiva de uma sentença, e se refere à avaliação objetiva do estatuto de atualidade do evento. Esse tipo de modalidade apresenta a existência de possibilidades, obrigações gerais, etc., sem que o falante tome responsabilidade por esses julgamentos. Orientada para proposição, a modalidade envolve o conteúdo proposicional de uma sentença, a parte da sentença que representa as visões e as crenças do falante e diz respeito ao grau de comprometimento do falante em relação à proposição que ele está apresentando.

Relacionam-se com essas orientações de modalidade os domínios da avaliação modal: a *facultativa* (referente à capacidade intrínseca ou adquirida); a *deôntica* (referente àquilo que é permissível – legalmente, socialmente, moralmente); a *volitiva* (referente àquilo que é desejável); a *epistêmica* (referente àquilo que se conhece sobre o mundo atual); e a *evidencial* (referente à origem da informação contida sobre o mundo atual).

As combinações possíveis, entre alvo e domínio da avaliação modal são apresentadas no quadro seguinte, traduzido de Hengeveld.

---

5 A esse respeito, considerem-se textos como “On defining modality” de Kiefer (1987) e “On defining modality again” de Narrog (2005), que bem discutem a problemática.

6 Neste trabalho, utiliza-se a abordagem de Hengeveld (2004), sem considerar sua descrição na Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), em que as modalidades são associadas a camadas e níveis do modelo.

**Quadro 1.** Classificação das modalidades

Domínio \ Alvo	Participante	Evento	Proposição
<i>Facultativa</i>	+	+	-
<i>Deôntica</i>	+	+	-
<i>Volitiva</i>	+	+	-
<i>Epistêmica</i>	-	+	+
<i>Evidencial</i>	-	-	+

**Fonte:** Hengeveld (2004, p. 1193)

Desse cruzamento, as modalidades *facultativa orientada para o participante* e *facultativa orientada para o evento* são as relevantes para este estudo. Para melhor compreensão da análise proposta, na discussão de resultados, apresentam-se explicações adicionais sobre esses valores modais.

## Metodologia da pesquisa

A pesquisa serve-se de textos do português contemporâneo retirados do *Corpus do Português* (disponível em [www.corpusdoportugues.org](http://www.corpusdoportugues.org)). Utilizam-se dois bancos de dados, o mais antigo, *gênero/histórico*, de 2006, e o mais recente, *web/dialetos*, de 2016.

O primeiro, *gênero/histórico*, comporta cerca de 45 milhões de palavras de textos produzidos entre os séculos XIII a XX. Os dados do século XX correspondem a 20 milhões de palavras divididas igualmente entre as categorias *conversaçoão*, *ficção*, *jornalística* e *acadêmica*. Por meio da ferramenta de busca *[ter] como*, que localiza todas as ocorrências do verbo *ter*, em qualquer flexão, seguido de *como*, selecionaram-se todas as 139 ocorrências modais do português do Brasil do século XX.

A partir da análise desses enunciados, pretendeu-se buscar comprovação no segundo conjunto de textos do *Corpus do Português*, *web/dialetos*, que é mais amplo e mais recente: contém cerca de *1 bilhão de palavras* retiradas de páginas da *web*, entre 2013 e 2014, e provenientes de quatro países de língua portuguesa (Brasil, Portugal, Angola e Moçambique). Desse conjunto, utilizando-se a mesma ferramenta de busca (*[ter]como*), selecionaram-se, aleatoriamente, 250 ocorrências do português brasileiro, número que pareceu suficiente para comprovar os padrões localizados anteriormente.

Com o objetivo de realizar uma descrição interpretativa do esquema construcional [*ter\_ como*], algumas variáveis foram controladas. Desses parâmetros, muitos não revelaram dados relevantes para os objetivos deste artigo e, por isso, apenas alguns deles serão mencionados no exame: o valor modal, a (não) realização de sujeito, a natureza semântica do SN sujeito, a flexão modo-temporal e número-pessoal do verbo *ter*, presença de negação. Para controle quantitativo dos dados, o programa *GoldvarX* foi utilizado.

## Construção modal facultativa [*ter\_ como*]

A análise das 389 ocorrências (sendo 139 do banco de dados *gênero/histórico* e 250 do banco de dados *web/dialetos* do *Corpus do Português*) revela o esquema mais geral, que pode ser formulado da seguinte forma:

[(sujeito)(não) *ter\_ como* [oração não finita]]<sub>MODAL FACULTATIVO</sub>

O esquema representa o recrutamento não obrigatório de um elemento nominal/pronominal com a função sintática de sujeito na primeira posição, e oração não finita, na última posição, que é, afinal, o escopo sobre o qual recai a modalidade facultativa que *ter\_ como* imprime. A forma negativa também não é obrigatória, mas ocorre na grande maioria dos enunciados (83% dos casos, 321/389).

As ocorrências possuem valor facultativo, com orientação para o evento e para o participante, como revela o quadro:

**Quadro 2.** Distribuição de [*ter\_ como*] em relação à interpretação modal

Facultativa orientada para o participante	38 (10%)
Facultativa orientada para o evento	242 (62%)
Mais de uma interpretação é possível	109 (28%)
Total	389 (100%)

**Fonte:** Elaboração própria

Note-se que a maior parte das ocorrências é facultativa orientada para o evento (62%) e 28% dos casos examinados são fronteiros, na grande maioria dos casos, entre a facultativa orientada para o evento e para o participante, como será discutido adiante.



A modalidade facultativa orientada para o participante (FOP, doravante), a menos frequente (10%), envolve a expressão de habilidade/capacidade de um participante, descreve a habilidade desse participante para se envolver no tipo de evento descrito pelo predicado, podendo ser habilidade intrínseca ou adquirida (saber como fazer alguma coisa) (HENGEVELD, 2004, p. 1194). As ocorrências (4) e (5) são exemplos.

- (4) *No projeto que será encaminhado ao Congresso, o governo também vai corrigir uma imprecisão sobre o conceito de violência sexual. [...] Do jeito que está na lei sancionada hoje, o texto poderia excluir do conceito crianças e pessoas com deficiência mental, que não **têm como** dar ou não consentimento para atividade sexual.* (<http://leiturasmarona.blogspot.com/2013/08/dilma-sanciona-sem-vetos-lei-que.html>)
- (5) *Para encontrar na Bíblia a orientação necessária para a sua família, o pai deve cultivar o hábito de leitura e meditação diárias na Palavra de Deus. Só assim ele **terá como** conduzir a sua família em segurança.* (<http://www.apazdosenhlor.org.br/profhenrique/bibliaconstituicaodivina.htm>)

Em (4), registra-se a incapacidade de determinadas pessoas para consentir com atividade sexual. Tal incapacidade advém de uma condição intrínseca a essas pessoas. Em (5), a habilidade de *conduzir a família em segurança* é adquirida, envolve um saber. Note-se que esses padrões esquemáticos com a modalidade FOP requerem participante preferencialmente humano (*pessoas com deficiência mental*, em (4); e *o pai*, em (5)). Casos de FOP em que esse sujeito é não humano são bastante raros no *corpus*, tendo sido localizadas apenas duas ocorrências (sendo uma delas (2), já apresentada, cujo sujeito é *um animal*).

A modalidade facultativa orientada para o evento (FOE, doravante) caracteriza-se em termos de condições circunstanciais ou físicas que permitem a ocorrência do evento descrito na sentença. Diferentemente da modalidade FOP, não se refere à capacidade intrínseca ou adquirida de um participante, ou seja, a possibilidade de ocorrência de um evento não depende das aptidões de um participante, mas se liga às circunstâncias em que o evento ocorre. Esse tipo de modalidade foi descrito por Coates (1983 apud HENGEVELD, 2004) e Bybee *et al.* (1994) como *possibilidade de raiz*. As ocorrências (6) e (7) exemplificam.

- (6) *Oi Edu qero ki vc qero ki vc comenti sobre a receita do bolo de chocolate de ontem pq eu estava na rua e não **tive como** anota.* Flavia 23/08/12 a as 1:46am. (<http://007blog.net/receitas-edu-guedes-do-hoje-em-dia-na-internet/>)
- (7) *A educação pública é muito ruim. Os professores não têm nenhum incentivo para levar temas culturais para a escola. Eles trabalham infelizes, são mal pagos, trabalham em diversas escolas e nem **tem como** preparar uma aula.* (<http://www.blogacesso.com.br/?p=20>)

Nas duas ocorrências, há a expressão da modalidade FOE, em que a possibilidade de realização dos eventos (*anotar a receita*, em (6), e *preparar uma aula*, em (7)) não está relacionada a capacidades, habilidades dos participantes, mas a condições circunstanciais em que os eventos ocorrem. Em (6), a enunciadora, Flávia, estava na rua, situação em que não foi possível a ela anotar a receita e, em (7), as condições em que os professores trabalham não possibilitam que eles preparem aulas.

O que é bastante significativo para a compreensão dessa construção é que o sujeito, no caso do valor FOE, na maioria dos casos (54%), refere-se a um grupo, a um país, a um município, a um conceito abstrato, ou são pronomes com referência indeterminada (*ninguém*, *a gente/você* com referência indeterminada). São exemplos (8)-(13).

- (8) *Porque os estudos com ele conduzidos no início da epidemia não **tinham como** ser conclusivos. (<http://jovensoropositivo.com/2013/02/15/conversas-com-dr-e/>)*
- (9) *Esse é o consenso da sociedade hoje. Precisamos de muitas prisões, penas mais duras para os criminosos. Em algum momento essa política de encarceramento em massa vai ruir, não **tem como** se sustentar. (<http://nucleopiratininga.org.br/classe-media-se-deparou-nas-ruas-com-a-atuaca-o-policia-dirigida-aos-pobres-e-moradores-da-periferia/>)*
- (10) *Acreditam e fazem a diferença quando atuam junto às crianças, junto aos colegas de trabalho, na escola, na família e no mundo. Nosso desafio, aqui no IAE é fazer com que todos percebam isto, e tenham a coragem de relatar suas práticas, que são o meio pelo qual ninguém **terá como** negar o valor do professor, da arte e da educação. (<http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=69931>)*
- (11) *A grande diferença em usar o Auto Filtro e o Filtro Avançado está em que no Auto Filtro você tem uma limitação aos critérios de filtro escolhido e no Filtro Avançado não possui limitação, ou seja, utilizando o Filtro Avançado você **terá como** definir quaisquer e quantos critérios desejar (<http://www.cavalcanteassociados.com.br/article.php?id=231>)*
- (12) *Quase toda a indústria de eletro-eletrônicos depende de insumos importados. O Brasil simplesmente não **tem como** produzi-los. (<http://alexeiweb.org/?cat=7>)*
- (13) *São municípios que **não têm como** sobreviver, a não ser com transferências obrigatórias. (<http://gospelhoje.com.br/camara-deve-votar-projeto-pode-gerar-400-novos-municipios/>)*

Essa configuração dos participantes é o que encaminha para a leitura FOE, que envolve a avaliação objetiva de eventos quanto à possibilidade de sua realização, e não as aptidões de um participante em particular.

Muitas das ocorrências com sujeito morfossintático permitem mais de uma leitura, FOP e FOE (como (14)), FOE e interpretação deôntica (como (15)). Esses casos que permitem mais de uma leitura correspondem a 28% do total examinado (108/389), como mostrou o quadro 2, no início desta seção.

- (14) *Vale a pena o suicídio? Ninguém morre e volta pra dizer se vale ou não a pena, o que podemos imaginar é que o suicídio pra muita gente é como se fosse uma saída para aquilo que ela acha que não **tem como** resolver. Uma fuga para ficar em paz e não ter que vivenciar sua realidade. (<http://jualfiquepordentrodetudo.blogspot.com/2013/05/por-que-as-pessoas-se-suicidam.html>)*
- (15) *O teste será somente no mês de outubro e será somente para atletas que não realizaram testes esse ano. Atletas que já realizaram avaliação em 2013 não **terão como** participar dessa avaliação. O número de inscrições é limitado e as vagas não são garantidas. (<http://futebol-futebol.webnode.com.br/news/avalia%C3%A7%C3%A3o-internacional-rs/>)*

Entende-se que a ocorrência (14) permite as interpretações FOP e FOE: a falta de condições para resolver a questão depende de condições circunstanciais (FOE) ou de capacidade intrínseca da pessoa que comete suicídio (FOP). A ocorrência (15) possibilita a interpretação FOE (não é possível esses atletas participarem dessa avaliação, não existem condições favorecedoras para esse evento) e, ainda, a interpretação deôntica orientada para participante (não é permitido aos atletas a participação, existe uma fonte deôntica, um conjunto de normas, que não permite). Considere-se que apenas duas ocorrências do *corpus* possibilitaram leitura deôntica, sendo (15) uma delas. Por isso, entende-se que a construção [ter\_como] é prototípica da expressão de modalidade facultativa.

No *corpus* examinado, todas as ocorrências em que a forma *ter* é impessoal possuem valor modal FOE. Esses esquemas correspondem a 37% do total de enunciados com interpretação FOE (89/242). Ilustram (16)-(18).

- (16) **Tem como engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?**  
Sim, como qualquer método não é 100% confiável. [...]. (<https://www.trocandofraldas.com.br/pilula-dia-seguinte-tomar-nao-tomar-eis-questao/>)
- (17) *Jéssica, escolha bem a altura de tom e nuance, porque depois de tingidos não **tem como** clarear mais os cabelos (com tinta), se seus cabelos são naturais e a coloração escolhida for clara recomendo duas preparações...* (<http://www.cabelosecortes.com/cabelos-cores/a-cor-certa-para-os-seus-cabelos/>)
- (18) *Sem falar nas brigas que eu quase nunca havia neste tipo de festa. Isso é só em Porto Alegre ou no resto do País tem acontecido também? Tens alguma dica de solução para este problema? Se houvesse menos interesse financeiro e mais interesse na cultura, funcionaria? Ou não **tem como** controlar isso?* (190r:Br:Intrv:Web)

Esses enunciados são compreendidos como indicação da (in)existência de condições circunstanciais que favorecem a ocorrência do estado de coisas (*engravidar tomando pílula do Dia Seguinte*; *clarear mais os cabelos*; *controlar isso*) e parafraseáveis pela expressão impessoal "é possível".

A análise revela, portanto, que o esquema mais geral da construção aqui denominada [ter\_como] abriga outros subesquemas, ligados ao valor facultativo, orientado para o participante ou para o evento. Com base em Traugott e Trousdale (2013), propõe-se a seguinte hierarquia construcional:

**Quadro 3.** Hierarquia construcional para [ter\_como]

Nível	Tipo	
ESQUEMA	[(sujeito) (não) ter_como [oração não finita]] <sub>ModalFacultativo</sub>	
SUBESQUEMAS	[(sujeito) (não) ter_como [oração não finita]] <sub>FOE/FOP</sub>	[(não) ter <sub>IMPESSOAL</sub> como [oração não finita]] <sub>FOE</sub>
CONSTRUTOS	<p><i>A pessoa com deficiência não <b>tem como</b> dar consentimento.</i></p> <p><i>O policial <b>tinha como</b> se proteger atrás do outro carro e não se expor tanto.</i></p> <p><i>Os estudos não <b>tinham como</b> ser conclusivos.</i></p>	<p><i>Jéssica, escolha bem a altura de tom e nuance, porque depois de tingidos não <b>tem como</b> clarear mais os cabelos.</i></p> <p><i><b>Tem como</b> engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?</i></p>

**Fonte:** Elaboração própria a partir de Traugott e Trousdale (2013)

É preciso, ainda, caracterizar a construção [ter\_como] em relação ao grau de fixação da forma e sua constituição interna, sua composicionalidade, que pode ser examinada em termos semânticos e sintáticos, e relacionada à analisabilidade.

Em termos semânticos, considera-se que uma construção é menos composicional quanto mais se torna opaca a relação entre forma e significado, quanto menos o significado dos termos pode ser recuperado pelo significado do todo (BYBEE, 2010; TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013).

Entende-se, neste estudo, que o valor de possibilidade, de capacidade (FOE, FOP) que se identifica nessas construções é resultante da combinação dos elementos constituintes, mas, em certo grau, é possível identificar a contribuição de cada um dos elementos para sentido modal, especialmente nos casos em que há sujeito gramatical.

Reconsiderem-se (19)-(21), repetidas por conveniência, com a indicação de alguns descritores para o sentido.

(19) Conseguem/ podem/ estão capacitadas a

*Do jeito que está na lei sancionada hoje, o texto poderia excluir do conceito de crianças e pessoas com deficiência mental, que não **têm como** dar ou não consentimento para atividade sexual.*

(20) É **possível/ pode**

*Em algum momento essa política de encarceramento em massa vai ruir, não **tem como** se sustentar.*

(21) É possível/pode/existe possibilidade de/existe forma de

**Tem como** engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?

Para ocorrências como (19), seria aceitável compreender que o verbo *ter* permitiria alguma interpretação em termos de “ser portador de”, mas para (20) e (21), o mesmo não é válido. Compreender o verbo *ter* em um sentido existencial, “existir, haver” seria possível para ocorrência (21), mas não para (20), e menos ainda para (19).

A contribuição do elemento adverbial “como”, nessas construções, pode ser mais evidente, se se considerar uma paráfrase em termos de “o modo pelo qual”. Porém, observe-se que, de um teste em que se propõem formas alternativas para *como*, resultam sentenças descritivas, não modais:

(19a) *crianças e pessoas com deficiência mental, que não têm **meios/formas/jeito de** dar ou não consentimento para atividade sexual.*

(20a) *Em algum momento essa política de encarceramento em massa vai ruir, não **tem meios/formas/jeito de** se sustentar*

(21a) *Tem **meios/formas/jeito de** engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?*

Embora seja possível, em alguns casos, a recuperação da semântica dos componentes individuais da construção (sua analisabilidade), o sentido resultante, modal, não é fruto da soma das partes, mas da combinação dos itens na sequência convencionalizada [ter\_ como].

Note-se, ainda, que a inserção de material interveniente entre os itens que compõem a construção é possível, como mostram (19b)-(21b), o que revela que as fronteiras entre os itens estão preservadas.

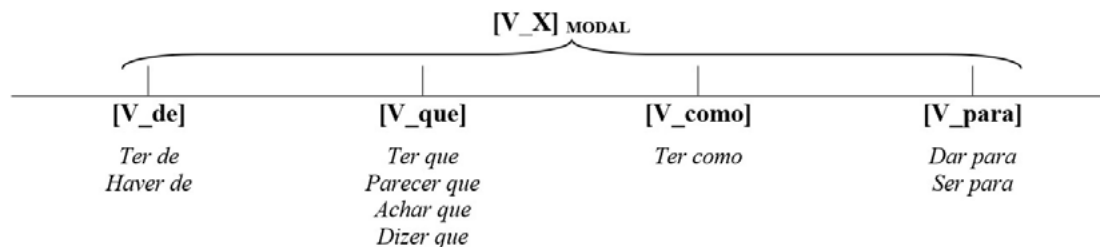
- (19b) *que não têm **nem como** dar ou não consentimento para atividade sexual.*  
*que não têm **mesmo como** dar ou não consentimento para atividade sexual.*  
*que não têm **com certeza como** dar ou não consentimento para atividade sexual.*
- (20b) *[...] essa política de encarceramento em massa vai ruir, não tem **mesmo como** se sustentar*  
*[...] essa política de encarceramento em massa vai ruir, não tem **de jeito nenhum como** se sustentar*  
*[...] essa política de encarceramento em massa vai ruir, não tem **nem como** se sustentar*
- (21b) *Tem **até como** engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?*  
*Tem **mesmo como** engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?*  
*Tem **não como** engravidar tomando pílula do Dia Seguinte?*

Se, por um lado, as fronteiras entre os elementos da construção revelam-se preservadas, por outro lado, o exame revela tendência à perda de propriedades flexionais da forma verbal, o que, em termos construcionais, é compreendida como perda de composicionalidade. Em 59% das ocorrências (216/389), a forma verbal *ter* está na terceira pessoa do singular e em 51% dos casos (199/389), está no presente do indicativo.

Essas considerações apontam para mudanças construcionais (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) ainda em andamento, em que as formas impessoais, com valor modal FOE, parecem mais desenvolvidas, pois há perda de traços da estrutura argumental (sujeito) e de propriedades morfossintáticas da forma verbal. As estruturas com sujeito morfossintático representado por um grupo, um país, um nome abstrato (ocorrências (8)-(13)), parecem representar importante estágio da mudança em que o processo, ao deixar de ser centrado em um participante humano, passa a ser interpretado como situacional. O passo seguinte seria o apagamento desse argumento sujeito.

Essa análise encontra apoio, também, nos estudos sobre a mudança no campo da modalidade. Para Narrog (2012), o que realmente é importante para o desenvolvimento dos valores modais é a mudança hierárquica na constituição sentencial, de dentro para fora da sentença, de elementos nucleares da predicação para elementos modificadores da predicação principal. Além disso, é significativo que valores circunstanciais, aqueles que marcam um conteúdo como necessário ou possível em relação em determinado contexto, são indicados como a base para o desenvolvimento de valores modais em direção aos demais domínios modais (deôntico, epistêmico) (NARROG, 2012; BYBEE *et al.*, 1994; entre outros).

Entende-se, assim, que a construção facultativa [ter\_como] entra como um novo nó na rede construcional dos elementos modais, na língua portuguesa, ligada ao esquema mais amplo [V\_X]<sub>MODAL</sub>, que abarcaria outras construções modais no português, conforme esquematizado na figura 3.



**Figura 3.** Rede construcional modal

**Fonte:** Elaboração própria

O esquema mais amplo comporta um verbo (V), que carrega as propriedades de tempo, modo, pessoa da predicação, seguido de um *slot* que pode ser preenchido por diferentes elementos (*de, que, como, para*).

## Considerações finais

Neste estudo, buscou-se realizar uma análise interpretativa da construção [ter\_como] na língua portuguesa do Brasil, que revele seu valor modal. Com base na perspectiva construcional, postulou-se a natureza convencional dessa construção, considerando-se as evidências de que são unidades consolidadas e rotineiras envolvendo sistema simbólico forma/significado.

O exame revelou [ter\_como] é forma de expressão da modalidade *facultativa, orientada para o participante e orientada para o evento*, com poucas ocorrências permitindo uma interpretação deôntica (porém, não de modo fechado).

A análise das ocorrências aponta indícios de mudança construcional, em que se verifica perda de propriedades argumentais da estrutura, que deixa de recrutar sujeito morfossintático, tende a minimizar as flexões do verbo e a se fixar na expressão da modalidade FOE. Por fim, sugere-se que [ter\_como] representa um novo nó da rede construcional da modalidade, na língua portuguesa.

Este estudo não teve a pretensão de ser exaustivo. Muitos pontos sobre a construção em exame merecem ser estudados e/ou aprofundados. Uma direção de pesquisa interessante e complementar às considerações apresentadas neste artigo envolve

investigação mais cuidada sobre os processos de mudança construcional, o estudo de processos motivadores da formação dessa construção, a exploração de relação sincrônica com outras construções modais e, ainda, uma investigação diacrônica. Esses encaminhamentos serão tema de outro artigo.

## REFERÊNCIAS

AUWERA, J. V.; PLUNGIAN, V. Modality's semantic map. *Linguistic Typology*, Mouton de Gruyter, v. 2, p. 79-124, 1998.

BARROS, E. C. M.; PAIVA, M. C. Construção ter que + infinitivo: modalidade e propriedades gramaticais do verbo ter. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 91-102, jan./abr. 2014.

BYBEE, J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BYBEE, J.; PERKINS, R.; PAGLIUCA, W. *The evolution of grammar: tense, aspect and modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

COATES, J. *The Semantics of the Modal Auxiliaries*. London: Croom Helm, 1983.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

DAVIES, M.; FERREIRA, M. *Corpus do português: 45 million words, 1300s-1900s*. 2006, 2016. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org>. Acesso em: 15 jul. 2018.

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

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G., LEHMANN, C., MUGDAN, J. (ed.). *Morphology. A handbook on Inflection and Word Formation*, v. 2. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p. 1190-1201.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. *Functional Discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: University Press, 2008.

KIEFER, F. On Defining Modality. *Folia lingüística*, v. 21, n. 1, p. 67-93, 1987.



NARROG, H. *Modality, subjectivity, and Semantic Change. A Cross-Linguistic Perspective*. New York: Oxford Press, 2012.

MESQUITA, E. M. C. *A modalidade deôntica: um estudo da língua escrita contemporânea do Brasil*. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 1999.

NARROG, H. On defining modality again. *Language Sciences*, v. 27, p. 165-192, 2005.

NEVES, M. H. M. A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambiguidades. *Alfa*, São Paulo, v. 44, p. 115-145, 2000.

PALMER, F. R. *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TRAUGOTT, E. C. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: Suggestions from the development of degree modifiers in English. In: ECKARDT, R.; JÄGER, G.; VEENSTRA, T. (ed.). *Variation, Selection, Development – Probing the Evolutionary Model of Language Change*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008. p. 219-250.

TRAUGOTT, E.; TROUSDALE, G. *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

# A cortesia negativa na interação discursiva com falantes cultos de Porto Velho-RO

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2321>

**Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze<sup>1</sup>**

## Resumo

O artigo procura discutir o fenômeno da cortesia no texto falado de informantes de Porto Velho-RO com o objetivo de analisar a ocorrência dos procedimentos linguísticos da cortesia negativa utilizados para suavizar os atos que ameaçam as faces "FTA" em dois recortes de inquéritos desses informantes. Os FTA correspondem a *fórmulas linguísticas e pragmáticas, cujas funções exercidas sobre a face negativa dos interlocutores podem minimizar*, salvaguardar ou proteger as faces, favorecendo a cooperação e a negociação em uma situação de interação. A pesquisa se fundamenta na pragmática, no que concerne aos atos de fala (AUSTIN, 1990), no que se refere ao Princípio de Cooperação (GRICE, 1975), na Cortesia (BROWN; LEVINSON, 1987) e na análise dos procedimentos linguísticos da cortesia negativa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). No que tange à metodologia, a pesquisa tem base etnográfica, consiste num estudo de caso, e se propõe a analisar dois recortes de inquéritos de fala selecionados da pesquisa de pós-doutoramento: "A cortesia na língua culta falada em Porto Velho".

**Palavras-chave:** língua falada; preservação das faces; cortesia negativa; procedimentos linguísticos; fórmulas linguísticas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil; [rosa\\_nechi@hotmail.com](mailto:rosa_nechi@hotmail.com); <https://orcid.org/0000-0002-6891-7929>

# The negative Courtesy in the discursive interaction with cultured speakers of Porto Velho-RO

## Abstract

The article tries to discuss the phenomenon of courtesy in the spoken text from Porto Velho-RO informants with the objective of analyzing the occurrence of negative courtesy linguistic procedures used to soften acts that threaten "FTA" faces in two informant surveys. FTAs correspond to linguistic and pragmatic formulas, whose functions exercised on the negative side of the interlocutors can minimize, safeguard or protect the faces, favoring cooperation and negotiation in a situation of interaction. The research is based on pragmatics, with respect to speech acts (AUSTIN, 1990), regarding the Principle of Cooperation (GRICE, 1975), Courtesy (BROWN and LEVINSON, 1987) and analysis of linguistic procedures of the negative courtesy (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Regarding the methodology, the research has an ethnographic basis. It consists of a case study, and it proposes to analyze two cuts of speech surveys selected from the postdoctoral research: "A Cortesia na Língua Culta Falada em Porto Velho".

**Keywords:** spoken language; face preservation; negative courtesy; language procedures; language formulas.

## 1. Introdução

O indivíduo se diz cortês ao conviver com seus parceiros de comunicação com delicadeza, amabilidade, civilidade, elogiando-os, agradecendo-lhes. Por essas mesmas características no grupo social, as pessoas são corteses. Desta forma, cortesia e polidez são sinônimos, embora na etimologia recebam tratamentos teóricos distintos (HILGERT, 2008). Para este estudo, adotaremos o termo "cortesia", somente mantendo o termo "polidez" em citações diretas.

O estudo da cortesia foi desenvolvido por Robin Lakoff (1973), considerado um dos primeiros autores a falar deste assunto, e nos traz a existência de dois importantes princípios de competência pragmática: ser claro e ser polido. Lakoff (1973) enfatiza que: "A polidez se sobrepõe: é considerado mais importante evitar conflito do que alcançar clareza". Com isso, se deve avaliar que nas relações sociais, mais do que a informação, o que importa é o esforço e autoafirmação para se relacionar nas interações (LAKOFF, 1973). Sendo assim, o segundo princípio de competência pragmática "ser polido", descrito por Lakoff (1973) se desdobra em outras (sub)normas de cortesia: (a) *não se imponha*; (b) *dê opções*; (c) *faça com que o interlocutor se sinta bem, seja amigável*, que se tornam apropriadas no uso da comunicação e contribuem para a produção da cortesia, já que a cortesia ocupa um lugar privilegiado na interação.

A cortesia como atividade social se torna um fenômeno de aproximação e abordagem entre os interlocutores em busca de um equilíbrio social, no qual se insere a busca da preservação da imagem entre os interlocutores que, na interação, terão direitos e obrigações a desempenhar, alcançando custos e benefícios ou sofrendo danos.

Assim, o objetivo deste artigo consiste em analisar a ocorrência dos procedimentos linguísticos da cortesia negativa utilizados para suavizar os atos que ameaçam as faces “FTA” em dois recortes de inquéritos de falantes cultos de Porto Velho- RO.

A proposta metodológica faz parte da pesquisa de pós-doutorado da pesquisadora: “A cortesia na língua culta falada em Porto Velho”, desenvolvida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, terminada em agosto de 2018. Constitui-se da análise de 8 (oito) inquéritos de fala, discutidos em 13 recortes de textos. O objetivo consistiu em verificar se os procedimentos linguísticos da cortesia negativa, inseridos ou presentes nos enunciados dos falantes de Porto Velho-RO, produziram a cortesia negativa. Esses inquéritos constituem parte do projeto de pesquisa “Documentação e descrição de português culto falado em Porto Velho: análise da conversação e processos interacionais”, que foi finalizado pela pesquisadora em Porto Velho, junto à Universidade Federal de Rondônia. O objetivo do projeto consistiu em “Documentar e descrever o português culto falado em Rondônia”. Destaque-se que o projeto possui 52 transcrições selecionadas para compor um banco de dados que está sendo construído e será brevemente disponibilizado *on-line*.

## **2. Contextualização da Pragmática**

Para Fiorin (2012), a pragmática consiste na ciência do uso linguístico que estuda as condições que dirigem a prática linguística. Assegura que a enunciação forma um dos domínios de fatos linguísticos determinantes para a introdução da dimensão pragmática nos estudos linguísticos, posto que a pragmática se constitui no ato de produzir enunciados para a realização linguística concreta.

Nesse sentido, um falante, ao se utilizar da língua para produzir enunciados, usa traços e marcas, ou seja, elementos que remetem à instância de enunciação. Esses conjuntos de marcas enunciativas alocados no interior do enunciado não consistem na enunciação propriamente dita, mas na enunciação enunciada. Sendo assim, o texto possui a enunciação expressa, que incide num conjunto de marcas identificáveis, remetendo à instância de enunciação, e o enunciado se apresenta na sequência pronunciada (dita) desprovida de marcas de enunciação.

Com foco no uso da linguagem, a pragmática se insere na corrente teórico-metodológica que se caracteriza como interlinguística e intercultural, com isso fornecendo um quadro teórico apropriado para o estudo da cortesia, dado que esta como fenômeno social se

realiza, principalmente, por meio da língua e está relacionada à identidade e conduta dos participantes de uma interação verbal. Conforme destaca Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 80), a cortesia consiste num fato que “aparece como um meio de conciliar o mútuo desejo de preservação das faces, com o fato de que a maioria dos atos de fala são potencialmente ameaçados para uma dessas faces”.

## 2.1 Teoria dos atos de fala: Austin (1990)

Para o estudo do fenômeno da cortesia, os atos de fala constituem o ponto de partida. A noção de atos de fala surge com o trabalho do filósofo da linguagem J. L. Austin (1962) a partir da obra *How to do things with words*<sup>2</sup> publicada postumamente, em 1962, trazendo à tona a linguagem com a função de agir, de realizar atos por meio da fala.

Nesse trabalho, Austin (1962) destaca que, para a realização de atos de fala ser bem-sucedida, há condições diversas. Dessa forma, a teoria dos atos de fala<sup>3</sup> parte do princípio de que é possível classificar, de forma sistemática, as intenções comunicativas dos falantes e as formas de codificar linguisticamente em contexto, levando em consideração o significado da palavra em seu uso. A ideia básica dos atos de fala apresentada nos estudos de Austin e Searle constitui a *linguagem como ação*, visto que as expressões linguísticas são capazes de realizar certos tipos de atos comunicativos, como “fazer declarações”, “perguntar”, “pedir”, “prometer”, “dar instruções”, “desculpar-se”, etc.

Sendo assim, para a verificação dos atos de fala, não se parte da análise de sentenças, mas de enunciados, pois compõem atos realizados em situações reais de comunicação. Assim, os atos de fala são vistos como as unidades básicas da comunicação humana.

## 2.3 Princípio de Cooperação: Grice (1982)

Bravo (1999), ao considerar os princípios que provêm da pragmática ortodoxa, ressalta que Grice (1975) elaborou um modelo teórico ortodoxo, posto que, no micro nível do enunciado linguístico, infere a intenção racional, voluntária e consciente dos falantes, a qual se constitui como a unidade de análise do ato de fala para que a mensagem seja interpretada. Nesta interpretação surgem as crenças e valores sociais dos falantes

---

2 Obra traduzida para o Português como o título: *Quando dizer é fazer* (1990).

3 Searle, filósofo e discípulo de Austin, ampliou a teoria dos atos de fala desenvolvida por Austin ao propor que a realização do ato de fala é governada por regras. Searle postula que “a realização de um ato de fala envolve a efetivação de vários atos ao mesmo tempo. Dessa forma, decompõe a noção de ato locucionário de Austin, desdobrando-o em *ato de enunciação* – a emissão de palavras – e *ato proposicional* – o ato de referir e predicar” (SEARLE, 1981, p. 34-35, grifo do autor). Com efeito, a teoria clássica dos atos de fala se encontra no livro de Searle *Speech Acts: An Essay on the Philosophy of Language* (SEARLE, (1969[1975] [1976])).

necessários para que se constituam enquanto agentes racionais dos conhecimentos do “princípio de cooperação” para que a conversação tenha êxito na interação.

Nessa perspectiva, a teoria do princípio de cooperação<sup>4</sup> de Grice (1975) contribui para o estudo da cortesia, posto que, numa conversação, a sequência de enunciados e o conhecimento das regras e dos papéis sociais entre os interlocutores são intercambiáveis, possibilitando aos interlocutores interação e cooperação mútua para que a fala tenha êxito.

Para Grice (1982), há uma distinção entre o que é dito e o que está implícito, respectivamente o significado semântico do enunciado e o significado do contexto da conversação alcançado pelo interlocutor por meio de um raciocínio lógico e dedutivo. Esses dois significados se relacionam ao desenvolvimento da teoria das implicaturas, configurando um sistema de categorias: as máximas conversacionais.<sup>5</sup>

Diante disso, sabe-se que, no processo comunicativo das línguas naturais, as categorias de máximas conversacionais não são adotadas no limite. Ocorrem constantemente as aparentes violações das máximas que geram as implicaturas. Essas são efetivadas com a finalidade de causar um efeito na comunicação, ocasionando a quebra dessas máximas, quando, por exemplo, o interlocutor quer comunicar uma informação e nela deixa parte implícita ou subentendida, que só se recupera numa situação partilhada por inferência, porque há conhecimento de mundo partilhado entre os interlocutores.

## **2.4 Construção da Face e da Interação: Goffman (1967)**

Nos estudos de Goffman (1967, 2006, 2011), a interação se relaciona aos enquadres que permitem a formação de quadros de sentidos que harmonizam ou modelam as interpretações dos interlocutores, ao mesmo tempo que assinalam o envolvimento e o posicionamento dos falantes na interação.

Dessa forma, a ordem da interação pode ser compreendida como um contrato social e um consenso social, em que os indivíduos se adaptam a acordos interacionais correntes,

---

4 O artigo *The logic of conversation* (1982 [1975]) apresenta o Princípio de Cooperação (PCO): “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado” (GRICE, 1982, p. 86).

5 Máxima da Quantidade: Fale somente o necessário. a) Faça sua contribuição tão informativa quanto é requerido pelo propósito do intercâmbio verbal; b) Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido. Máxima da Qualidade: Seja sincero. a) Não diga nada que você acredite ser falso; b) Não diga nada de cuja verdade você não tem prova suficiente. Máxima da Relação (Relevância): Seja relevante. – Máxima de Modo: Seja claro. a) Evite obscuridade da expressão; b) Evite ambiguidade; c) Seja breve; d) Seja ordenado (GRICE, 1982, p. 86-87).

por uma grande diversidade de razões, que não se pode deduzir de um apoio tácito aparente, visto que irão se opor à mudança.

Por exemplo, numa situação de interação, uma pessoa pode ficar aborrecida e em desacordo, mas se mostrar com ações de conformidade e consenso durante a interação. Com efeito, se escondem combinações de motivos e jogos. Também situações em que indivíduos violam sistematicamente as normas da interação, quase todo tempo, no entanto, são obrigados a aceitá-las. São estes fatos que tornam as pessoas vítimas e culpadas quando infringem as regras sociais, provocando<sup>6</sup> tumulto. O indivíduo evidencia que muitas coisas ficam encobertas ou sem solução para evitar conflitos e manter a ordem no grupo. Isso acontece por medo do confronto direto ou indireto, que pode ocorrer na interação conversacional – criar uma cena indesejável e gerar um desconforto maior no meio social.

Nesse viés, a linha determina a conduta pela qual os interlocutores marcam uma posição enquanto falantes, por isso, a linha leva as pessoas a se posicionar na “face”, definida como “um valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p. 13-14). A face se torna a imagem que se tenciona mostrar de si e que é aderida, a partir das atitudes institucionalizadas socialmente. Neste sentido, a face se torna sustentada pelo valor social positivo e também por um padrão de comportamento que o interlocutor decide mostrar e manter em suas interações face a face.

Portanto, a face é um construto social constituindo apenas um empréstimo que foi dado pela sociedade aos participantes e essa lhes pode ser retirada, caso os comportamentos não sejam merecedores.

## 2.5 Estudo da Cortesia

Para Silva (2008, p. 163), a cortesia consiste num “ato de manifestar atenção, respeito ou afeto que uma pessoa tem por outra ou, ainda, um conjunto de regras mantidas no trato social com o outro para demonstrar consideração”.

Com efeito, a cortesia linguística busca examinar discursos verbais e não-verbais que expressem atos corteses e descorteses realizados pelos falantes nas diferentes práticas de comunicação social. A sociedade determina um conjunto de normas que impõe aos

---

6 Goffman (1967) desenvolve estudos relacionados à investigação da imagem do indivíduo em situação de interação com a obra *Interaction ritual: essays in face to face behavior* (1967) pela qual desenvolve o conceito de “linha” compreendendo um padrão de atos verbais e não verbais de um indivíduo que expressa a sua visão da situação, a sua avaliação dos participantes, e sobretudo, a de si mesmo durante uma situação de interação social.

falantes, visando controlar o comportamento dos seus membros. As considerações de Alvarez Muro (2014) ressaltam que a sociedade humana não pode existir sem o respeito pelas regras sociais; a sociedade só se torna harmoniosa quando os seus membros obedecem às normas e se comportam de acordo com os valores sociais regidos. Espera-se que cada membro social tenha o respeito mútuo pelos parceiros sociais; haja o respeito específico e uma “valiosa cópia *homo sapiens*” (ALVAREZ MURO, 2014, p. 37). Isso é precisamente o início e o fim da cortesia.

Haverkate (1994, p. 14) enfatiza que, nas interações verbais com diálogo ou mesmo sem diálogo, a cortesia linguística possui um substrato: “conceito que está intimamente ligado ao de boa educação e de delicadeza, tal como o próprio conceito de conduta verbal, remetendo para o cariz sociolinguístico dos mecanismos de cortesia linguística, que faz referência a uma espécie de contrato social-conversacional”.

Para a construção da cortesia na conversa, é necessária a boa educação, a delicadeza e bom comportamento entre os interlocutores para a preservação das faces e da cortesia negativa, o que ocasiona o equilíbrio e sucesso da conversa. Na sociolinguística, no uso das modalidades de variações da língua, a cortesia também tem seu efeito. Em cada variedade linguística, os interlocutores negociam os procedimentos linguísticos da cortesia para a eficácia da comunicação.

A cortesia está inserida nas normas sociais de toda língua em qualquer sociedade, a qual regula o comportamento adequado de seus membros, o ajuste a uma norma ou modalidade pela qual torna o diálogo cortês. Dessa maneira, a cortesia, como produto da necessidade humana é imprescindível para manter o equilíbrio nas relações interpessoais. Sua manifestação é produzida por um conjunto de estratégias linguísticas que são utilizadas por falantes para atenuar o conflito na interação quando os interesses dos interlocutores não se ajustam (ESCANDELL-VIDAL, 1995).

### **3. Teoria da Cortesia Linguística: Brown e Levinson (1987)**

Com base em um vasto estudo que incluiu observações e análises de línguas<sup>7</sup>, Brown e Levinson (1987) elaboraram a teoria da cortesia e passaram a presumir que a universalidade da cortesia está presente nas trocas de turnos conversacionais como um fator regulador da fala. Consideraram, então, o trabalho de Grice a respeito das máximas conversacionais e observaram que, durante a interação, os falantes cometem desvios delas, ou seja, a maioria dos atos de fala produzidos na interação não ocorre de forma tão eficiente como sugeria Grice. Com efeito, Brown e Levinson (1987) observaram,

---

<sup>7</sup> Brown e Levinson (1987) utilizaram estratégias linguísticas analisadas na fala de três línguas diferentes: o *tamil* (falado no sul da Índia); o inglês e o *tzeltal* (língua maia, falada em Tenejapa no México e em outras línguas).



também, a teoria de Goffman e voltaram sua atenção para os dois desejos básicos do ser humano: o de ser apreciado pelo ouvinte e o de não ter suas ações impedidas por ele. Teoricamente, seria possível produzir uma nova máxima para explicar cada pequena regularidade apreendida no uso da língua. Nessa perspectiva, a cortesia explicaria o desvio da eficácia racional nas interações, sendo comunicada precisamente por meio desse desvio (BROWN; LEVINSON, 1987). Segundo os autores, a cortesia explicaria o desvio da eficiência racional das regras na interação porque seria comunicada através do desvio.

Por esse prisma, Brown e Levinson (1987) construíram um estudo sistemático da língua e da comunicação como uma atividade racional, baseando sua teoria em uma Pessoa Modelo (*Model Person - MP*), a qual fala uma língua natural fluentemente e possui duas propriedades importantes: *racionalidade* e *face*. Então, os autores, a partir do modelo concebem a cortesia linguística como um fenômeno centrado no conceito metafórico de face de Goffman (1967).

Nesse ponto de vista, de certa forma, Brown e Levinson (1987) completam o Princípio de Cooperação de Grice ao abordar os aspectos sociais da comunicação por meio das estratégias de cortesia e, também, expandem o modelo da imagem social elaborado por Goffman, posto que constroem relações entre certas necessidades de imagem e na realização de atos de fala específicos.

Todas as pessoas modelo (*model person*) têm a face positiva e a face negativa; todas são agentes racionais, ou seja, escolhem meios que satisfaçam suas necessidades interacionais, dado que a face consiste em um conjunto de desejos satisfatórios apenas pelas ações (incluindo expressões de desejos) de outros, em geral, será para o “interesse mútuo de duas pessoas modelos que manterão a face do outro” (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 59-60).

A partir da teoria de Goffman, Brown e Levinson (1987) desenvolveram dois conceitos básicos para noção de face: a face positiva refere-se “[...] ao desejo de aprovação social; refere-se à necessidade que todo indivíduo tem de ser aceito, de ser tratado como membro de um grupo” e a face negativa que se refere à “[...] “necessidade que todo o indivíduo tem de ser independente, de ter liberdade de ação e de não sofrer imposição” (SILVA, 2008, p. 179).

Sendo a conversação uma atividade com grande potencial para ameaças, a face dos participantes, a cortesia linguística com a noção dos conceitos de face positiva e negativa constitui uma forma de manter o equilíbrio na conversação. Assim, em decorrência de ser a face vulnerável, os atos de fala devem ser atenuados para preservar a face positiva ou a face negativa, tanto do falante quanto do interlocutor durante as interações sociais.

Nessa perspectiva, o modelo de Brown e Levinson (1987) tem os estudos voltados para a análise dos Atos Ameaçadores de Face (AAF), que consiste em atos que podem colocar em ameaça tanto a face positiva, como a face negativa dos interlocutores.

Os AAFs podem ser realizados pelo falante em registro diretamente (*on record*); ou podem ser realizados fora do registro indiretamente (*off record*).

No caso das produções de fala realizadas fora de registro, são identificadas pelo fato de não possuírem apenas uma intenção comunicativa, podendo consistir em ironia, metáfora, insinuações, alusões, ambiguidades, entre outros. As produções em registro podem ser construídas em duas formas: uma diretamente, que implica circunstâncias específicas e não compromete a interação (cf. BROWN; LEVINSON, 1987, p. 69). A outra se manifesta com a utilização de um AAF (ato de ameaça à face) com ação compensatória e compreende o uso de estratégias de cortesia positiva e de cortesia negativa.

Dessa forma, para Brown e Levinson (1987), a cortesia passa, essencialmente, pela decisão do falante de realizar um FTA sem invadir os desejos de imagem (*face want*) do interlocutor e/ou sem perder a própria face, dado que, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 80), “a perda da face é uma falha simbólica que tentamos evitar, na medida do possível, a nós mesmos e aos outros”.

### **3.1 Estratégias da Cortesia para Brown e Levinson (1987)**

Para Brown e Levinson, (1987, p. 102), as estratégias positivas têm o objetivo de possibilitar “a aproximação e a solidariedade” entre os participantes, ao mesmo tempo, consistindo numa estratégia que procura preservar a face positiva do ouvinte, constituindo um complemento para a tentativa de ameaça da face. Os autores elencaram as seguintes estratégias de cortesia positiva (cf. BROWN; LEVINSON, 1987): i) veicular que o interlocutor é admirável, interessante; ii) reivindicar marcas de identidade do grupo; iii) reivindicar aspectos em comum, como pontos de vista, opiniões, atitudes, conhecimentos, empatia; iv) veicular que locutor e interlocutor são cooperativos; v) satisfazer o desejo do interlocutor (BROWN; LEVINSON, 1987).

Quanto às estratégias negativas, têm o objetivo de enfatizar “a distância” (BROWN; LEVINSON, 1987) entre locutor e interlocutor, consistindo em uma estratégia que visa a preservar a face negativa do ouvinte por meio de diferentes estratégias linguísticas de atenuação; atua no sentido de tentar evitar a imposição ao ouvinte. Fornece um comportamento de respeito por parte do falante e fundamenta-se em tópicos que o falante deve evitar como: a invasão do território pessoal do ouvinte para não interferir na liberdade de ação dele. Os autores relacionam as seguintes estratégias: i) não ser direto; ii) não presumir ou assumir, utilizar perguntas e rodeios; iii) não forçar o interlocutor e dar a opção de não fazer o que se pede; iv) não fazer imposição ao interlocutor ao comunicar

os desejos, dissociando-o da violação; v) reparar outros desejos, derivados da face negativa; vi) minimizar a imposição; questionar, atenuar (futuro do pretérito: “poderia”); vii) pedir desculpas; viii) impessoalizar o falante e o ouvinte (BROWN; LEVINSON, 1987).

#### **4. Contribuições de Catherine Kerbrat-Orecchioni para o Estudo da Face e dos Procedimentos Linguísticos**

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 87), a cortesia “aparece como um meio de conciliar o desejo mútuo de preservação das faces com o fato de que a maior parte dos atos de linguagem produzidos, ao longo da interação, são potencialmente ameaçadores para uma ou outra dessas mesmas faces”. Toda interação com dois ou mais participantes, os atos verbais ou não-verbais realizados, está submetida na sua totalidade ou quase totalidade a ameaças potenciais para uma ou outra face. Diante disso, a autora reconhece as contradições nos efeitos de cortesia no Modelo de Brown e Levinson (1987) e, assim, introduz um novo conceito para completar os estudos dos autores, assinalando algumas limitações na teoria por eles proposta.

No entanto, Kerbrat-Orecchioni também reconhece que essas limitações não anulam o poder teórico descritivo do modelo, uma vez que pode ser expandido e aprimorado. A teoria de Brown e Levinson focaliza apenas os atos potencialmente ameaçadores para as faces que incide em atos em que as pessoas estão permanentemente sob a ameaça de FTAs nas interações. Por isso, Kerbrat-Orecchioni (2006) desenvolve o estudo dos atos valorizantes para as faces, como os elogios, os agradecimentos ou os votos. Com isso, em oposição à noção de FTA, apresenta a noção de FFAs (*face-flattering acts*), atos que valorizam a face, constituindo-se em “anti-FTAs”. Nesse sentido, os atos de fala se distribuem em dois grupos: aqueles que produzem efeitos essencialmente negativos para as faces, como ordens ou críticas; e aqueles essencialmente positivos, como elogios e agradecimentos (*op. cit.*, 2006, p. 82).

Desse modo, com a introdução da noção de FFAs, a linguista francesa estabelece uma modificação relevante no esquema das estratégias da cortesia desenvolvidas por Brown e Levinson. Ao considerar a reelaboração realizada para os dois tipos de cortesia, Kerbrat-Orecchioni (2006) ressalta que a cortesia negativa é de cunho compensatório e reparador e consiste em evitar a realização de FTA ou em minimizar a produção de um FTA por meio de algum procedimento (ordem indireta - asserção, moderadores, desarmadores, impessoalização, etc.) indiferente de tal ato direcionar-se à face positiva ou negativa dos interlocutores. A cortesia positiva, por sua vez, consiste em atos de valorização da face dos interlocutores, sendo a face positiva ou negativa. Exemplos: quando utilizamos formas de elogios, agradecimentos.

## 4.2 Procedimentos Linguísticos da Cortesia

Apartir da modificação para os dois tipos de cortesia, Kerbrat-Orecchioni (2006) estabelece os procedimentos linguísticos para cortesia negativa e positiva. Para a cortesia negativa proporciona uma relação dos procedimentos linguísticos, dividindo-os em substitutivos e subsidiários. Para a cortesia positiva, apresenta um esquema de fórmulas de apreciação positiva e negativa.

Os procedimentos *substitutivos* são acompanhantes verbais de cortesia negativa que os interlocutores utilizam para atenuar a ameaça potencial de um ato de fala. Ocorre quando uma formulação explícita de um FTA é substituída por outra mais atenuada e abrangem: (1) a indiretividade - realização de ordem por meio de pergunta ou asserção; (2) os desatualizadores, modais e temporais - utilização ou combinação de modalidades: condicional, pretérito imperfeito, voz passiva (apagamento da referência direta ao(s) interlocutor(es), indeterminação, impessoalização ou o indefinido), pronomes pessoais ("senhor/a" por "você"; "nós" / "a gente", invés de "eu" ou "nós"), solidariedade ou modéstia (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Kerbrat-Orecchioni também fornece os procedimentos *suavizadores* acompanhantes para minimizar a formulação de um FTA: (1) fórmulas de cortesia especializadas, como "por favor" ou "por gentileza", lexicalizadas e convencionalizadas nas línguas; (2) enunciado preliminar como em "Você tem um minutinho?", antecedendo um pedido ou uma justificativa: as interpelações, as perguntas, as críticas, os convites; (3) minimizadores: parecem reduzir a ameaça do FTA preferidos por falantes no uso de diminutivos; (4) modalizadores como "eu acho", "talvez", "possivelmente", "provavelmente", "me parece que" etc., projetam uma certa distância entre o sujeito da enunciação e o conteúdo do enunciado, fornecendo aspectos mais polidos; (5) desarmadores, pelos quais o falante antecipa uma possível reação negativa do interlocutor e tenta neutralizá-la; (6) moderadores que consistem num tipo de "suavizante", ajudando a "engolir a pílula do FTA" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

## 5. Análise dos Procedimentos Linguísticos Substitutivos e Subsidiários em dois Recortes de Inquéritos de Falantes de Porto Velho - RO

Para este artigo, faremos a discussão com *um* recorte de inquérito, com a utilização de procedimentos linguísticos substitutivos e *um* com a utilização de procedimentos linguísticos subsidiários. Procuraremos verificar na análise como os interlocutores negociam o diálogo, a preservação da face negativa e, também, como estabelecem a cortesia negativa, por meio desses procedimentos.

## 5.1 Procedimentos substitutivos: atenuar a ameaça potencial de um ato de fala

Para abordar uma situação de diálogo que apresente o sujeito indeterminado enquanto um recurso autoprotetor do falante, elencamos para análise o recorte 5, a seguir:

### Recorte 5

L1 *Tão vendendo* até ralo de banheiro... escova de aço ... até lixa chegou agora estes tempos ... lixa de parede

L2 como é o nome daquele negócio ali ... di passar massa? (Inquérito 31 PCFPVHRO)

O Locutor 1 inicia o turno com o verbo “vender” em que o sujeito gramatical de seu enunciado é indeterminado: “tão vendendo”. Em seguida, introduz um operador discursivo “até” que produz um efeito de ênfase na sua fala, trata-se de um reforço argumentativo que, devido à força ilocutória, fornece destaque à venda dos produtos e atrai a atenção do interlocutor L2. No entanto, verificamos, pela fala do Locutor 1, um distanciamento do que é dito pelo sujeito enunciativo. Assim, a ocultação do “eu” da enunciação, com a construção do sujeito indeterminado, caracteriza a diminuição da responsabilidade de L1 com o que é dito.

Esse tipo de construção linguística, segundo Briz Gómez (2012), atenua e debilita a força argumentativa do falante com relação à verdade do enunciado, o grau de conhecimento e o compromisso do que se fala. Na verdade, se analisarmos o conteúdo enunciado na fala de L1, por exemplo: “ralo de banheiro... escova de aço ... até lixa chegou agora estes tempos ... lixa de parede” não se sabe, exatamente, o que há na loja, por isso a generalização, nem sequer há certeza sobre a existência da loja. Também não há intenção desse reconhecimento, o que importa é a interação.

O grau de compromisso e conhecimento do falante, bem como a expressão de dúvida, possibilidade ou incerteza, acontece através das estratégias que diminuem responsabilidades, “que previnem ou que reparam, são escudos autoprotetores quando não, também protetores do outro. São recursos relativizadores” (BRIZ GÓMEZ, 2012, p. 9).

Nesses parâmetros de análises, nomeadamente, a ocultação do “eu” ou impessoalização do sujeito semântico (o agente) determina procedimentos de atenuação mais recorrentes como: o falante responsável pelo dito se oculta em outro, em um interlocutor genérico que assume o lugar da opinião da maioria. Desta forma, *desfocaliza-se* na base da enunciação e a enunciação pessoal é enfraquecida (ALBELDA *et al.*, 2014).

Nesse exemplo, a impessoalização do sujeito L1 atenua a ameaça potencial do ato de fala, estabelecendo a construção da cortesia negativa.

## 5.2 Procedimentos Subsidiários: minimizar a formulação de um FTA

Em seguida, analisamos uma situação de diálogo, o recorte fragmentado dividido em 10 (A) e 10 (B) para mostrar o Minimizador: função de diminuir a ameaça do FTA.

### Recorte 10 (A)

L2- não que nem eu falei pra ela... dona Rose eu sou atendente... mais nem toda hora a gente tá com aquela disposição toda... ocupada pra dar atenção pro cliente... nê? eu dou um boa tarde... converso com o cliente... tudo aí eu peço pra ele aguardar *um pouquinho*... aí ela tava falando pra mim só do fato de dar uma atenção pro cliente... já é alguma coisa... então eu falei... então tá bom então...

L1 tão usando mais esses cabos

[

L2 tão usando mais é fio.... (Inquérito 31, PCFPVHRO)

Nesse recorte 10A, Dra. Rose é proprietária, o Locutor 1 e o Locutor 2 são funcionários da loja de materiais de construção. A locutora 2 dirige seu turno à locutora 1 e, durante o desenvolvimento do assunto na fala de L2, fica evidente que ela está falando de uma terceira pessoa do discurso – um cliente. L2 relata sobre o tratamento que fornece aos clientes: “dou uma boa tarde”, “converso com o cliente”, “tudo aí eu peço pra ele aguardar *um pouquinho*...”. O uso de um minimizador com um sufixo em -inho, como em “pouquinho” no último enunciado, suavizaria o ato ameaçador da face negativa do cliente, caso ele estivesse presente na loja. Esse diminutivo se trata de um minimizador cuja função é parecer minimizar a ameaça que o FTA constitui.

Por outro lado, no início da fala de L2: “... mais nem toda hora a gente tá com aquela disposição toda... ocupada pra dar atenção pro cliente”, observamos a falta de compromisso na função de vendedora de L2, posto que com esse enunciado ela procura defender suas faces, confirmando um ato de reparação de face que constitui “escudos autoprotetores” (BRIZ GÓMEZ, 2012, p. 289), conservando a sua face negativa.

## Recorte 10 (B)

(Entra um cliente na loja, perguntando por gerador)

L2 o gerador... éh di vez em quando vem gente fazer orçamento di gerador mais... isso aí é com seu Vilmar e eu entendo disso aí não

L1 o gerador acho que só com ele mesmo... nem eu entendo ... eu sei que tá anunciado no jornal... nê? Tá na promoção tudo... esse geradores ((toca o celular)) *um minutinho*

[

L2 celular tá tocando

((atendendo o celular)) (Inquérito 31, PCFPVHRO)

Nesse outro fragmento do inquérito 10B, observamos que o Locutor 2 está falando com uma terceira pessoa, ausente da interação, trata-se de um cliente que entra na loja. Ele pergunta por “gerador” e L2 responde com o turno: “éh di vez em quando vem gente fazer orçamento di gerador mais ... isso aí é com seu Vilmar e eu entendo disso aí não”. A fala de L2 exhibe a ausência de responsabilidade com a verdade das informações que acarreta o enfraquecimento da força argumentativa com relação à certeza do enunciado e também expõe a falta de compromisso do falante com o conteúdo do enunciado (BRIZ GÓMEZ, 2012). Apresenta uma situação em que o falante L2 tenta se “esquivar” do enunciado – do compromisso com a verdade da preposição. A falta de compromisso<sup>8</sup> enunciativo é confirmada quando L2 diz: “e eu entendo disso aí não” negando de modo direto as táticas de incerteza, dúvida e responsabilidade com o enunciado.

Esse tipo de construção, segundo Briz Gómez (2012), atenua e enfraquece a força argumentativa do falante com relação à verdade do enunciado, conhecimento da informação e seu compromisso com a enunciação. De fato, L2 quer “desconversar”, encerrar a fala e “despachar” o cliente que está atendendo. L2 compromete sua face negativa.

---

8 Para Briz Gómez (2003), ao falar de identidade, é preciso considerar a densidade de laços que mantêm o interlocutor com seu próprio grupo e com o outro e seu desejo de se identificar com as pessoas, na medida em que elas participam da ideologia do grupo, ao qual desejam filiar-se. Assim, a identidade do informante interfere na negociação do diálogo na interação, o que permite perceber uma relação social específica, apontando para uma cultura inconsciente, precária e enraizada que subjaz, fruto da experiência sociocultural de indivíduos advindos de uma comunidade linguística que ainda conserva na língua falada “murmúrios europeus” e também de um grande fluxo migratório proveniente de toda região do Brasil, sobretudo, Nordeste e Sudeste. Essa movimentação de migrantes influenciou o contato com falares de diversos extratos regionais que interferem nos processos tanto estruturais quanto de articulação da linguagem, promovendo o surgimento de uma modalidade de fala diferenciada das demais regiões do Brasil.

Em relação à fala do Locutor 1, averiguamos a sua colaboração com a fala de L2: “o gerador acho que só com ele mesmo... nem eu entendo”, assumindo também uma posição de descomprometimento diante do cliente. L1 prossegue com o turno: “eu sei que tá anunciado no jornal... nê? Tá na promoção tudo...”, o que caracteriza que o cliente já sabia da promoção. Notamos na construção do turno de L1 as formas verbais na voz passiva e no predicativo: “que tá anunciado”; “tá na promoção”, o que origina a indeterminação sobre uma dissimulação que subtrai o comprometimento de L1 para com a informação e enfraquece também a falta de compromisso com a certeza do enunciado. Constatamos, ainda, que, ao tocar o celular, L1 interrompe a fala com o cliente e diz ao cliente, que está ausente da enunciação: “um minutinho”, atendendo o celular em seguida. Esta forma de expressão, “minutinho”, trata-se, também, de um minimizador cuja função é suavizar e aliviar a face negativa do cliente. Contudo, nesta situação temos a construção da cortesia negativa.

O uso do diminutivo em “um minutinho” suaviza o ato ameaçador da face negativa, visto que a fala é interrompida e o interlocutor precisa esperar o celular ser atendido. Na interação face a face, este fato se torna desagradável para o ouvinte, que precisa esperar o celular ser desligado para a retomada da fala.

Para Briz Gómez (2012), a indeterminação ou relativização acontece sobre um disfarce para subtrair a responsabilidade e compromisso do falante para com a informação ou o enunciado. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.88), os minimizadores têm a “função de parecer reduzir o FTA”, de algum modo que ele se apresente no enunciado, suavizando a ameaça que representa para as faces.

## **6. Considerações finais**

Pelo estudo buscamos compreender que a cortesia verbal deve ser analisada contextualmente, haja vista que só se pode determinar se as ações ou atos são ou não corteses a partir de uma somatória de fatores que envolve a forma linguística, o contexto da enunciação e a relação subjetiva entre os interlocutores, as escolhas linguísticas, entre outros.

Neste sentido, a cortesia, do ponto de vista pragmático, não pode ser estudada de forma puramente gramatical, sendo necessário um estudo interlinguístico. A análise procurou mostrar a necessidade da presença dos procedimentos linguísticos da cortesia negativa para a atenuação dos atos de fala que ameaçam ambas as faces. Dessa forma, constatamos pelo contexto dos dois inquéritos que no primeiro: o uso do sujeito indeterminado contribuiu para atenuar a responsabilidade do falante da enunciação em relação ao conteúdo da proposição, servindo de escudo autoprotetor do falante, possibilitando resguardar a face negativa e, conseqüentemente, a construção do efeito da cortesia negativa. No segundo, o minimizador com o diminutivo em – inho



contribui como um procedimento linguístico servindo para atenuar e enfraquecer a força argumentativa do falante com relação à verdade do enunciado proferido e com o compromisso da enunciação.

Se é que podemos estabelecer alguma diferença entre o minimizador e o sujeito indeterminado, essa consiste na função de parecer reduzir os atos que ameaçam as faces “FTA” para o minimizador. Na verdade, incide numa estratégia coercitiva porque, com o uso do diminutivo, o que se pretende é coagir o parceiro na comunicação, fazê-lo concordar com aquilo que desejamos. Por outro lado, o sujeito indeterminado apresenta o descomprometimento do falante com o conteúdo da informação, tornando a proposição generalizada. O modo como a cortesia é apresentada nesses inquéritos ocorreu por meio do apagamento da referência direta aos interlocutores e da coerção dos interlocutores com a aplicação do FTA, casos do minimizadores que parecem reduzir a ameaça do FTA.

Na pesquisa foi também possível identificar a língua falada de uma comunidade social e regional de Porto Velho em situações específicas, o que possibilitou observar o comportamento dos falantes da Região Norte do Brasil e descobrir a produção de um discurso híbrido, apresentando uma linguagem miscigenada, que advém das migrações de várias regiões do Brasil, que ainda persistem.

A cortesia, por se tratar de um processo dinâmico, define-se na interação com os alinhamentos e, sobretudo, quando se considera as reações do parceiro da comunicação. Somente dessa maneira pode-se avaliar porque Briz Gómez chama a cortesia de interpretada.

## REFERÊNCIAS

ALBELDA, M. *et al.* Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. (ES.POR.ATENUACIÓN). *Oralia*, Madri, n. 17, p. 7-62, 2014.

ALVAREZ MURO, A. *(Des)Cortesía*. Teoría y praxis de un sistema de significación. University of the Andes (Venezuela), 2014. Disponível em: [www.researchgate.net/publication/291147522](http://www.researchgate.net/publication/291147522). Acesso em: 14 maio 2018.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, Harvard University Press, 1962.

BRAVO, D. Imagem 'positiva' vs. imagem 'negativa'? Pragmatica socio-cultural y componentes de face. *Oralia*, v. 1, p. 155-184, 1999.

BRIZ GÓMEZ, E. A. *A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas*. Tradução Luiz Antônio da Silva, Adriana Marcelle de Andrade e Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco. 2012 Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64415/71564>. Acesso em: 25 jul. 2018.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ESCANDELL-VIDAL, M. V. Cortesía, Fórmulas Convencionales y Estrategias Indirectas. *Revista Española de Lingüística* (RSEL), n. 25, p. 25-31, 1995. Disponível em: <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-Escandell.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-186.

FIORIN, J. L. *Introdução à linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

HAVERKATE, H. *La Cortesía Verbal – Estudio pragmalinguístico*. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

HILGERT, J. G. A cortesia no monitoramento de problemas de compreensão da fala. In: GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC., 1975.

HILGERT, J. G. Polidez e preservação de face na fala de universitários. In: PRETI, D. (org.). *Cortesía verbal*. São Paulo: Humanistas, 2008.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fabio R. R. Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (org.). *Sociolingüística interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GOFFMAN, E. *Interaction ritual*. Essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J (ed.). *Syntax and Semantics*. v. 3: Speechs Acts. New York: Academic Press, 1968. p. 41-58. [Tradução para a língua portuguesa de João Wanderley Geraldi. *Lógica e Conversação*. In: DASCAL, M. (org.). *Fundamentos Metodológicos da Linguística – v. IV*. Campinas: Editora do Autor, 1982. p. 81-104.]

GRICE, H. P. *The logic and conversation*. University of California, Berkeley, 1975.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Niterói: EdUFF, 2006.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1992. Tomo II.

LAKOFF, R. The language of politeness. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, p. 293-305, 1973.

LAKOFF, R. The Logic of Politeness; or, Minding your P's and Q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, p. 292-305, 1973.

PRETI, D. (org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008.

SEARLE, J. *Speech acts*. Tradução Carlos Vogt *et alii*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SEARLE, J. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILVA, L. A. da. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, D. (org.). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 157-192.

# Verbivocovisualidade no documentário *Histórias de quando a água chegou*: ato responsável e diálogo na constituição intersemiótica

---

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v48i3.2353>

**Marco Antonio Villarta-Neder<sup>1</sup>**

## Resumo

O documentário *Histórias de quando a água chegou – Antonio Aauto e os Índios* exibe a história de pessoas desalojadas por ocasião da construção da Usina Hidrelétrica de Furnas, em 1963. Esse *corpus* será analisado a partir do conceito de verbivocovisualidade, trazido para o contexto do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov por Paula e Serni (2017) e Stafuzza (2014). Pretendemos analisar enunciados verbivocovisuais, discutindo como: a) o diálogo intersemiótico entre vozes na narrativa do documentário estabelece *atos responsáveis* dos sujeitos Antonio Aauto, Jean Manzon e equipe autoral do documentário; b) os enunciados constituídos por/constitutivos desses sujeitos constituem-se como *enunciados de dizer, de fazer, de compreensão e de silêncio*; c) a constituição do enunciado verbivocovisual se dá pelo diálogo intersemiótico entre as semioses em diálogo entre si.

**Palavras-chave:** verbivocovisualidade; ato responsável; enunciado; silêncio.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, Minas Gerais, Brasil; [villarta.marco@ufla.br](mailto:villarta.marco@ufla.br); <http://orcid.org/0000-0003-3857-3720>

# Verbivocovisuality in the documentary *Stories of when water has arrived*: responsible act and dialogue in the intersemiotic constitution

## Abstract

The documentary "Stories of when water arrived - Antonio Aauto and the Indians" [*Histórias de quando a água chegou – Antonio Aauto e os índios*] shows the story of people displaced during the construction of the Furnas Hydroelectric Power Plant, in 1963. This *corpus* will be analyzed from the concept of verbivocovisuality, which was brought to the context of the Circle of Bakhtin, Medviédev and Volóchinov by Paula and Serni (2017) and Stafuzza (2014). We intend to analyze verbivocovisual utterances, discussing how: a) intersemiotic dialogue between voices in the narrative of the documentary establishes *responsible acts* of the subjects Antonio Aauto, Jean Manzon and documentary team; b) the utterances constituted by / constitutive of these subjects are constituted as utterances of *saying, doing, understanding* and *silence*); c) the constitution of the verbivocovisual utterance is given by the intersemiotic dialogue between the semiosis in dialogue with each other.

**Keywords:** verbivocovisuality; responsible act; utterance; silence.

## Introdução

Em qualquer viés teórico-epistemológico, analisar enunciados implica envolver-se em questões que se imbricam e suscitam uma discussão mais acurada. No campo dos estudos linguísticos, há uma longa tradição que conceitua e analisa os enunciados com um foco que privilegia ou dá exclusividade à língua.

No entanto, principalmente a partir da circulação mais ampla de semioses não-verbais, principalmente visuais, como a pintura, a fotografia, o cinema, a História em Quadrinhos, o *design*, a computação gráfica, dentre tantas outras semioses e suas respectivas tecnologias e suportes, tem havido, em resposta, um esforço teórico cada vez mais intenso de se proverem vieses analíticos capazes de abordar tais questões. Em um contexto mais recente, tem-se constituído, também, um campo de discussão e produção teórica sobre a relação entre semioses diversas, enfim, sobre o que se tem chamado de *multissemiose*.

O presente trabalho ancora-se em uma dessas perspectivas. Pretende-se, alicerçando-se no referencial teórico-epistemológico-axiológico dos estudos do Círculo de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, e partir do conceito de verbivocovisualidade (PAULA; SERNI, 2017; STAFUZZA, 2014), promover a discussão de alguns processos de constituição de sujeitos e produção de sentidos.

Assim, o objetivo desse artigo é analisar enunciados verbivocovisuais presentes no documentário *Histórias de quando a água chegou – Antônio Adauto e os índios* – produzido pela Universidade Federal de Alfenas –, discutindo três aspectos: a) como o diálogo intersemiótico entre vozes na narrativa do documentário estabelece *atos responsáveis* (BAKHTIN, 2010) dos sujeitos Antonio Adauto, Jean Manzon e equipe autoral do documentário; b) como os enunciados constituídos por/constitutivos desses sujeitos constituem-se como *enunciados de dizer, de fazer, de compreensão e de silêncio* (VILLARTA-NEDER, , 2019); c) como a constituição do enunciado verbivocovisual se dá pelo diálogo intersemiótico entre as várias instâncias que o constituem, dentro de uma relação de ausência/presença de cada uma dessas semioses em diálogo com as outras. Para isso, dentro do referencial bakhtiniano, adotam-se os conceitos de *enunciado* (MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2019, 2017; BAKHTIN, 2016) e *ato responsável* (BAKHTIN, 1993).

O documentário *Histórias de quando a água chegou – Antônio Adauto e os índios*, produzido no âmbito do projeto de extensão “Histórias de quando a água chegou”, da Universidade Federal de Alfenas, em Alfenas-MG, exibe a história de pessoas que foram desalojadas de suas terras e realocadas, por ocasião da construção da Usina Hidrelétrica de Furnas, com barragem na região de Alfenas/MG e cidades circunvizinhas. Essa barragem foi construída em 1963.

O documentário constrói-se a partir de duas unidades principais: a primeira, o depoimento de Antonio Adauto, um morador da região, nascido em 1927 que, após a construção da barragem, passa a resgatar fisicamente e a guardar artefatos indígenas que ficaram submersos. A segunda, trechos de filmes de propaganda da implantação da barragem, datados do início dos anos 1960. Dentre eles, o que estará presente no recorte estabelecido na análise desse artigo é *Brasil, potência industrial*, de Jean Manzon.

No campo bakhtiniano, o conceito de enunciado já estabelece um percurso metodológico. Como unidade analítica que responde a uma antecedente e suscita uma subsequente, faz-se necessário, metodologicamente, que se estabeleça o *cotejo*<sup>2</sup> entre os elementos dessa cadeia enunciativa. Geraldi (2014, p. 19), ao tratar do cotejo, entende que

---

2 Nas traduções brasileiras feitas diretamente a partir do russo, o termo usado é *correlacionamento*. Outra tradução, utilizada em contextos mais gerais, para a palavra russa em questão (соотнесение – soostnessênie) é *correlação*. A frase de Bakhtin (1979, p. 364) é Диалогичность этого соотнесения (dialogitchnost étova soostnessênia), traduzida por “Índole dialógica desse correlacionamento”; poderia, igualmente, ser traduzida por “Dialogicidade dessa correlação”. Ao que parece, o tradutor evitou uma possível ambiguidade do substantivo dialogicidade (Diálogo interno x característica fundamental dessa correlação).

[...] o aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da *ampliação do contexto*, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepetível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade.

Dentro da perspectiva dialética e dialógica que constitui o pensamento dos autores do Círculo, pode-se entender, com(o) Bakhtin (2017, p. 64) que, na definição e apreensão do sentido, há uma “[...] antecipação do contexto em expansão subsequente, sua relação com o todo acabado e com o contexto inacabado.” e que o trabalho de análise desse sentido se dá pela “ampliação do contexto distante”, no “aprofundamento do sentido com auxílio de outros sentidos” (idem, ibidem).

## Fundamentos conceituais

Um conceito fundamental no campo de estudos e de discussões do Círculo é o de *enunciado*<sup>3</sup>. Pode-se iniciar a discussão do conceito aplicando o que Volóchinov (2017, p. 205, grifos do autor) diz sobre a palavra: “[...] a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem se dirige*. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*.”. A noção de enunciado implica exatamente essa cadeia que se estabelece entre o que precede e o que sucede, sendo que os limites de cada elo dessa cadeia se constituem pela constituição dos sujeitos do/no discurso, constituindo-se esses nos/pelos enunciados. Bakhtin (2016, p. 29), quando discute os gêneros do discurso enquanto enunciados, trata dessa questão:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva *silenciosa* do outro ou, por último, uma *ação* responsiva baseada nessa compreensão).

---

3 высказывание – vyskazyvânie – é uma palavra de difícil tradução, já que abarca tanto o processo da enunciação, quanto os signos materiais que dela resultam e que a possibilitam (enunciado). Tal conceito é visto sempre como enunciado concreto, não um fruto de um construto teórico, mas a alternância de sujeitos, intersubjetivamente se constituindo na unidade do acontecimento.

Essa citação de Bakhtin nos importa por várias razões. A primeira delas, exatamente pela questão desses limites do enunciado enquanto posições enunciativas, que são do processo de constituição dos sujeitos. Para além disso, no entanto, permite que se possa entender que os enunciados não precisam ser tomados apenas como *respostas verbais*. Quando Bakhtin menciona a compreensão como *resposta*, destaca que essa compreensão está sendo concebida conceitualmente por ele como “compreensão ativamente responsiva”, ainda que seja *silenciosa* (destaque dele).

Temos, portanto, não somente um dizer respondendo a outro dizer e suscitando um dizer subsequente para identificarmos o conceito de enunciado, mas, junto disso, temos uma compreensão e um processo de silêncio envolvidos. Essas duas noções serão fundamentais para a discussão que será empreendida mais à frente desse artigo. Bakhtin ainda arremata: “por último”, diz o autor russo, depois de seu término, os enunciados podem constituir respostas a outros enunciados enquanto “ação responsiva” (destaque do autor). Ou seja: pode-se considerar o enunciado como *ação*.

Essa relação entre dizer/fazer, presente também em diversas outras teorias linguísticas (como a teoria dos atos de fala, de Austin, por exemplo), aparece em vários momentos da discussão dos autores do Círculo. Dentro de uma concepção dialética e dialógica, não é absurdo pensar-se no movimento contrário: se todo dizer e toda compreensão são respostas, em âmbito semelhante ao dizer, como enunciados, nada impede que possamos considerar os *fazer*es como enunciados.

Sendo possível essa relação, teríamos a concepção dessa cadeia enunciativa com duas características importantes. Em uma dimensão, um diálogo entre dizeres, fazeres, compreensões e silêncios, em uma combinatória bastante ampla. É o que sustenta a posição de Villarta-Neder (2018a), quando este autor faz a leitura do conceito de enunciado dessa maneira:

Assumimos que, não somente o *enunciado/a enunciação* (*высказывание*) “responde a algo e orienta-se para uma resposta” (Grillo e Américo in VOLÓCHINOV, 2017: p. 357) em termos de signos verbais, mas 1) em termos de quaisquer signos, de quaisquer linguagens; 2) em termos não somente de dizer, em um tal sistema sígnico ou em relações entre sistemas sígnicos, mas também de *fazer*. [...] Também entendemos que essa resposta possa se dar entre signos de presença e signos de ausência, ou seja, em relações que envolvam silêncios.

Uma segunda dimensão dessa leitura seria a do enunciado como um *continuum*, no interior do qual dizer se *torna* um fazer, um fazer se *torna* compreensão, um silêncio se *torna* um dizer e assim por diante. Essa dinamicidade está, obviamente, relacionada



ao posicionamento espaço-temporal (cronotópico<sup>4</sup>) dos sujeitos que se alternam na comunicação discursiva. O dizer de um sujeito é um fazer como ato (*postupok*) em relação a si e ao outro, sendo que o outro responde a esse dizer com um silêncio que é também um ato, mas que é igualmente uma compreensão ao dizer/ato do sujeito antecedente para quem o outro sujeito responde com esses enunciados de compreender *silenciosamente*. Tal concepção de enunciado, que amplia o escopo conceitual e epistemológico para situar enunciados que envolvam diversas semioses e variadas instâncias da linguagem, na produção dos sentidos e constituição dos sujeitos, ampara-se, também, na visão de Volóchinov, estendendo-a.

Volóchinov apresenta um conceito que abrange não somente a semiose da língua, mas que torna possível analisar-se, em primeiro lugar, a relação dos signos da língua com outros, extraverbais. Essa inter-relação – entendemos – não inviabiliza uma aplicação do conceito a outros sistemas sígnicos. Diz ele que:

Além da parte *verbal* expressa, todo enunciado<sup>5</sup> cotidiano (como ficará evidente um pouco adiante) consiste de uma parte não expressa, porém subentendida e *extraverbal* (situação<sup>6</sup> e auditório<sup>7</sup>) sem a qual não é possível compreender o próprio enunciado. Esse enunciado, como unidade de comunicação discursiva e como um *todo* semântico, constitui-se e toma uma forma estável precisamente no processo de uma determinada interação discursiva gerada por um tipo de comunicação social. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 269, grifos do autor).

Essa formulação de Volóchinov interessa especialmente à discussão feita neste artigo. Uma das questões importantes que se apresentam é esse “tipo particular de intercâmbio comunicativo social.”. Cabe não se pensar nele como um recorte de uma única situação, mas como uma rede de enunciados que se entrelaçam, que se sucedem. Portanto, pensar nessa *cadeia enunciativa* é não somente analisar dizeres que se comunicam, mas, conjuntamente, histórias de interações entre sujeitos.

Assim, os componentes extraverbais sempre estiveram presentes na discussão que os autores do Círculo fizeram sobre enunciado/enunciação. Na maioria das vezes, enquanto elementos situacionais, mas não deixam de ocorrer vários momentos da discussão

---

4 Segundo Bakhtin (2018, p. 11), cronótopo é a “[...] interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura. [...] (aqui não comentaremos o cronótopo em outros campos da cultura)”.

5 Nessa tradução, *высказывание* está correspondendo a “enunciação”.

6 “Realização efetiva, na vida real, das diferentes formações ou variedades da comunicação social.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 269, grifo do autor).

7 “Presença evidente e necessária dos participantes da situação” (idem, ibidem, grifo do autor).

desses autores que tocam em questões de outras semioses, como a música, a pintura e a dança, principalmente em textos de Mikhail Bakhtin<sup>8</sup>. Já que estamos trabalhando com essa relação dinâmica entre esses diversos âmbitos da linguagem, assumimos a noção de silêncio de Villarta-Neder (2019), que dialoga com as questões atinentes ao conceito de enunciado. Para o autor, silêncio pode ser entendido como

Uma instância enunciativa do *(des)continuum* da arquetônica intersubjetiva, na unidade do acontecimento. O silêncio é uma fronteira espaço-temporal (cronotópico), constitutivo da linguagem. É o espaço e tempo de os sujeitos se saberem sujeitos, enunciando sujeitos, enunciando para outros sujeitos na unidade do acontecimento. Um cronótopo que permite a escuta de si como outro, do outro, e da relação de si com o outro na unidade do acontecimento. Uma escuta compreensiva, responsiva e responsável, como réplica, na cadeia enunciativa. (VILLARTA-NEDER, 2019, p. 82).

A estreita relação entre esse conceito e a noção de enunciado será fundamental para a discussão do conceito de verbivocovisualidade e a análise do *corpus* selecionado para a confecção deste artigo. Há várias formulações conceituais que articulam essas instâncias de diferentes semioses. Elegemos, neste artigo, a de Paula e Serni (2017, p. 179-180):

O termo verbivocovisual foi cunhado por James Joyce e utilizado de maneira metafórica por Décio Pignatari para tratar da linguagem da poesia concreta. Também se utiliza aqui a expressão de maneira metafórica, pois ela não só abarca como explícita. A verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado em sua potencialidade valorativa.

Uma consequência epistemológica, axiológica e metodológica desse conceito é que quando se concebe um gênero discursivo verbivocovisual, concebe-se que resultam completamente diferentes análises que considerem essas instâncias conjuntamente daquelas que seccionam as dimensões que constituem tais gêneros. Um exemplo disso é a *canção*. Considerar canção como uma relação intersemiótica entre o texto musical e o texto verbal da letra significa olhar as condições de produção, circulação e recepção desse gênero de maneira diversa daqueles que analisam somente a letra.

---

8 Com alguns exemplos, destaquem-se noções da música, como a relação (não inteiramente coincidente) entre polifonia musical e polifonia no romance de Dostoiévski (em *Problemas da Poética de Dostoiévski*), a noção de harmônicos dialógicos, na discussão sobre tom volitivo-emocional e dialogismo (em *Estética da Criação Verbal*). A questão da dança (popular = *plaska*) aparece tanto no livro *Estética da Criação Verbal*, quanto em *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*.

Essa abordagem coaduna-se com o que Stafuzza e Lima (2014, p. 98) discutem sobre a relevância de conceito semelhante (verbovocovisualidade):

Nos estudos de análise de discursos de corrente bakhtiniana, que nos interessam aqui, apesar de Bakhtin e seu círculo não tratarem de “verbovocovisualidade”, nem de “discursos verbovocovisuais” em termos, seus escritos trazem importantes contribuições para entendermos o “verbovocovisual” como um procedimento de análise discursiva, uma vez que o discurso tomado como objeto de análise se constitui e se realiza por elementos verbais, vocais e visuais, sendo a obra do Círculo suporte para análises.

Assim, tais conceitos, desenvolvidos como extensões possíveis e plausíveis do conceito de enunciado do Círculo, tomam a abordagem literária para, como se entende desde os primeiros escritos de Bakhtin (Arte e Responsabilidade), tratar como indissociável a corrente enunciativa, seja na arte, na vida ou na ciência.

Essa dissociação de instâncias ocorre frequentemente em livros didáticos e em situações de trabalho com esses gêneros discursivos em sala de aula. Tem crescido o número de trabalhos acadêmicos que têm problematizado essa amputação de semiose no interior desse gênero. Como exemplo episódico das consequências dessa visão, podemos mencionar que os sujeitos, quando interagem com/por meio desse gênero, não se utilizam somente de uma semiose, mas associam a letra a uma percepção afetiva ligada ao texto da semiose musical, participam do que representam – ética e esteticamente – os estilos e as propostas estéticas musicais no interior dos grupos e das sociedades em que vivem.

A pertinência de se trazer a questão do silêncio junto ao conceito de verbovocovisualidade, a nosso ver, reside em uma premissa que assumimos neste artigo: a de que *todo enunciado é, sempre, multissemiótico*. Já que dizer, fazer, compreensão e silêncio constituem dimensões do enunciado, não há enunciado que, em alguma dimensão, não seja um fazer que se diz, um dizer que é ato, uma compreensão que seja uma ação, um silêncio que não deixe de ser um fazer, enquanto contraponto (antipalavra, com outros significantes – no caso, do silêncio) ao dizer ou ao fazer do outro.

Prosseguindo, cabe trazer à tona a questão de que a alternância entre sujeitos do enunciado se dá pela marcação de tonalidades, de tons, que inscrevem, na enunciação, a singularidade desse sujeito que ocupa aquele lugar único da existência, naquele momento irrepetível de sua relação com o outro, na relação intersubjetiva da interação, na unidade do acontecimento. Bakhtin (2016, p. 58-59) trata disso, quando diz que

As formas das atitudes responsivas, que preenchem o enunciado, são sumamente diversas [...]. Essas formas, é claro, diferenciam-se acentuadamente em função da distinção entre aqueles campos da atividade humana e da vida nos quais ocorre a comunicação discursiva. Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ele irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia [...] nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas no nosso pensamento.

Essas tonalidades, em algumas traduções, *entonações*, constituem *tomadas de posição* desses sujeitos em relação a si mesmos, ao outro e à própria interação. Esse posicionamento resulta da constituição intersubjetiva dos sujeitos no/do discurso. Decorre de que esses sujeitos estão posicionados no tempo e no espaço, e tais posições constituem o outro e se fazem constituir a partir da necessária extralocalização do outro, que permite a construção da provisória inteireza (provisório acabamento) que dá unidade à percepção que o sujeito tem de si. Michael Holquist (*In: BAKHTIN*, 1993, p. 9-10), no prefácio da edição norte-americana de *Para uma filosofia do Ato Responsável*<sup>9</sup> explica o conceito:

Para Bakhtin, a unidade de um ato e seu relato, uma ação e seu significado, se preferir, é algo que nunca é um *a priori*, mas que deve sempre e em toda parte *ser conquistado*. O ato é uma ação, e não um mero acontecimento (como em 'uma maldita coisa depois da outra'), apenas se o sujeito de tal *postupok*, de dentro de sua unicidade radical, tece uma relação *com* ele em seu relato *dele*. A responsabilidade, então, é a fundação da ação moral, o modo pelo qual nós superamos a culpa da cisão entre nossas palavras e nossas ações, mesmo que não tenhamos um alibi na existência – de fato, *porque* não temos tal alibi: 'É apenas o meu não-alibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real...'

Portanto, essas *tonalidades*, *entonações* presentes no diálogo, nos enunciados concretos constituem *postupok*, atos responsáveis desses sujeitos, inevitavelmente posicionados no mundo, em relação a si mesmos e aos outros. No caso do *corpus* deste artigo, dentre as muitas instâncias possíveis de análise, o foco será nas vozes presentes no

---

9 Utilizamos, aqui, a tradução, para fins didáticos, de Carlos Alberto Faraco.

documentário, sob o ponto de vista da avaliação do impacto da construção da represa de Furnas e na voz da equipe autoral do documentário, ao colocar essas vozes juntas, em (uma dada) sequência. Estabelecidos esses fundamentos teórico-epistemológicos, cabe discutir o vídeo em questão.

## **Análise de “quando a água chegou...”**

O documentário *Histórias de quando a água chegou – Antônio Adauto e os índios* foi produzido no âmbito do Projeto de Extensão “Histórias de quando a água chegou”, do Departamento de Letras, junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Alfenas, em Alfenas-MG, sob a coordenação do Prof. Dr. Ítalo Oscar Riccardi León.

Tal projeto tem como objetivo geral: “Conhecer e resgatar outras histórias da tradição oral, originadas a partir da construção da barragem de Furnas, no Sul de Minas, fazendo um levantamento de novas e outras histórias.” (UNIFAL, 2016a) e como objetivos específicos:

Fazer um levantamento das histórias orais que ainda não foram registradas, visando a produção de um novo documentário inédito em DVD, com depoimentos sobre essas outras histórias. Disponibilizar o material para pesquisas futuras nas áreas da sociologia, folclore e literatura. Produzir um documentário (outro) sobre as principais histórias levantadas durante o processo de pesquisa das histórias orais. (idem, ibidem).

Este vídeo, aqui analisado, propõe-se especificamente a contar a história de Antônio Adauto Leite e o trabalho de recuperação, feito por ele, de artefatos indígenas nas margens do Lago da Represa de Furnas e de contar suas lembranças sobre a Gruta de Itapeçerica, submersa a aproximadamente 70 metros de profundidade, no lago da represa e que contém pinturas rupestres dos povos indígenas que habitaram a região.

O sujeito entrevistado, Antônio Adauto, à época de produção do documentário (2016), contava com 88 anos e vivenciou o desalojamento e realocação das famílias que possuíam terras que acabaram sendo inundadas para a formação do lago da represa de Furnas, no sul do estado de Minas Gerais, na região da cidade de Alfenas. Além disso, durante a formação do lago, ele foi coletando objetos de culturas indígenas que haviam povoado a região. Algumas das terras alagadas eram sítios arqueológicos.

O projeto, entre cujos produtos está esse documentário, objetiva o registro e a circulação das memórias e vivências das pessoas afetadas por esse acontecimento. Para isso, o vídeo de 22 minutos foi construído com a filmagem de depoimento de Antônio Adauto, de visita ao Museu Antropológico mantido por ele e por sua filha (onde estão os artefatos arqueológicos que ele coletou) e recortes de um documentário da época da inauguração da represa. Esse documentário foi feito pelo fotógrafo Jean Manzon, em 1963.

O vídeo começa com os créditos iniciais, após o que é mostrado um depoimento de Antônio Adauto sobre o início das obras de medição para a construção da barragem. Com 1 minuto e 29 segundos, há um corte e é exibido um trecho do documentário *Brasil, potência industrial*, de Jean Manzon. Esse trecho corresponde ao início deste documentário, em que aparecem os créditos iniciais e uma música marcial, com forte ênfase de instrumentos de metal.

Numa era em que as indústrias florescem em torno de bacias fluviais, o Brasil põe o melhor de suas esperanças no potencial hidro-elétrico de seus rios. Este é o Rio Grande. [pausa – aumento do volume da música] Nas corredeiras de Furnas será construída a maior usina elétrica da América Latina e uma das maiores do mundo. [aumento do volume da música e fraseado musical grandiloquente]. O Rio Grande, depois de atravessar o Sul de Minas, marca a divisa deste Estado com o de São Paulo. Furnas constitui um dos maiores empreendimentos brasileiros do ramo. Grandes beneficiários do surto de progresso serão também os municípios da região. Em excepcional afluxo de riqueza lhes dará vida nova. (MANZON, 1963, 2min. – 2min.42s).

Exatamente depois desse momento da reprodução do vídeo de Jean Manzon, há um corte no documentário e entra, novamente, o depoimento de Antônio Adauto. Diz ele:

Acabaram com as fazendas, teve gente que suicidou, gente que morreu de desgosto, gente que suicidou, as fazendas eram uma beleza, a gente andava por todo lado, parentes, proprietários rurais de tradição, gente... sitiante. Perdemos TUUdo ! TUUUdo ! (ADAUTO, A. In: UNIFAL, 2016b, 2min.42s – 3min.8s).

É sobre estes dois trechos, em sequência (entre 2min. e 3min.08s), que concentraremos nossa análise e discussão. Consideraremos, como enunciado-base da análise, o documentário da Unifal, neste trecho, que constitui nosso recorte.

Temos duas posições dos sujeitos a serem levadas em consideração: a equipe autoral do vídeo da Unifal e o enunciatário do vídeo, que podemos representar como sendo aqueles que a equipe autoral considera importante (re)lembrar/informar sobre o acontecimento desalojamento/relocação das pessoas pela construção da represa de Furnas. Para dar conta desse projeto de dizer, a equipe autoral coloca em diálogo dois outros sujeitos: a equipe autoral do vídeo de Jean Manzon e o sujeito entrevistado Antônio Adauto, por meio dos enunciados do recorte do vídeo de propaganda e do depoimento do sujeito testemunha e desalojado/relocado Antônio Adauto.

Assim, podemos considerar que os enunciados do vídeo de Jean Manzon respondem ao não-saber e a possíveis críticas sobre a construção da represa de Furnas, à época de

sua construção e suscita assentimentos ou discordâncias, dependendo da posição dos sujeitos que, pela compreensão, constituem um enunciado como resposta ativa dessa compreensão, como tomada de posição.

O enunciado de Antônio Aduino responde a enunciados de quem desconhece essa história ou se esqueceu dela, além de responder, também, à visão de que a construção da represa trouxe somente coisas boas, progresso, e que a realocação melhorou a vida das pessoas desalojadas. Esses enunciados aos quais o enunciado de Antônio Aduino responde, se fazem representar pela enunciação desse dizer e dessa compreensão expressas, como ato, pelo vídeo de Jean Manzon.

Na fala de Antônio Aduino, os sentidos desses enunciados são não somente uma compreensão abstrata, um mero exercício retórico. Eles possuem a concretude dos sentidos das vidas que foram (e ainda são, pela memória e pelas consequências no âmbito econômico, social, antropológico) afetadas pelo acontecimento da construção da barragem e da realocação das pessoas que tinham terras nessa área que foi alagada. Essa relação pode ser entendida à luz do que aponta Medviédev: [...] todo enunciado concreto é, de fato, uma unidade inseparável do sentido e da realidade, fundamentada sobre a unidade da avaliação social que a atravessa por todos os lados (MEDVIÉDEV, 2012, p. 188). Há uma avaliação social dos sujeitos que vivem esse acontecimento concreto e que, em resposta a ele, produzem enunciados concretos que, por sua vez, suscitam compreensões, agires, silêncios, dizeres que são outros enunciados concretos. São, portanto, – e sempre o são – tomadas de posições, *postupok*, atos que responsabilizam esses sujeitos em relação aos sujeitos para quem respondem e para quem encaminham uma pergunta, ainda que sob a forma de uma afirmação, um desabafo, provocando uma resposta (que pode vir em forma de silêncio, por parte do outro).

Em relação à questão do conceito de verbivocovisualidade, cabem alguns apontamentos importantes. O vídeo de Jean Manzon é grandiloquente. Filmado em preto e branco, apresenta uma imagem da área da barragem, em filmagem aérea, portanto, num plano<sup>10</sup> aberto e em câmera alta<sup>11</sup>. Há um recurso visual interessante aí. Isoladamente, a câmera alta tende a diminuir o objeto do olhar representado pela câmera, dissolvendo-o na paisagem. No entanto, como a área da barragem é a própria paisagem retratada, esse efeito produz um sentido contrário, pois magnifica horizontalmente a represa, já

---

10 “A noção [...] de plano abrange todo esse conjunto de parâmetros: dimensões, quadro, ponto de vista, mas também movimento, duração, ritmo, relação com outras imagens. Mais uma vez, trata-se de uma palavra que pertence de pleno direito ao vocabulário técnico e que é muito comumente usada na prática da Fabricação (e da simples visão) dos filmes.” (AUMONT *et al.*, 1995, p. 39).

11 Também conhecida como *plongée*: “Plongée/Contra-plongée. Câmera posicionada em nível mais ou menos elevado do que o objeto enquadrado, respectivamente (em francês: *plongée* = mergulho). Também conhecido como câmara alta e câmara baixa.”

que mostra a monumentalidade da sua extensão, no preenchimento de todo o quadro. Conjuntamente à imagem, há uma locução, com forte impostação de voz (grave e solene), que enuncia um texto (citado acima) ufanista sobre as dimensões da barragem e sua importância para o Brasil em geral e para a região em particular. Há uma música de fundo, marcial, com momentos de elevação de volume e com finalizações de fraseado melódico coincidindo com as partes mais ufanistas do roteiro da locução. Além disso, há legendas que acompanham a locução. As pausas (silêncio dos signos musicais e verbais falados e escritos [legenda], mas manutenção da presença a imagem) constituem, por sua vez, silêncios enquanto relações espaço-temporais (cronótopos) de escuta (VILLARTA-NEDER, 2019) e de provocação à escuta do que vem depois.

Já no depoimento de Antônio Aduato, logo após a exibição do trecho do vídeo de Jean Manzon, não há música de fundo. Não há legendas, também. A câmera constrói como quadro um *plano de conjunto*<sup>12</sup>, já que ele está sentado na sala de sua casa e é possível ver quase todo o seu corpo, mas com um enquadramento apenas do pedaço do cômodo que mostra a poltrona em que está sentado. A sua voz é emotiva, um pouco mais trêmula que em partes do seu depoimento. O volume também se eleva e há um prolongamento da palavra “tudo”, repetida uma vez e, em cada uma de suas elocuições, com prolongamento crescente. Quando diz a palavra “tudo”, eleva as mãos, com os dedos abertos, como se abarcasse, com elas, a referência do espaço abrangido pelo pronome, a área perdida pelos desalojados/relocados. O silêncio da ausência da música de fundo destaca a emotividade do depoimento.

Em ambos os casos (no enunciado do vídeo de Jean Manzon e no do depoimento de Antônio Aduato), seria extremamente reducionista isolar uma semiose do diálogo com as outras. Da mesma maneira, seria redutor não levar em conta o diálogo, dentro de cada enunciado, dos signos de cada semiose. Finalmente, considerar as instâncias do dizer, fazer, da compreensão e do silêncio na produção, circulação e recepção do enunciado, amplia o escopo de análise.

Já do ponto de vista da equipe autoral do documentário da Unifal, a seleção, sequenciamento, corte e montagem do vídeo foram operações que constituíram esse diálogo imediato entre esses enunciados. Mais do que um diálogo entre dizeres, há um diálogo entre *entonações*, entre *tonalidades*. Há um enunciado que, como *fazer* da equipe autoral do documentário sobre Antônio Aduato, põe em contraponto os dizeres de Jean Manzon e de Antônio Aduato, tanto em seu conteúdo temático, quanto nas suas tomadas de posição. Ao fazer isso, a equipe autoral da Unifal exerce, também, um ato responsável sobre essa cadeia enunciativa de sentidos favoráveis e desfavoráveis da construção da barragem na vida das pessoas afetadas.

---

12 Plano um pouco mais fechado do que o plano geral. PLANO GERAL – Plano que mostra uma área de ação relativamente ampla. (MACHADO, 2015, p. 5)



## Considerações finais

Foi objetivo desse artigo analisar enunciados verbivocovisuais presentes no documentário *Histórias de quando a água chegou – Antônio Adauto e os índios* produzido pela Universidade Federal de Alfenas. Para isso, buscou-se discutir três aspectos: a) como o diálogo intersemiótico entre vozes na narrativa do documentário estabelece *atos responsáveis* (BAKHTIN, 2010) dos sujeitos Antonio Adauto, Jean Manzon e equipe autoral do documentário; b) como os enunciados constituídos por/constitutivos desses sujeitos constituem-se como *enunciados de dizer, de fazer, de compreensão e de silêncio* (VILLARTA-NEDER, 2019); c) como a constituição do enunciado verbivocovisual se dá pelo diálogo intersemiótico entre as várias instâncias que o constituem, dentro de uma relação de ausência/presença de cada uma dessas semioses em diálogo com as outras.

Procuramos analisar como as vozes dos sujeitos que participam dos enunciados verbivocovisuais do documentário produzido pela Unifal constituem-se como enunciações por instâncias interdependentes e complementares, seja como dizeres, fazeres, compreensões ou silêncios.

Assumir essa perspectiva teórico-epistemológica implica constituir um quadro analítico mais amplo e, como consequência, debruçar-se sobre um escopo mais complexo. Acreditamos, no entanto, que tal extensão conceitual dos fundamentos do Círculo, a partir da compreensão de noções que já estão implicadas no próprio referencial, colabora para lidarmos com enunciados que demandam uma análise mais relacional.

Reiteramos o entendimento de que *todo enunciado é verbivocovisual* e que, quando apenas uma semiose se manifesta, é porque outras estão em instância de silêncio. Essa percepção fica reforçada, a nosso ver, quando consideramos essa interdimensionalidade entre dizer, fazer, compreensão e silêncio. E, embora possa parecer que há um embaralhamento epistemologicamente condenável dessas categorias, é no âmbito de um referencial dialógico e dialético – como é assumidamente o do Círculo – que essas tênues fronteiras se fazem razoáveis e pertinentes. É somente sob um olhar dialético que, por exemplo, um fazer que constitui como dizer na sua inscrição sobre o acontecimento pode ser percebido como enunciado que suscita um dizer como fazer enquanto réplica.

Ainda que o enunciado demande ser compreendido dentro de tal complexidade de processo de intrincada rede desde sempre, vivemos uma temporalidade em que o enunciar já se assume como intersemiótico. Há, no fazer de enunciar e no dizer sobre esse enunciar, um projeto de dizer que se propõe a ser, continuamente, um diálogo entre sistemas sígnicos. Se pudermos aceitar tal visão de nossas enunciações – e consideramos que sim –, pode fazer-se mais relevantes tentativas de esforço analítico como esse que empreendemos neste artigo.

## REFERÊNCIAS

AUMONT, J. *et alii*. *A estética do filme*. Tradução Marina Appenzeller; revisão técnica Nuno Cesar P. de Abreu. Coleção Ofício de Arte e Forma. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. M. *Teoria do Romance II – As formas do tempo e do cronotopo*. Tradução do russo, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, M. M. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução do russo, organização, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. Tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do Ato*. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de *Toward a Philosophy of the Act*. Tradução Vadim Liupanov. Austin: Texas University Press, 1993.

BAKHTIN, M. M. *Estetika Slovesnova Tvortchiéstva*. Moskvá: Iskusstva, 1979.

GERALDI, J. W. *Da língua para a linguagem: outros rumos de pesquisa*. Recife, 2014. (Mimeo).

MACHADO, J. *Vocabulário do Roteirista*. 2015. Disponível em: <http://www.roteirodecinema.com.br/manuais/vocabulario.htm>. Acesso em: 06 out. 2018.

MANZON, J. *Brasil, potência industrial*. Vídeo. Preto e branco. 1963. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nVLvylItJA>. Acesso em: 06 out. 2018.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MNEMOCINE. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/141-glossarioaudiovisual>. Acesso em: 06 out. 2018.

PAULA, L.; SERNI, N. M. A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical. *Raído*, Dourados, v. 11, n. 25, p. 179-180, jan./jun. 2017.

STAFUZZA, G. B. Contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin para os estudos discursivos contemporâneos: o discurso machista na mídia humorística feminina. *In*: PAULA, L. de. *Discursos em perspectiva: humanidades dialógicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

STAFUZZA, G. B.; LIMA, G. O. Diálogo e verbivocovisualidade em 'Cantada' (2014) de Porta dos Fundos. *PROLINGUA*, UFPB, v. 12, n. 2, p. 97-109, set/out. 2017.

UNIFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. Projeto de Extensão "Quando a água chegou. 2016a Disponível em: [https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/caex/comum/paginas/acoesVigentes.php?tipo\\_acao=Projeto](https://sistemas.unifal-mg.edu.br/app/caex/comum/paginas/acoesVigentes.php?tipo_acao=Projeto). Acesso em: 06 out. 2018.

UNIFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. *Histórias de quando a água chegou. Antônio Adauto e os índios*. Documentário. Direção de P. C. Carvalho. Orientação de Ítalo Oscar Riccardi León. Produção. Pró-Reitoria de Extensão do UNIFAL. Colorido. 22 min. 2016b. Disponível em: [https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/historia\\_das\\_aguas](https://www.unifal-mg.edu.br/extensao/historia_das_aguas). Acesso em: 06 out. 2018.

VILLARTA-NEDER, M. A. *Dizeres e fazeres como enunciados: arquitetônica e sentidos para além dos textos*. 2018a. Mimeo.

VILLARTA-NEDER, M. A. Sobre silêncio e sentidos: uma abordagem bakhtiniana. *In*: STAFUZZA, G. B.; AYUB, J. P. (org.). *Estudos discursivos em múltiplas perspectivas*. Discurso, sujeito, sociedade. CAPES/FAPEG. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 61-90.

VOLÓCHINOV, V. N. Estilística do Discurso Literário II: A construção do enunciado. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 266-305.