

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO



ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)
v. 52, n. 3

ESTUDOS LINGUÍSTICOS (SÃO PAULO. 1978)

GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO (GEL)

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, sala D.3.15

CEP 13083-859 – Campinas – SP – Brasil

<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/>

estudoslinguisticos@gel.org.br

Diretoria do GEL (Gestão USP - 2023-2025)

(Presidente) Livia Oushiro

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Vice-Presidente) Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Secretária) Erica Luciene Alves de Lima

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

(Tesoureira) Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil

Editor responsável

Prof. Dr. Marcelo Módolo

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

Comissão editorial

Profa. Dra. Claudia Zavaglia, Universidade Estadual Paulista

“Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil

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. 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 (*in memorian*)
- 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. 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

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

| | |
|---|-----|
| <i>Perspectivas linguísticas e discursivas: diálogos contemporâneos</i> | 589 |
| Marcelo Módolo | |
| <i>Nominata de pareceristas</i> | 593 |
| <i>Contribuições do léxico de entretenimentos infantis para a delimitação do Falar Paulista: os registros lexicais no caminho dos tropeiros</i> | 615 |
| Beatriz Aparecida Alencar | |
| <i>Metadiscursividade e memória: dentro das quatro linhas da instituição</i> | 631 |
| Bruna Atalla | |
| <i>Visões sobre a guerra: ethé discursivos e cenas de enunciação no filme documentário Eu era um soldado</i> | 650 |
| Thaísa Pinheiro Carvalho Luzmara Curcino | |
| <i>Os Verbos de Atitude Proposicional Epistêmica em Construções Oraçionais Completivas do PB: uma proposta construcional</i> | 662 |
| Júlia Maria das Dores Duarte Luana Lopes Amaral | |
| <i>Os não-linguistas e a mobilização de práticas emancipatórias nas discursividades contemporâneas</i> | 681 |
| Livia Falconi Ligia Menossi | |
| <i>O emprego do lheísmo em textos escritos por brasileiros no século XIX</i> | 695 |
| Alba Verôna Brito Gibrail | |
| <i>Seria a Linguística popular não hegemônica?</i> | 714 |
| Marcelo Rocha Barros Gonçalves Roberto Leiser Baronas | |

| | |
|---|-----|
| <i>Sequência didática no Ensino Superior: a progressão das práticas de linguagem com base em gêneros textuais</i> | 728 |
| Marta Aparecida Broietti Henrique | |
| <i>A sintaxe em gramáticas filosóficas portuguesas: o caso do complemento</i> | 747 |
| Raquel do Nascimento Marques | |
| <i>A trollagem na política brasileira: efeitos de humor no discurso da extrema direita sobre a comunidade LGBTQIA+</i> | 762 |
| Myllena Nascimento Carlos Piovezani | |
| <i>Análise dialógica de um enunciado de Poetry Slam: “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro</i> | 781 |
| Simony Alves de Oliveira Renata Coelho Marchezan | |
| <i>A anáfora de 3ª pessoa em esfera escolar: clítico acusativo, pronome pleno, nulo e NPs plenos</i> | 800 |
| Lilian Coelho Pires Heloísa Lima Salles | |
| <i>O engenho didático na gramática brasileira oitocentista</i> | 819 |
| Bruna Soares Polachini | |
| <i>Caracterização do contexto escolar de uma comunidade surda do interior paulista: subsídios para práticas pedagógicas e políticas públicas</i> | 839 |
| Cássio Florêncio Rubio | |

Perspectivas linguísticas e discursivas: diálogos contemporâneos

É com grande satisfação que apresento os quatorze artigos que compõem o volume 52, número 3, da revista *Estudos Linguísticos*, do GEL, edição de dezembro de 2023. Essa coletânea oferece uma contribuição significativa ao campo da análise do discurso, da historiografia linguística, da educação, da didática, da política, da gramática, do léxico e da semântica, de modo a explorar uma rica diversidade de temas que dialogam diretamente com questões contemporâneas e pertinentes à área de linguística e literatura.

No texto “Contribuições do léxico de entretenimentos infantis para a delimitação do Falar Paulista: os registros lexicais no caminho dos tropeiros”, Beatriz Aparecida Alencar descreve o léxico de brinquedos e de brincadeiras infantis no estado de São Paulo, com foco no falar paulista. Quando utiliza dados do Projeto ALiB, o estudo aborda as denominações registradas em regiões próximas ao caminho dos tropeiros, de maneira a considerá-las aspectos dialetais. Baseia-se na dialetologia, na geolinguística e nos estudos do léxico para caracterizar a subárea linguística. Além disso, relaciona o léxico à história social das localidades e às denominações geográficas documentadas.

Por sua vez, no artigo “Metadiscursividade e memória: dentro das quatro linhas da instituição”, de Bruna Atalla, analisa-se — pelo viés da análise do discurso francesa — expressões metadiscursivas em textos jornalísticos relacionados à contratação e à renúncia de Cuca como técnico do Corinthians, marcada por uma condenação por violência sexual em 1987. O objetivo é explorar as relações interdiscursivas entre as instituições “futebol brasileiro” e “jornalismo”, ambas inseridas no território simbólico da realidade brasileira. Os resultados apontam para uma predominância da representação do jogador brasileiro como símbolo do “futebol-arte”, em contraste com o “futebol-força”.

Ainda na perspectiva da análise do discurso, Thaisa Pinheiro Carvalho e Luzmara Curcino, em “Visões sobre a guerra: *ethé* discursivos e cenas de enunciação no filme documentário ‘Eu era um soldado’”, analisam o documentário *Eu era um soldado* (1971), de Kieslowski e de Titkow, que apresenta relatos de cinco ex-combatentes poloneses cegos durante a Segunda Guerra Mundial. Os depoimentos abordam as adversidades enfrentadas, a superação do trauma da cegueira e as opiniões sobre guerras. A pesquisa foca nos *ethé* discursivos, nas cenas de enunciação e no discurso cinematográfico, quando se fundamenta em Maingueneau (*ethos* discursivo), em Xavier (discurso cinematográfico) e em Plantinga (gênero documentário). Conclui-se que a interação entre os *ethé* discursivos e as cenas de enunciação resultou em um poderoso discurso antiguerra.

Júlia Maria das Dores Duarte e Luana Lopes Amaral, em “Os Verbos de Atitude Proposicional Epistêmica em Construções Oracionais Completivas do PB: uma proposta

construcional”, exploram a expressão da atitude proposicional epistêmica de crença no português brasileiro por meio da relação entre os *complement-taking predicates* (verbos como acreditar, achar, chutar) e a construção oracional completiva (por exemplo, “Ela chutou que o resultado seria um a zero”). Após a análise de 35 verbos, concluem, com base em Croft (2022), que apenas verbos que denotam incerteza futura expressam essa atitude epistêmica e que somente quando inseridos na construção completiva. Fora desse contexto, como em “Ele chutou a bola”, o sentido epistêmico é ausente. O estudo evidencia a interação entre a construção oracional e o papel semântico do verbo.

A linguística popular está aqui representada por “Os não-linguistas e a mobilização de práticas emancipatórias nas discursividades contemporâneas”, de Livia Falconi e de Ligia Menossi. Este trabalho aborda a linguística popular no Brasil, inspirada nos estudos de Niedzielski, Preston, Paveau e Baronas, que destacam práticas linguísticas de não-linguistas em ambientes digitais. Propõe-se uma tipologia específica para práticas emancipatórias que priorizam questões éticas sobre estéticas, com base em um *corpus* selecionado. O trabalho analisa como essas práticas influenciam discursos alheios, especialmente na utilização ou na rejeição de determinados léxicos. Por meio de um diálogo entre linguística popular e análise de discurso francesa, busca-se compreender o impacto dessas práticas na reconfiguração linguística nas interações cotidianas.

Na sequência, em “O emprego do lheísmo em textos escritos por brasileiros no século XIX”, Alba Verôna Brito Gibrail discute o uso do lheísmo em textos escritos por brasileiros no século XIX, com base no *corpus* Tycho Brahe, especificamente em “Cartas Brasileiras para vários destinatários” e em “Atas dos Brasileiros”. A pesquisa identifica o clítico *lhe* nos paradigmas 2SG e 3SG, com maior frequência após 1850, especialmente com o pronome você. O fenômeno é interpretado como uma manifestação da marcação diferencial do objeto (MDO) em objetos pronominais, alinhada às propostas de Bossong (1991) e às análises de Flores e de Melis (2007) e Oliveira (2003) sobre o lheísmo no português e no espanhol.

Em novo artigo sobre linguística popular, “Seria a Linguística popular não hegemônica?”, Marcelo Rocha Barros Gonçalves e Roberto Leiser Baronas refletem sobre a linguística popular como prática contra-hegemônica nas ciências da linguagem no contexto brasileiro. Analisam dados produzidos por linguistas populares sobre o acontecimento discursivo “Pelé no dicionário” e abordam questões de descolonização dos saberes linguísticos. A partir da análise teórica e empírica, concluem que a linguística popular pode ser considerada uma prática não hegemônica. Propõem, ainda, uma ampliação do olhar sobre os saberes metalinguísticos construídos fora da academia.

Já no artigo “Sequência didática no Ensino Superior: a progressão das práticas de linguagem com base em gêneros textuais”, de Marta Aparecida Broietti Henrique, encontra-se um relato detalhado das etapas de uma pesquisa fundamentada no interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart e no Grupo de Didática de Línguas de Genebra, aplicada em sala de aula. Apresenta a construção e a aplicação de ferramentas didáticas

em torno dos gêneros crônica argumentativa e resenha crítica, de maneira a utilizar seqüências didáticas integradas pelo método da pesquisa-ação. A pesquisa, realizada com uma turma de pedagogia, demonstra que projetos didáticos integrados são eficazes para desenvolver práticas de linguagem com múltiplos gêneros. O artigo reforça a necessidade de tais abordagens para enriquecer o ensino de línguas.

Alterada a abordagem para historiografia da linguística, Raquel do Nascimento Marques, em “A sintaxe em gramáticas filosóficas portuguesas: o caso do complemento”, analisa a concepção de complemento em gramáticas filosóficas portuguesas do século XIX (Souza, 1804; Melo, 1818; Barbosa, 1822), destacando as influências e as adaptações das ideias de Nicolas Beauzée (*Grammaire générale*, 1767). Com base na história das ideias linguísticas, investiga-se a diferença temporal e conceitual entre as tradições portuguesa e francesa, na qual o termo “complemento” foi introduzido em 1747. Barbosa combina as noções de regência e de complemento segundo Beauzée, enquanto Souza e Melo vinculam o conceito à dependência, sem aderir à ideia de regência. O estudo evidencia a reelaboração das ideias francesas no contexto português, quando reflete adaptações às especificidades linguísticas e históricas.

Myllena Nascimento e Carlos Piovezani, em “A trollagem na política brasileira: efeitos de humor no discurso da extrema direita sobre a comunidade LGBTQIA+”, analisam a trollagem no discurso político da extrema direita brasileira direcionado à comunidade LGBTQIA+, que tem como objeto um pronunciamento do deputado federal Nikolas Ferreira, em 8 de março de 2023. Investigam, ainda, o limiar entre humor e discurso de ódio, além da circulação digital, para identificar, categorizar e interpretar propriedades dessa prática, seus efeitos e seus afetos. Exploram, também, mutações discursivas que a trollagem promove no discurso de ódio político. Fundamentam-se na análise do discurso de linha francesa e no pensamento de Michel Foucault sobre a ordem do discurso.

A análise dialógica do discurso bakhtiniana também está presente neste tomo com o trabalho “Análise dialógica de um enunciado de Poetry Slam: ‘Coisa de Clayton’, de Tawane Theodoro”, de Simony Alves de Oliveira e de Renata Coelho Marchezan. Neste texto, as autoras analisam o poema “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro, vencedor do Slam da Guilhermina em 2018, sob a perspectiva bakhtiniana. Examinam as vozes e os valores que emergem no enunciado e como eles configuram o Poetry Slam no Brasil. A análise revela um discurso periférico que aborda a luta antirracista, dialoga com a cultura *hip-hop* e brasileira e reflete o contexto do “aqui-agora”. O eu declamador dirige-se tanto à própria comunidade quanto a um antagonista, a fim de reforçar um discurso de resistência e de pertencimento.

Por outro prisma, Lilian Coelho Pires e Heloísa Lima Salles, em “A anáfora de 3ª pessoa em esfera escolar: clítico acusativo, pronome pleno, nulo e NPs plenos”, analisam o uso da anáfora pronominal de 3ª pessoa na aquisição da escrita por estudantes de diferentes níveis de ensino, com base na hipótese de que a escrita padrão do português brasileiro (PB) é adquirida como uma segunda língua (L2). Utilizam a técnica de produção eliciada,

investigam a influência do português oral (L1) e a ocorrência de clíticos em contextos sintáticos não disponíveis no *input* escrito ou oral. Os resultados indicam transferência de propriedades da L1 no estágio inicial e padrões distintos no uso de clíticos em textos formais narrativo-descritivos.

Por penúltimo, nesta série de artigos, Bruna Soares Polachini, em “O engenho didático na gramática brasileira oitocentista”, analisa 26 gramáticas brasileiras do século XIX voltadas ao ensino da língua portuguesa, a fim de destacar suas estratégias pedagógicas. Examina os objetivos declarados nos prólogos e os recursos didáticos empregados, como poesia, diálogos, sínteses de conteúdo, método intuitivo, organização em lições e exercícios de análise linguística. A pesquisa evidencia a inventividade didática presente nessas obras, que se articulavam com práticas de sala de aula. O estudo oferece um panorama das abordagens pedagógicas das gramáticas oitocentistas, de modo a enfatizar sua relevância histórica e educativa.

No encerramento da sequência de artigos, encontra-se “Caracterização do contexto escolar de uma comunidade surda do interior paulista: subsídios para práticas pedagógicas e políticas públicas”, de Cássio Florêncio Rubio. Neste estudo, o autor caracteriza o contexto escolar da comunidade surda em São Carlos (SP) com base em 30 inquéritos analisados sob os pressupostos da sociolinguística das línguas de sinais e dos estudos surdos. Os resultados mostram que parte da comunidade tem acesso parcial ou total ao ensino bilíngue, enquanto outra parte não tem acesso à língua de sinais. A análise por faixa etária indica um processo gradual de mudança, quando reflete avanços em políticas públicas que prometem maior acessibilidade escolar no futuro.

Esses trabalhos, organizados pelo sobrenome do autor (ou do primeiro autor), celebram a riqueza e a profundidade das pesquisas em linguística no estado de São Paulo. Ao reunir-se uma coleção refinada de artigos, esse número explora temas essenciais e contemporâneos que dialogam diretamente com os interesses do campo acadêmico. Sob uma curadoria criteriosa dos pareceristas e do corpo editorial, cada estudo transcende abordagens convencionais, a fim de revelar nuances que entrelaçam tradição e inovação.

Mais uma vez, manifesto minha gratidão à equipe da Letraria e a todos os colaboradores dedicados, com um agradecimento especial a Milton Bortoleto pelo valioso suporte editorial, aos autores e aos pareceristas, cujo empenho e comprometimento garantem a continuidade deste projeto científico, mesmo em tempos desafiadores. Que esta edição proporcione uma experiência enriquecedora a todos os leitores!

Com apreço, Marcelo Módolo,

Editor (com grande satisfação!), revista *Estudos Linguísticos*, do GEL.

Nominata de pareceristas

Adail Ubirajara Sobral

Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Adilson Ventura da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Candeias, Bahia, Brasil

Adriana da Silva

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Adriana Leitão Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Adriana Marcon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Agnes dos Santos Scaramuzzi-Rodrigues

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

Alessandra Del Ré

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Alessandra Regina Guerra

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFMT), Uberaba, Minas Gerais, Brasil

Alessandro Boechat de Medeiros

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Alessandro Jocelito Beccari

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Alexandre Marcelo Bueno

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), São Paulo, São Paulo, Brasil

Alexandre Melo de Sousa

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Alfredo Vital Oliveira

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

Aline Suelen Santos Sabatini

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Ana Beatriz Maia Barissa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi

Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Ana Carolina Martins da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Carolina Pais

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

Ana Cristina Carmelino

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Ana Maria Di Renzo

Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Ana Paula Scher

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

Ana Paula Machado Goyano Mac-Kay

Universidad Santo Tomas (UST), Viña del Mar, Chile

Ana Raquel Motta

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Anderson Salvaterra Magalhães

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil

André Matumoto

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

André Luis Antonelli

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Angela Maria Hoffmann Walesko

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Angela Rita Christofolo de Mello

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Anna Flora Brunelli

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

Antón Castro Míguez

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Antonio Almir Silva Gomes

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Antonio Carlos Silva de Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), São Paulo, São Paulo, Brasil

Ariel Novodvorski

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

Aroldo Leal de Andrade

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Artaxerxes Tiago Tácito Modesto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Cubatão, 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 de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Beatriz Daruj Gil

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

Benivaldo José de Araújo Júnior

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

Beth Brait

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

Bianca Franchini da Silva

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Brandon Santana

Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, 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

Camila Höfling

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Carla Roselma Athayde Moraes

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Carlos José Lírio

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Carolina Lindenberg Lemos

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Carolina Rodríguez-Alcalá

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Carolina de Paula Machado

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Cátia de Azevedo Fronza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil

Celso Fernando Rocha

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

Cilaine Alves Cunha

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

Cíntia da Costa Alcântara

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Claudia Mendes Campos

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

Claudia Zavaglia

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

Cláudia Hilsdorf Rocha

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Claudio Marcio do Carmo

Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil

Clóvis Luiz Alonso Júnior

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

Cristiane Lazzarotto-Volcao

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 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 do Oeste do Paraná (Unioeste), Cascavel, Paraná, Brasil

David Paul Gerards

Johannes Gutenberg Universität, Mainz, Rheinland-Pfalz, Alemanha

Dayane Celestino de Almeida

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Debora Helen de Oliveira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Denise Akemi Hibarino

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

Diego Barbosa da Silva

Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Dirce Charara Monteiro

Universidade de Araraquara (Uniar), Araraquara, São Paulo, Brasil

Drielle Caroline Izaias Juvino Souza

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Edilaine Gonçalves Ferreira de Toledo

Instituto Federal de Minas Gerais (CEFET-MG), Varginha, Minas Gerais, Brasil

Eduardo Ferreira dos Santos

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Eliane Soares de Lima

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

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Elias Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Alfenas, Minas Gerais, 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.

Elizabete Aparecida Marques

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Elizabeth Harkot-de-La-Taille

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

Emerson de Pietri

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

Enilde Faulstich

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Erica Reviglio Iliovitz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Érika de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil

Ernani Terra

Sem vínculo institucional

Eugênio Vinci de Moraes

Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, Paraná, Brasil

Expedito 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

Fabricio Paiva Mota

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Felipe Santos dos Reis

Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa (SEDEC), João Pessoa, Paraíba, Brasil

Fernanda Victória Cruz Adegas

Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Filipe Mantovani Ferreira

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

Flavia Danielle Sordi Silva Miranda

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

Flaviane Romani Fernandes Svartman

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

Flávio Brandão Silva

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Francisca Paula Soares Maia

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Gabriel Isola-Lanzoni

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

Gabriela Barboza

Sem vínculo institucional

Geraldo Tadeu Souza

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

Geraldo Vicente Martins

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Gilberto Figueiredo Martins

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Graça Rio-Torto

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Graziele Altino Frangiotti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Grenissa Bonvino Stafuzza

Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil

Guilherme Fromm

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

Hadinei Ribeiro Batista

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Divinópolis, Minas Gerais, Brasil

Hélcio Batista Pereira

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Helena Boschi

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Heloísa Monteiro Rosário

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

Ieda Maria Alves

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

Ivã Carlos Lopes

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

Ivo Di Camargo Júnior

Sem vínculo institucional

Ivo Costa Rosario

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

Ivonaldo Leidson Barbosa Lima

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

Jackson Wilke da Cruz Souza

Universidade Federal de Alfenas (Unifal), Varginha, Minas Gerais, Brasil

Janayna Carvalho

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

Jarbas Vargas Nascimento

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

Joachim Steffen

Uni Augsburg, Augsburg, Alemanha

João Carlos Tavares da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

João Marcos Mateus Kogawa

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Jomson Teixeira da Silva Filho

Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil

José Augusto de Oliveira Pires

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 Marcos Ernesto Santana de França

Universidade Regional do Cariri (URCA), Crato, Ceará, Brasil

Juliano Desiderato Antonio

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Júlio Araújo

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Katia Emmerick Andrade

Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 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

Larissa Giacometti Paris

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Laura Márcia Luiza Ferreira

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

Leandro Lima Ribeiro

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

Leonardo Marcotulio

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

Letícia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil

Lígia Mara Boin Menossi de Araújo

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lilian Coelho Pires

Universidade Federal de Brasília (UnB), Brasília, Brasil

Lilian Ferrari

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

Liliane Santos

Université de Lille, CNRS, Lille, France.

Livia Maria Falconi Pires

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Lou-Ann Kleppa

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Lourenço Chacon

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Luanda Alvariza Gomes Ney

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Lucas da Silva

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

Lucas Takeo Shimoda

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

Lucas Vinício de Carvalho Maciel

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Luciana Carmona Garcia Manzano

Universidade de Franca (Unifran), Franca, São Paulo, Brasil

Luciana Freitas

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

Luciana Nogueira

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo

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 Sippert Lanza

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 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, 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

Luiz Antonio da Silva

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

Luiz Carlos Souza Bezerra

Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil

Luiz Fernando Ferreira

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil

Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho

Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), Recife, Pernambuco, Brasil

Manoel Francisco Guaranha

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (Fatec), São Paulo, São Paulo, Brasil

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

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

Marcelo Concário

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil

Marcelo Rocha Barros Gonçalves

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Márcia Monteiro Carvalho

Universidade Federal do Pará (UFPA), Abaetetuba, Pará, Brasil

Márcia Cristina do Carmo

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Márcia Cristina Romero Lopes

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, Brasil

Márcia de Souza Luz Freitas

Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Márcio Sales Santiago

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

Marcos Bagno

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Marcos Cruz

Universidade Federal do Pará (UFPA), Pará, Brasil

Marcos Lopes

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

Marcos Rogério Martins Costas

Faculdade Unificada do Estado de São Paulo (FAUESP), Mauá, São Paulo, Brasil

Marcus Vinicius Borges Oliveira

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

Maria Aparecida Torres Moraes

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

Maria Carlota Rosa

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 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 Vieira de Figueiredo Silva

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

María de Lurdes Zanoli

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

María do Socorro Vieira Coelho

Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Montes Claros, Minas Gerais, Brasil

María Eduarda Giering

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

María Ester Vieira de Sousa

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

María Filomena Gonçalves

Universidade de Évora, Évora, Portugal

María Lucia Barbosa de Vasconcellos

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

María Lucia da Cunha Victorio de Oliveira Andrade

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

María Lúcia Leitão de Almeida

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Marian Oliveira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Mariana Luz Pessoa de Barros

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo

Mariangela Rios de Oliveira

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

Marília Blundi Onofre

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Marilurdes Cruz Borges

Universidade de Franca (Unifran), Franca, São Paulo, Brasil

Marina Chiara Legroski

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Mario Luiz Frungillo

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Marisol Barenco de Mello

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

Marluza da Rosa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil

Mayumi Denise Senoi Ilari

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

Michel Gustavo Fontes

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

Micheli Gomes de Souza

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Michelle Aparecida Pereira Lopes

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Minas Gerais, Brasil

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho

Universidade Nacional de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil

Miriam Bauab Puzzo

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

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil

Moisés Olímpio-Ferreira

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

Monica Filomena Caron

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

Myllena Nascimento

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Nadja Paulino Pessoa Prata

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Nara Caetano Rodrigues

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Natália Cristine Prado

Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil

Nathalia Mitsunari

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

Nathalia Rodrigues Catto Predebon

Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Alegrete, Rio Grande do Sul, Brasil

Nathan Bastos de Souza

Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil

Nirvana Ferraz Sampaio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil

Noêmia Maria Souza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

Odair José Silva dos Santos

Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Santana do Ipanema, Alagoas, Brasil

Olga Ferreira Coelho Sansone

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

Oriana de Nadai Fulaneti

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

Pâmela Teixeira Ribeiro

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

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Paula Cristina Bullio

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Paulo Ramos

Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, São Paulo, 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

Poliana Sabina Quintiliano Silvestro

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Priscila Marques Tonelli

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Priscilla Chantal Duarte Silva

Universidade Federal de Itajubá (Unifei), Itajubá, Minas Gerais, Brasil

Queila Barbosa Lopes

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil

Rafael Marcurio da Col

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaína, Tocantins, Brasil

Rafael Prearo Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Bragança Paulista, São Paulo, Brasil

Rafael Vetromille-Castro

Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil

Raquel Salek Fiad

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Regina Lúcia de Faria

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

Renata Ferreira Costa

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Renata Palumbo

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

Renata Coelho Marchezan

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Cristina Duarte

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Renata Lúcia Moreira

Secretária Municipal da Educação de São Paulo (SMESP), São Paulo, São Paulo, Brasil

Renato Miguel Basso

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo

Ricardo Cavaliere

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

Ricardo Celestino

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, São Paulo, Brasil

Roana Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão, Sergipe, Brasil

Roberto Gomes Camacho

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

Roberto Leiser Baronas

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Rodrigo Lazaresko Madrid

Instituto Federal da Bahia (IFBA), Salvador, Bahia, Brasil

Rogério Vicente Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil

Romário Duarte Sanches

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Macapá, Amapá, Brasil

Ronaldo Lima Jr.

Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil

Ronaldo de Oliveira Batista

Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie), São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosana do Carmo Novaes-Pinto

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Rosane Cassia Santos e Campos

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

Rosane de Sá Amado

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

Rosineide de Melo

Sem vínculo institucional

Rozana Aparecida Lopes Messias

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil

Ruth de Oliveira

University of Cape Town, Cape Town, África do Sul

Samuel Ponsoni

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

Sandra Mara Moraes Lima

Universidade Estadual do Espírito Santo (UFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil

Sandro Braga

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, 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

Sebastião Elias Milani

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil

Selma Ferreira de Oliveira Ribeiro

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira

Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, São Paulo, Brasil

Sheila Vieira de Camargo Grillo

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

Siderlene Muniz-Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone de Campos Reis

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil

Simone Azevedo Floripi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil

Simone Cristina Mussio

Faculdade de Tecnologia de Jahu (Fatec), Jaú, São Paulo, Brasil

Sirio Possenti

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Solange Aranha

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

Sonia Maria Lazzarini Cyrino

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Stefania Montes Henriques

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Minas Gerais, Brasil

Susanna Busato

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

Susie Midori dos Santos Sato Santana

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

Suzi Marques Spatti Cavalari

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

Taíse Simioni

Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil

Talita Serpa

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

Tamires Dártora

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

Tarcísio de Arantes Leite

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Tatiana Keller

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil

Thais Holanda de Abreu-Zorzi

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Thaisa Pinheiro Carvalho

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Thalita Souza-Cruz

Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Theodoro C. Farhat

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

Thiago Jorge Ferreira Santos

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Thiago Moreira Correa

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantins, Brasil

Thiago Oliveira da Motta Sampaio

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil

Ulrike Schröder

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

Vagner Camilo

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

Valdemir Miotello

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Valdir Nascimento Flores

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

Vanessa Hagemeyer Burgo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Mato Grosso do Sul, Brasil

Vera Lucia Abriata

Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca, São Paulo, Brasil

Vera Regina Martins e Silva

Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil

Véronique Marie Braun Dahlet

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

Victoria Wilson da Costa Coelho

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil

Vinícius Nascimento

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Vitoria Ferreira Doretto

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Waldemar Ferreira Netto

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

Wânia Miranda

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), São Francisco do Conde, Bahia, Brasil

Yan Masetto Nicolai

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil

Contribuições do léxico de entretenimentos infantis para a delimitação do Falar Paulista: os registros lexicais no caminho dos tropeiros

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3512>

Beatriz Aparecida Alencar¹

Resumo

Este trabalho se propõe a discutir os resultados obtidos na tese *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (Alencar, 2018) que teve como tarefa descrever o léxico dos entretenimentos infantis e contribuir para possíveis caracterizações e/ou delimitações sobre o falar paulista. A pesquisa utilizou dados coletados pelo Projeto ALiB no estado em foco. Neste estudo, discutiremos as ocorrências que foram documentadas nos pontos de inquéritos próximos ao caminho dos tropeiros, buscando identificar as denominações e caracterizar essa subárea dialetal tendo como base os pressupostos teórico-metodológicos da Dialectologia, da Geolinguística e dos Estudos do Léxico. Ademais, foi considerada para a discussão a relação entre o léxico e a história social das localidades no que se refere à documentação das denominações no espaço geográfico.

Palavras-chave: dialectologia; São Paulo; Projeto ALiB; jogos e diversões infantis; tropeiros.

¹ Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; beatriz.alencar@ifms.edu.br; <https://orcid.org/0000-0002-3559-6559>

Contribuciones del léxico de entretenimientos infantiles para la delimitación del “Falar Paulista”: los registros lexicales en el camino de los troperos

Resumen

Este trabajo se propone a discutir los resultados obtenidos en la tesis *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* [El léxico de juguetes y juegos de niños en el estado de São Paulo] (Alencar, 2018) que tuvo como tarea describir el léxico de los juegos y diversiones infantiles y traer contribuciones para posibles caracterizaciones y/o delimitaciones sobre el “falar paulista”. La investigación utilizó datos colectados por el Proyecto ALiB en el estado de São Paulo. En este estudio, discutiremos los registros que fueron documentados en las localidades cercanas al camino de los troperos, para identificar las denominaciones y caracterizar la subárea dialectal teniendo en cuenta los presupuestos teórico-metodológicos de la Dialectología, de la Geolingüística y de los Estudios del Léxico. Además, fue considerada para la discusión la relación entre el léxico y la historia social de las localidades en lo que se refiere a la documentación de las denominaciones en el espacio geográfico.

Palabras-llave: dialectología; São Paulo; Proyecto ALiB; juguetes y diversiones infantiles; troperos.

Contextualização do estudo

Os jogos e diversões infantis estão presentes nas diferentes realidades e podem ser caracterizados por atividades estruturadas, com base em elementos reais ou imaginários e em contextos coletivos ou individuais.

Tendo em vista a relação entre os povos e o ato de brincar, discutem-se neste estudo os dados provenientes da tese *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (Alencar, 2018) no que se refere à indicação de possíveis subáreas dialetais no estado de São Paulo. Para tanto, recupera-se que a tese em questão² investigou, por meio do vocabulário analisado, a vitalidade ou não da divisão dialetal proposta por Antenor Nascentes (1953) quanto ao subfalar sulista. A pesquisa acadêmica confirmou a tendência identificada por Romano (2015) quanto à existência de um falar paulista desvinculado do falar sulista e permitiu a delimitação de algumas subáreas dialetais que evidenciam conexões entre o vocabulário documentado e as fases da história social do estado de São Paulo.

2 Quanto aos dados que serão utilizados como base deste estudo, cabe informar que a tese de doutorado *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (Alencar, 2018) foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo.

Entre os resultados obtidos e com base no registro das isoléxicas, foi possível identificar três subáreas dialetais. São elas:

- Vale do Ribeira e caminho dos tropeiros (Itapetininga/Sorocaba);
- Oeste e Noroeste do estado de São Paulo com expansão para o Norte do Paraná relacionado à cultura do café;
- Triângulo Mineiro e a expansão do falar paulista nessa região como proposto por Zágari (2005).

Uma das subáreas aqui apresentadas, ligadas ao Vale do Ribeira e o caminho dos tropeiros, é o foco deste artigo, que busca refletir sobre as denominações registradas para os entretenimentos infantis, estabelecendo relação entre o léxico e a história social/relevância dos tropeiros no estado de São Paulo. Neste sentido, o artigo será estruturado da seguinte forma: i) informações gerais sobre a metodologia que norteou a pesquisa base; ii) breve contextualização sobre os tropeiros e as localidades paulistas e iii) apresentação das denominações registradas no caminho dos tropeiros, situando-as geograficamente e discutindo os resultados que auxiliaram na sua proposição. Em seu último tópico, o texto traz as considerações finais.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este trabalho se propõe a discutir os resultados obtidos na tese *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (Alencar, 2018) que, além de contribuir com a tarefa da descrição do léxico da língua portuguesa, também buscou contribuir para possíveis caracterizações e/ou delimitações sobre o falar paulista.

Para o desenvolvimento da tese, o trabalho utilizou os dados coletados pelo Atlas Linguístico do Brasil e, conseqüentemente, seguiu os pressupostos metodológicos do projeto em questão. Veja o quadro 1 que resume a metodologia utilizada no trabalho.

Quadro 1. Quadro síntese da metodologia da pesquisa

| Dados | Quantitativo | Informações |
|---------------------|--|---|
| Pontos de inquérito | 47 localidades que integram a rede de pontos do projeto ALiB | 37 localidades no estado de São Paulo |
| | | 10 localidades nas fronteiras estaduais (1 MS, 2 RJ, 3 PR, 4 MG) |
| Informantes | 188 inquéritos | 2 mulheres por localidade 2 homens por localidade |
| Perguntas | 13 questões | Questionário semântico-lexical da área semântica Jogos e Diversões Infantis |
| Corpus | 330 unidades lexicais | |
| | 2637 ocorrências/denominações | |

Fonte: Elaboração própria

Conforme quadro 1, a pesquisa foi realizada com base na audição de 188 inquéritos, sendo que foram selecionados quatro informantes por localidade divididos igualmente nos sexos feminino e masculino, faixas etárias I (18-30 anos) e II (50-65 anos), com escolaridade fundamental. As entrevistas foram realizadas em 47 pontos de inquéritos distintos, das quais 37 pertencem ao interior do estado de São Paulo e 10 compõem a área de controle. A nomenclatura área de controle é um procedimento metodológico proposto pela profa. Dra. Silvana Ribeiro (2012) na sua tese de doutorado *Brinquedos e brincadeiras infantis na área do falar baiano* (Nascentes, 1953). Neste estudo, a área de controle consiste em examinar os dados de localidades adjacentes aos pontos de inquéritos investigados, com o objetivo de identificar possíveis expansões e/ou retenções de uma unidade lexical para além da fronteira geográfica do estado de São Paulo (Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais).

A pesquisa foi realizada a partir da audição das gravações, catalogação e análise das respostas obtidas para as 13 perguntas da área semântica Jogos e Diversões Infantis, do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB (Comitê Nacional do Projeto ALiB, 2001, p. 34-35). As questões selecionadas podem ser visualizadas no quadro 2.

Quadro 2. Questões da área semântica Jogos e Diversões Infantis do Questionário Semântico-Lexical

| Número da questão | Pergunta |
|--------------------------|--|
| 155 | "Como se chama a brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado". |
| 156 | "Como se chamam as coisinhas redondas de vidro com que os meninos gostam de brincar". |
| 157 | "Como se chama o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha" |
| 158 | "Como se chama o brinquedo feito de varetas cobertas de papel que se empina no vento por meio de uma linha". |
| 159 | "Como se chama o brinquedo parecido com o (cf. item 158) também feito de papel, mas sem varetas, que se empina ao vento por meio de uma linha". |
| 160 | "Como se chama a brincadeira em que uma criança fecha os olhos, enquanto as outras correm para um lugar onde não são vistas e depois essa criança que fechou os olhos vai procurar as outras". |
| 161 | "Como se chama a brincadeira em que uma criança, com os olhos vendados, tenta pegar as outras". |
| 162 | "Como se chama a brincadeira em que uma criança corre atrás das outras para tocar numa delas, antes que alcance um ponto combinado". |
| 163 | "Como se chama esse ponto combinado". |
| 164 | "Como se chama a brincadeira em que as crianças ficam em círculo, enquanto uma outra vai passando com uma pedrinha, uma varinha, um lenço que deixa cair atrás de uma delas e esta pega a pedrinha, a varinha, o lenço e sai correndo para alcançar aquela que deixou cair". |
| 165 | "Como se chama a tábua apoiada no meio, em cujas pontas sentam duas crianças e quando uma sobe, a outra desce". |
| 166 | "Como se chama a tábua, pendurada por meio de cordas, onde uma criança se senta e se move para frente e para trás". |
| 167 | "Como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha e vão pulando com uma perna só". |

Fonte: Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001, p. 34-35)

O *corpus* analisado na tese foi de 330 unidades lexicais/variantes de um total de 2637 ocorrências, ou seja, denominações obtidas como respostas para as 13 perguntas da área semântica selecionada para a pesquisa. Para a análise, foram considerados

aspectos diatópicos e léxico-semânticos, com destaque para as quatro variantes mais produtivas obtidas como resposta para cada pergunta selecionada que, por sua vez, foram cartografadas por meio de dois tipos de cartas lexicais (interior e área de controle), totalizando um montante de 26 cartas.

Ao observar as cartas produzidas na pesquisa acadêmica, notam-se algumas tendências na cartografia, entre elas, destaca-se a presença de isoléxicas que foram determinantes para caracterizar as subáreas dialetais. Para entender a definição de isoléxicas, retomase o conceito de isoglossa de Ferreira e Cardoso (1994, p. 12-13): “[...] uma linha virtual que marca o limite, também virtual, de formas e expressões linguísticas. As isoglossas podem delinear contrastes e, conseqüentemente, apontar semelhanças [...] Quanto à natureza dos fatos linguísticos analisados, uma isoglossa pode ser lexical, ou seja, isoléxica...”.

De posse dessas informações, buscou-se elementos da história social do estado de São Paulo que auxiliassem na compreensão dos registros e, sucessivamente, da delimitação geográfica das variantes. O quadro 3 sintetiza as subáreas dialetais apresentadas pelo estudo de Alencar (2018) e antecipa a documentação das denominações que foram registradas nesses espaços e que auxiliaram na delimitação das subáreas dialetais identificadas pela pesquisa acadêmica.

Quadro 3. Variantes registradas considerando o traçado das áreas dialetais

| Questão analisada | Cultura do café | Caminho das Tropas | Falar Mineiro |
|--------------------------|------------------------|---------------------------|----------------------|
| 155 | pirueta | cambota | |
| 160 | | | pique-esconde |
| 162 | rela-rela | mãe | |
| 164 | | | corre-cotia |
| 156 | burca/burquinha | | |
| 157 | | setra | |
| 159 | | | capucheta |
| 165 | | balanço | |
| 166 | balango | | |

Fonte: Alencar (2018, p. 512)

Neste estudo, iremos nos dedicar à discussão dos dados obtidos no trajeto dos tropeiros. Iniciaremos com um panorama sobre as tropas e os caminhos percorridos no estado de São Paulo.

A área dos tropeiros e o registro das denominações nas localidades

O tropeirismo foi parte de um ciclo que ocorreu entre os séculos XIII e XX. Essas pessoas formavam grupos de: “[...] senhores de engenho e simples sitiantes, e sendo os fazendeiros de criar, donos de vastos latifúndios invernadores do gado de toda espécie que sobe do sul, e também eles negociantes de animais, com razão reunidos em uma designação: Tropeiros” (Almeida, 1981, p. 17).

A importância dessas pessoas no decorrer dos tempos foi extrema porque transportavam mercadorias e gado e também acabavam por ser grandes conhecedores dos lugares em que transitavam. Ademais, o tropeirismo foi um movimento bastante significativo para a configuração do país no decorrer da história:

Lançava assim as bases do Tropeirismo, o ciclo-suporte que forneceria a infraestrutura que viabilizaria, sucessivamente, a exploração aurífera em Minas Gerais, o desenvolvimento da produção de açúcar em São Paulo e na Baixada Fluminense e uma parte do ciclo do café, isso para não falarmos das operações militares da Guerra do Paraguai, dependentes de armas, munições e víveres conduzidas até o *front* em lombo de burro (Bonadio, 1984, p. 45).

O excerto acima reforça o amplo território percorrido pelos tropeiros tendo em vista os deslocamentos geográficos que ocorriam nas atuais regiões Sul, Sudeste e Centro-oeste desde o século XVII até o início do século XX. Veja a figura 1 que contém um mapa com os percursos de tropas ligando o Sul ao Sudeste do Brasil.

Figura 1. Rotas dos tropeiros que ligavam a região Sul ao Sudeste brasileiro



Fonte: Paixão Côrtes (2000, p. 52)

Na figura 1, visualizam-se as “estradas do tropeirismo” com realce para o Caminho do Viamão (1728), o Caminho da Vacaria dos Pinhais e o Caminho de Palmas/Missões (século XIX).

Nota-se que os caminhos adentravam o estado de São Paulo, e algumas localidades acabaram por se destacar, como a atual cidade de Sorocaba, por conta de uma feira onde convergiam comitivas para o comércio de muares desde o século XIV até o final do século XVIII. Citam-se ainda os casos de Campinas e Jundiá que surgiram e se desenvolveram por intermédio do tropeirismo, conforme relato de Almeida (1981, p. 19):

Depois de estabelecidos os ranchos, os fazendeiros não tardavam em erguer uma capela, símbolo de sua devoção, em seguida instalava-se uma pequena venda para suprir as necessidades básicas dos tropeiros e viajantes em geral que por ali trafegassem. Depois, algumas famílias fixavam moradia no entorno e estava dado o ponto de partida para o estabelecimento de mais uma vila no interior do país. Muitas das pequenas vilas de outrora constituíram prósperas cidades como Campinas e Jundiá em São Paulo e Pouso Alegre em Minas Gerais.

Outra região paulista bastante significativa foi a região do Vale do Paraíba. A cidade de Taubaté, por exemplo, surgiu em meio ao fluxo das tropas. Destaca-se também a importância dessa região devido a sua proximidade com os demais estados do Sudeste: “Para quem estude os tropeiros, o vale do Paraíba em São Paulo é região que apresenta interesse especial, por sua proximidade com Minas e Rio de Janeiro” (Almeida, 1981, p. 69).

Ainda considerando a relação dos tropeiros e o estado de São Paulo, ressalta-se a associação realizada por Almeida (1981, p. 17) entre os tropeiros e os bandeirantes:

No tempo dos bandeirantes, seus contemporâneos não se davam a si mesmos esse título. Assim também, nem sempre os tropeiros dessa forma se tratam entre si. Mas o fato existe. Principalmente na estrada de São Paulo ao Rio Grande, tropeiro quer dizer paulista por metonímia. Bandeirantes e Tropeiros eram sertanistas e por esse nome e por sertanejos foram conhecidos.

Neste sentido, reforça-se a conexão entre o tropeirismo e o território paulista desde épocas antigas. No próximo tópico, apresentam-se as denominações dos brinquedos e brincadeiras infantis registradas nos lugares correspondentes ao caminho das tropas no estado de São Paulo bem como discutem-se esses dados lexicais.

As unidades lexicais registradas

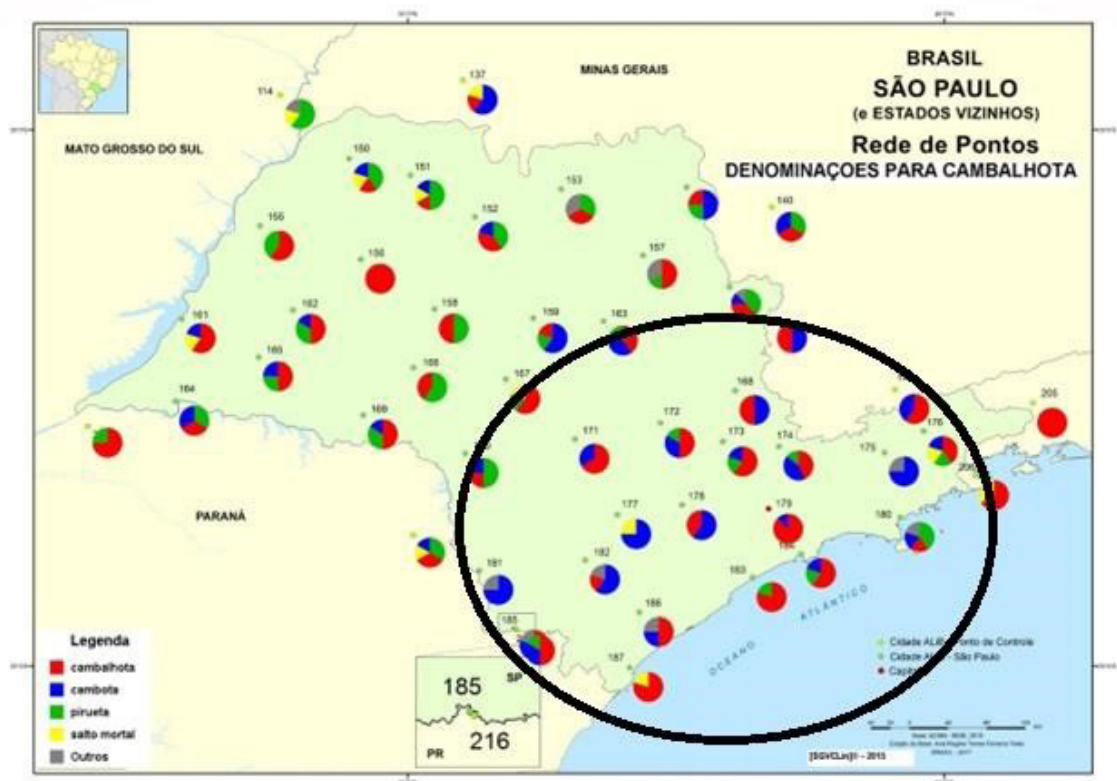
Ao examinar os dados da tese *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo* (Alencar, 2018), que analisou dados do Projeto ALiB recolhidos em pontos de inquéritos situados no estado de São Paulo, verificou-se a presença de algumas denominações que foram produtivas e/ou exclusivas em localidades próximas ao tracejado do território paulista. Destacamos quatro perguntas³, apresentadas a seguir, que obtiveram como resposta denominações que se destacaram na região aqui indicada como “caminho das tropas”.

Como se chama a brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado? (QSL 155/ALiB)

Quanto à questão 155, foram cartografadas as seguintes variantes, de acordo com a produtividade registrada: *cambalhota*, *cambota*, *pirueta* e *salto mortal*. Conforme os dados do estado de São Paulo, informa-se que a denominação mais produtiva foi *cambalhota* seguida por *cambota*. Neste particular, focalizamos as ocorrências de *cambota* que estão situadas em várias localidades do estado e com produtividade expressiva na região do Vale do Ribeira se estendendo ao Vale do Paraíba. Veja a figura 2:

3 Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001, p. 34-35).

Figura 2. Indicação das áreas com ocorrências de cambota na totalidade da área investigada



Fonte: Elaboração própria

Na figura 2, é possível visualizar a produtividade de *cambota* (assinalada com a cor azul) na carta linguística. Nota-se que, apesar de *cambota* estar presente em outras regiões próximas e/ou limítrofes do estado de São Paulo (Minas Gerais e Paraná), é no Vale do Ribeira e do Paraíba que há uma maior concentração da denominação *cambota*. Na sequência, são discutidas as demais perguntas que tratam sobre os dados lexicais registrados no “caminho das tropas”.

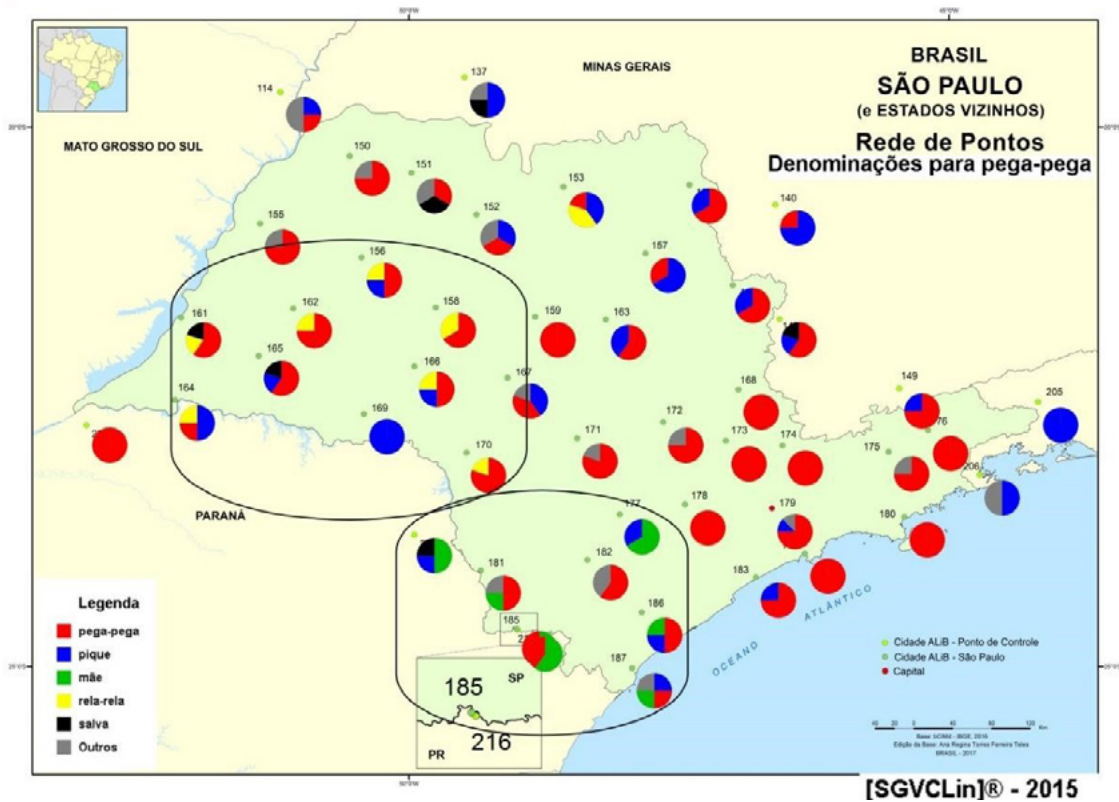
Como se chama uma brincadeira em que uma criança corre atrás das outras para tocar numa delas, antes que alcance um ponto combinado? (QSL 162/ALiB)

Em relação à questão 162, foram cartografadas as seguintes variantes, por ordem decrescente de produtividade: *pega-pega*, *pique*, *mãe*, *rela-rela* e *salva*. A denominação *pega-pega* é a mais produtiva ocorrendo em algumas localidades do litoral paulista e Vale do Paraíba, porém destacamos a documentação da denominação *mãe* que está situada apenas numa região do estado de São Paulo. As ocorrências estão documentadas sobretudo nas proximidades do Vale do Ribeira e se estendem para além da fronteira paulista, no Paraná⁴. No que se refere a essa região, salienta-se a importância da cidade

⁴ Ademais do território paulista, o registro de *mãe* se estende à cidade paranaense de Adrianópolis – PR (área de controle).

Paulista de Registro⁵ que possuiu papel de destaque na história do país, pois “[...] recebia as embarcações com ouro que desciam o Rio Ribeira de Iguape em direção a Iguape, onde eram registradas as suas valiosas cargas e cobrados os impostos da Coroa portuguesa” (Odalía; Caldeira, 2010, p. 236-237). Na figura 3, é possível identificar os registros de *mãe* nos pontos de inquérito analisados.

Figura 3. Rede de pontos (total) com a localização das denominações *mãe*



Fonte: Alencar (2018, p. 499)

Na figura 3, é possível ver a produtividade de *mãe* (assinalada com a cor verde) na carta linguística. Nota-se que as ocorrências de *mãe* estão localizadas apenas no Vale do Ribeira e prolongam-se até o estado do Paraná, seguindo as proximidades do antigo caminho das tropas.

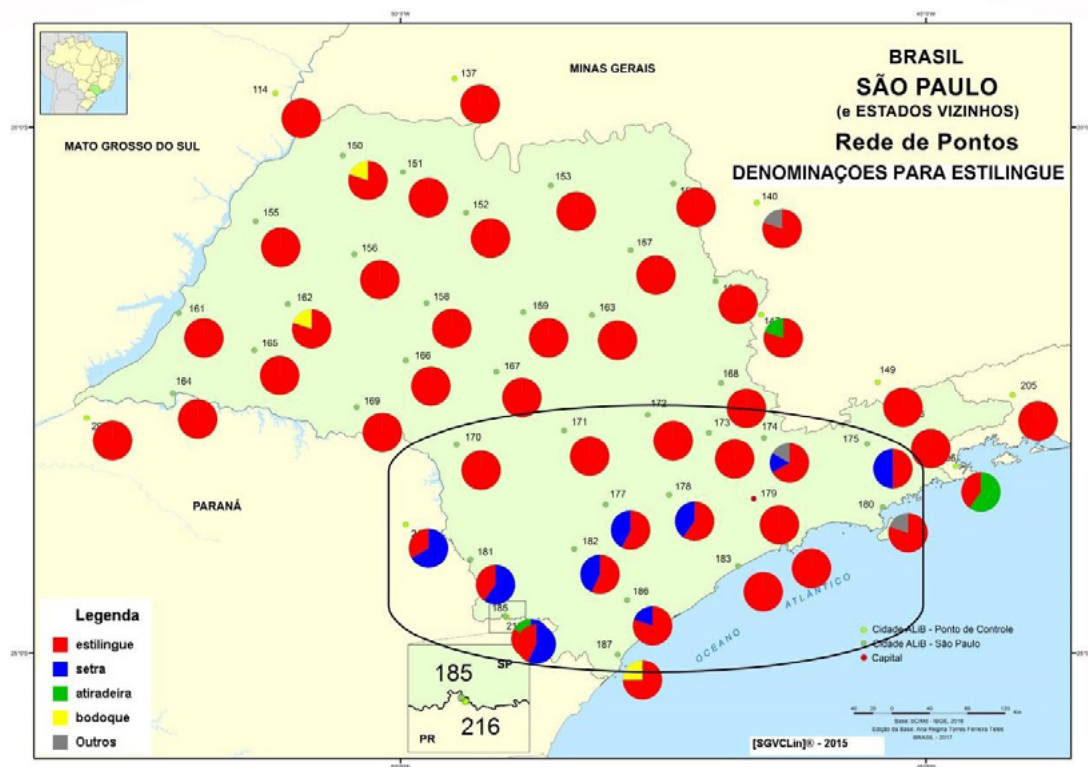
Como se chama o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha (mímica), que os meninos usam para matar passarinho? (QSL 157 /ALIB)

No que se refere à questão 157, foram cartografadas as seguintes variantes considerando os pontos de inquéritos investigados, de acordo com a produtividade: *estilingue*, *setra*,

⁵ Importante povoado desde o século XVIII.

atiradeira e *bodoque*. Verifica-se (figura 4) a predominância de *estilingue* com registro em todos os pontos de inquéritos da área pesquisada, inclusive sendo que em algumas localidades foi a única denominação fornecida por todos os informantes. Por sua vez, enfatizamos a segunda resposta mais produtiva, a denominação *setra*, que ocorre na região de divisa com o estado do Paraná, Vale do Ribeira e em localidades próximas ao litoral paulista até as adjacências da mesorregião do Vale do Paraíba Paulista. Veja a figura 4:

Figura 4. Rede de pontos (total) com a localização das denominações cartografadas de *setra*



Fonte: Alencar (2018, p. 506)

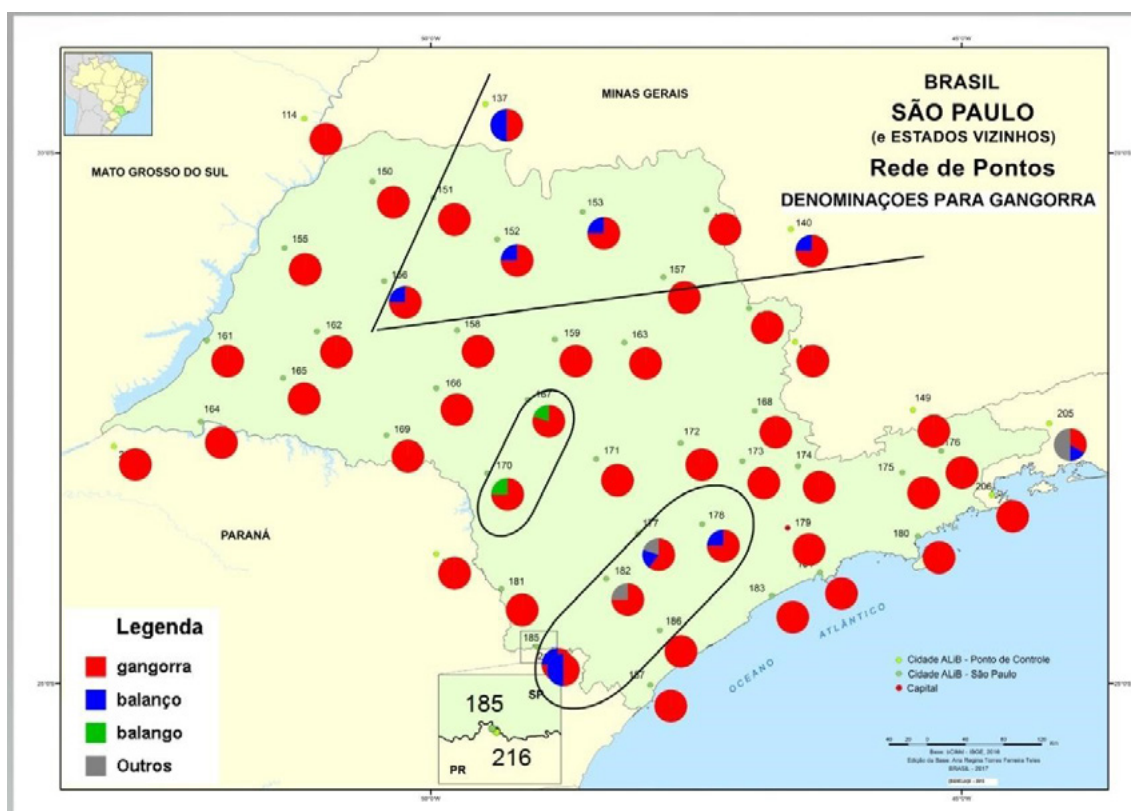
É possível observar, na figura 4, a documentação da denominação *setra* (assinalada com a cor azul) ocorrendo em pontos de inquérito que marcam os caminhos percorridos pelos tropeiros. Ainda incluímos mais uma pergunta que trouxe resultados que chamam a atenção para o “caminho das tropas”.

Como se chama uma tábua apoiada no meio, em cujas pontas sentam duas crianças e quando uma sobe, a outra desce? (mímica)? (QSL 165/ALiB)

No que tange à questão 165 QSL/ALiB, as denominações cartografadas foram as seguintes: *gangorra*, *balanço*, *balango*. Registra-se a predominância da denominação

gangorra, distribuída em todos os pontos de inquérito da área de estudo. Por sua vez, apresenta-se a documentação da denominação *balanço*, registrada em dois pontos do território investigado, no Vale do Ribeira, em Sorocaba, e passando por Itapetininga, municípios que fazem parte do trajeto dos tropeiros e na região noroeste do estado de São Paulo e/ou áreas limítrofes de Minas Gerais. As ocorrências podem ser observadas na figura 5:

Figura 5. Denominações cartografadas para “gangorra” considerando a área investigada



Fonte: Alencar (2018, p. 511)

Na figura 5, é possível perceber a produtividade de *balanço* (assinalada com a cor azul) na carta linguística. Ao visualizar a imagem, constata-se que a denominação *balanço* também está documentada no Vale do Ribeira, no caminho utilizado pelas tropas em séculos passados.

Com base nos dados discutidos, verifica-se a ocorrência das denominações *cambota*, *mãe*, *setra* e *balanço* nas figuras apresentadas que registram a presença de isoléxicas no “caminho das tropas”. Essas denominações auxiliaram na proposição do traçado de áreas dialetais no estado de São Paulo. Na sequência, o quadro 4 (síntese) indica as questões e denominações que auxiliaram na formulação dessas considerações. Veja o quadro 4:

Quadro 4. Unidades lexicais documentadas no caminho dos tropeiros

| Questão QSL/ALiB | Texto da pergunta | Denominações registradas | Forma exclusiva à área assinalada |
|-------------------------|--|---------------------------------|--|
| 155 | Como se chama a brincadeira em que se gira o corpo sobre a cabeça e acaba sentado? | cambota | Não |
| 162 | Como se chama uma brincadeira em que uma criança corre atrás das outras para tocar numa delas, antes que alcance um ponto combinado? | mãe | Sim |
| 157 | Como se chama o brinquedo feito de uma forquilha e duas tiras de borracha (mímica), que os meninos usam para matar passarinho? | setra | Sim |
| 165 | Como se chama uma tábua apoiada no meio, em cujas pontas sentam duas crianças e quando uma sobe, a outra desce? (mímica) | balanço | Não |

Fonte: Elaboração própria

O quadro 4 resume as respostas que foram documentadas no caminho dos tropeiros, além disso indica as ocorrências de *mãe* e *setra* como formas exclusivas à área assinalada, isto é, não foram registradas em outras localidades investigadas (tanto no estado de São Paulo quanto na área de controle). Na continuação, passa-se às considerações do trabalho.

Considerações finais

Com base nos dados discutidos e nos elementos históricos expostos, assegura-se a importância do tropeiro, de seu ofício e da atuação na configuração atual do nosso país. “Durante a sua longa existência, porém, o Ciclo do Tropeirismo contribuiu decisivamente para moldar o Brasil tal como nós hoje o conhecemos” (Bonardio, 1984, p. 46).

Considerando a importância dos tropeiros para a formação da cultura e do território paulista, destacaram-se cidades que foram originadas dos pontos de paradas de tropas e por influência desses homens que são elementos fundamentais que auxiliaram na construção da história e formação do estado de São Paulo.

Pontua-se que as heranças dos tropeiros vão também para o campo lexical, haja vista a discussão dos dados aqui realizados que buscaram analisar os resultados obtidos para

quatro perguntas sobre o vocabulário de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo e sua vinculação com o trajeto dos tropeiros na identificação das subáreas dialetais. Levando-se em conta que "o léxico de uma língua conserva uma estreita relação com a história cultural da comunidade" (Oliveira; Isquierdo, 2001, p. 9), constata-se que essa relação se evidenciou nos dados explorados neste texto. De posse das informações discutidas, reafirmamos que as ocorrências das denominações *cambota*, *mãe*, *setra* e *balanço* circunscrevem-se ao "caminho das tropas". Esses registros estão situados geograficamente na região limítrofe com o estado do Paraná, no Vale do Ribeira e se estendem até o Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, localidades que coincidem e/ou encontram-se imediatas aos trajetos das tropas em terras paulistas. Em tempo, ressalta-se que os dados aqui discutidos e contemplados com maior detalhamento pormenorizam a existência da subárea dialetal do caminho das tropas (Vale do Ribeira) no território paulista. Apesar do "caminho das tropas" já ser um dos resultados de Alencar (2018), pode-se aqui publicizar e também fazer um estudo mais específico e com destaque para a figura do tropeiro realçando sua contribuição para o léxico analisado neste estudo, na região investigada, bem como apresentar os dados cartografáveis que sustentam a proposição. Esses elementos mais uma vez confirmam as interrelações indissociáveis entre léxico, ambiente e cultura (Sapir, 1969).

Referências

- ALENCAR, B. A. *O léxico de brinquedos e brincadeiras infantis no estado de São Paulo*. 2018. 575 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2018.
- ALMEIDA, A. de. *Vida e morte do tropeiro*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.
- BONADIO, G. (org.). *O tropeirismo e a formação do Brasil*. Academia Sorocabana de Letras: Fundação Ubaldino do Amaral. Sorocaba: 1984.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil: questionários 2001*. 2. ed. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- FERREIRA, C.; CARDOSO, S. A. M. *A Dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- NASCENTES, A. *O linguajar carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- ODALIA, N.; CALDEIRA, J. R. de C. C. *História do estado de São Paulo/ A formação da unidade paulista*. Vol. 3: Governo e municipalidade. São Paulo: Editora Unesp; Imprensa Oficial; Arquivo Público do estado, 2010. p. 236-237.

OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. Apresentação. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 09-12.

PAIXÃO CÔRTEZ, J. C. *Danças Birivas do Tropeirismo Gaúcho*. Porto Alegre: CORAG, 2000.

ROMANO, V. P. *Em busca de falares a partir de áreas lexicais no Centro-Sul do Brasil*. 2015. 2v. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Ed. Livraria Acadêmica, 1969.

ZÁGARI, M. R. L. Os falares mineiros: esboço de um atlas linguístico de Minas Gerais. In: AGUILERA, V. de A. (org.). *A Geolinguística no Brasil: trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: EDUEL, 2005. p. 45-72.

Metadiscursividade e memória: dentro das quatro linhas da instituição

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3665>

Bruna Atalla¹

Resumo

Proponho-me a analisar, no campo da Linguística Aplicada, na perspectiva discursiva da Análise do Discurso Francesa, expressões metadiscursivas (Maingueneau, 1997, p. 93) em textos jornalísticos publicados no período correspondente ao anúncio da contratação de Cuca como técnico de futebol do Corinthians, até os dias seguintes a sua renúncia. A demissão remete a uma condenação, por violência sexual praticada em 1987. O objetivo do trabalho é mostrar como a metadiscursividade remete a relações interdiscursivas do que chamei instituição “futebol brasileiro” com a(s) jornalística(s), ambas as instituições forjadas a partir de um *território simbólico da realidade brasileira* (Duarte Júnior, 1984, p. 53). Os resultados indicam que entre os polos futebol-força e futebol-arte, a representação predominante do jogador brasileiro é a da arte.

Palavras-chave: metadiscurso; instituição, futebol-arte; representação legítima.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; bruna.atalla@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0079-9177>

Metadiscursivity and memory: within the boundaries of the institution

Abstract

I propose to analyze, in the field of Applied Linguistics, in the discursive perspective of French Discourse Analysis, metadiscursive expressions (Maingueneau, 1997, p. 93) in journalistic texts published in the period corresponding to the announcement of Cuca's hiring as Corinthians soccer coach, until the days following his resignation. The dismissal refers to a conviction, for sexual violence in 1987. The objective of the work is to show how metadiscursivity refers to interdiscursive relations of what I called the institution "Brazilian soccer" with the journalistic, both institutions forged from a symbolic territory of the Brazilian reality (Duarte Júnior, 1984, p. 53). The results indicate that between the strength soccer and art soccer poles, the predominant representation of the Brazilian player is that of art.

Keywords: metadiscourse; institution, art soccer; legitimate representation.

Introdução

Em 1987, Alexi Stival, mais conhecido como Cuca, era jogador do Grêmio e, durante uma excursão do clube à Europa, foi detido com mais três companheiros, jogadores do clube: Eduardo Hamester, Henrique Etges e Fernando Castoldi. A acusação era de que eles haviam abusado sexualmente de Sandra Pfäffli, uma adolescente de 13 anos, num quarto de hotel em Berna, na Suíça. O quarteto ficou preso por 30 dias no país europeu e depois retornou ao Brasil.

Quando chegaram ao país, em 31 de agosto de 1987, o jornal *Zero Hora* assim relatou o episódio: "A torcida vibrou, cantou o hino do Grêmio, aplaudiu os jogadores e xingou a jovem suíça."²

Dois anos depois, Cuca, Eduardo e Henrique foram condenados a 15 meses de prisão por atentado ao pudor com uso de violência. Como o Brasil não extradita seus cidadãos, eles nunca cumpriram a pena. Cuca sempre se declarou inocente e alega que não se defendeu na justiça por não ter conhecimento do julgamento³.

2 O mencionado relato encontra-se disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/futebol/ultimas-noticias/2023/04/27/como-a-imprensa-cobriu-o-episodio-de-estupro-envolvendo-cuca-na-suica.htm>. Acesso em: 20 maio 2023.

3 Detalhes sobre a condenação do técnico encontram-se disponíveis em: <https://ge.globo.com/futebol/times/corinthians/noticia/2023/04/20/caso-cuca-entenda-a-condenacao-do-tecnico-por-estupro-na-suica.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2023.

Nos anos seguintes à condenação, Cuca trilhou uma carreira de sucesso tanto como jogador de futebol, quanto como treinador, de forma que a condenação por estupro não fora um obstáculo em sua vida profissional. Houve um câmbio de cenário, no entanto. No dia 20 de abril de 2023, o treinador foi anunciado como novo técnico do Corinthians, porém sob fortes protestos de alguns setores da torcida corinthiana, do time de futebol feminino do Corinthians e de parte dos meios de comunicação, o técnico pediu demissão, no dia 27/04/2023, não completando nem seis dias no cargo.

A demissão, após a passagem relâmpago no clube, será aqui tratada, do ponto de vista histórico, como um *acontecimento* (Foucault, 2008, p. 29). A consecução de um *acontecimento* se efetiva, no entanto, pelo seu enquadramento a uma *série* histórica (Foucault, 2008, p. 9), momento em que, ao se inscrever na história, ganha uma configuração discursiva específica: uma determinada relação entre seus atores, a materialização que essa relação testemunha sobre a conclusão ou expectativa de realização de um projeto de desenvolvimento temático com um juízo de valor (a masculinidade do futebolista, sua virilidade, suas condições de artista ou de trabalhador na arte de jogar).

Em termos linguístico-discursivos, a efetivação do acontecimento pela sua inclusão em uma (dentre várias) *séries* históricas será tomada neste trabalho como correspondendo ao fato de que, em torno de um acontecimento, podem produzir-se um conjunto variado de textos. Na atualidade, não só na chamada mídia de referência, mas também nas redes sociais.

Neste trabalho, foram inicialmente reunidas seis reportagens, oito declarações, quatro *slogans*, seis tuítes de protesto e um episódio de *podcast* por serem gêneros marcados por intensa atividade metadiscursiva, fenômeno enunciativo que materializa um debate no interior do discurso. Desse conjunto, foram selecionados: uma reportagem, um tuíte e um episódio de *podcast*, escolha que obedeceu ao critério de representatividade em relação à atividade metadiscursiva. A partir dessa escolha, vislumbrou-se o objeto de análise: tomar o aspecto metadiscursivo desses textos como marcador da historicidade dos dizeres sobre a demissão do técnico. Em outras palavras, tomar essa atividade como um trabalho com *séries* (Foucault, 2008, p. 9), de modo que os textos analisados pudessem abarcar um arco histórico bem mais amplo do que o fato isolado da demissão de um técnico de uma equipe de futebol.

Com as noções de *acontecimento* (Foucault, 2008, p. 27) e de *série* (Foucault, 2008, p. 9) procuramos, portanto, uma primeira aproximação ao enquadramento histórico de sua recepção ainda como jogador em 1987 (ano de sua volta ao Brasil) e de sua demissão relâmpago em 2023, já então como técnico de futebol. Do ponto de vista discursivo propriamente dito, interessam-nos de perto os textos que circularam em torno da demissão do técnico, já que a inscrição histórica daqueles *acontecimentos* é incontornável nesses textos.

Ainda do ponto de vista discursivo, a característica comum desse conjunto de textos é a de apresentarem relações metadiscursivas, que, vistas em função do interdiscurso que materializam, põem em relação discursos identificados com o que chamamos de “instituição futebol” e sua relação com os meios de comunicação e, em alguns casos, com as mídias sociais.

Fundamentação teórico-metodológica

O tratamento midiático ao *acontecimento* (Foucault, 2008, p. 27) não tem como ponto de partida a violência, nem a referência explícita às instituições, mas a reposição de relações a partir da *memória discursiva*. Desse modo, a abordagem midiática estabelece relações entre um acontecimento do presente (a demissão) e outros presentificados nas relações metadiscursivas propostas nos textos.

Por esse viés, as noções teóricas exploradas a seguir estão inscritas no quadro da Análise do Discurso Francesa e são o eixo das análises e interpretações desenvolvidas a partir dos textos selecionados para este trabalho, a começar pelo conceito de *memória discursiva*, que não cabe especificamente no conceito de memória psicológica, nem no de memória de um fato histórico pontual.

A *memória discursiva* pressupõe uma espécie muito particular de “lembrança” de um enunciado inscrito na história, o qual, conforme Courtine (2009, p. 103), é a memória que “irrompe na atualidade do acontecimento”. A *memória discursiva* define-se, portanto, como um discurso que “irrompe” em forma de enunciado de forma imprevista em uma dada formulação. Considerar a *memória discursiva* implica, portanto, levar em conta que os enunciados retomam uma historicidade particular da qual participam instituições, como a escola, a mídia e, como aborda esta análise, o futebol no discurso midiático.

Nas expressões metadiscursivas analisadas no trabalho, explora-se esse encontro entre presente e passado, no reconhecimento de enunciados pertencentes a uma dada *formação discursiva*, sempre associada a uma memória discursiva.

O conceito de *formação discursiva* (Maingueneau, 2021, p. 35) corresponde a um conjunto de enunciados produzidos sócio-historicamente que se relacionam por terem em comum uma identidade enunciativa. Michel Pêcheux, que se apropriou desse termo foucaultiano (Foucault, 2008, p. 35), para circunscrevê-lo no que se denomina Escola Francesa de Análise do Discurso, define as formações discursivas como

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, 2009, p. 317).

Uma vez associada a enunciados produzidos em uma dada conjuntura, a noção de *formação discursiva* implica sua relação com o *interdiscurso*. A compreensão da noção de interdiscurso requer considerar que todo discurso entra em relação com outro, estabelecendo entre si uma relação explícita ou implícita. Maingueneau (2006, p. 31) defende a tese do “primado do interdiscurso”, a partir da hipótese de que existe uma relação indissociável entre o “Mesmo do discurso e seu Outro”.

A onipresença do “Outro” no discurso caracteriza a permanente heterogeneidade dos discursos, na qual a presença do “Outro” pode ser implícita ou explícita, a depender da detecção de uma exterioridade na materialidade linguística do texto. Para diferenciar esses aspectos de explicitude da heterogeneidade discursiva, Authier-Revuz (1990) explora as concepções de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*.

A noção de *heterogeneidade constitutiva* (Authier-Revuz, 1990) baseia-se, em parte, na noção de *interdiscurso*, já que engloba as relações da atualidade de um discurso com um já-dito. É importante destacar que esse tipo de heterogeneidade não é explicitada pelo enunciador, cabendo ao enunciatário estabelecer relações com outras enunciações.

Na *heterogeneidade mostrada* (Authier-Revuz, 1990), por sua vez, a presença do outro é explicitamente marcada e pode ser destacada por meio de aspas, discurso direto ou glosas. Esses destaques indicam, por exemplo, a não-coincidência do enunciador com o que ele diz, a não-coincidência entre as palavras e as coisas, a não-coincidência das palavras com elas mesmas, a não-coincidência entre o enunciador e o enunciatário.

Dessa forma, estabelece-se uma negociação com a alteridade, o que, conforme Maingueneau (1997, p. 93), “pode resultar da *construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso*. Essa noção é bastante cara às análises empreendidas neste trabalho, visto que, frequentemente, a metadiscursividade aparece explicitada, por meio de aspas, por exemplo.

O *metadiscurso* (Maingueneau, 1997, p. 93) é uma das manifestações da heterogeneidade enunciativa. Ao mesmo tempo em que enuncia, o locutor avalia o seu próprio enunciado, tecendo comentários que, por vezes, confirmam o seu próprio dizer, por vezes solicitam a aprovação do interlocutor. Nesse sentido, o locutor constrói um enunciador atento ao seu próprio dizer e ao dizer dos outros.

Existem várias funções do metadiscurso (Maingueneau, 2007, p. 94), como autocorrigir-se, corrigir o outro, marcar a inadequação de certas palavras, reformular o propósito, evitar de antemão um erro de interpretação, entre outras formas. É justamente nessas intervenções no próprio dizer que foram observadas as relações interdiscursivas, isto é, como as formações discursivas evocam a memória discursiva.

A dimensão simbólica do futebol: a arte no futebol brasileiro

Em 17 de junho de 1937, Gilberto Freyre, colaborador assíduo dos *Diários Associados* publicava o artigo “Foot-ball Mulato”⁴, primeira vez em que se tem notícia sobre a aproximação entre o futebol e a arte. Em um dos parágrafos, Freyre descreve:

Os nossos passes, os nossos pitu’s⁵, os nossos despistamentos, os nossos floreios com a bola, o alguma coisa de dança e de capoeiragem que marca o estylo brasileiro de jogar foot-ball, que arredonda e adoça o jogo inventado pelos ingleses e por eles e por outros europeus jogado tão angulosamente, tudo isso parece exprimir de modo interessantíssimo para os psycólogos e os sociólogos o mulatismo flamboyant e ao mesmo tempo malandro que está hoje em tudo que é afirmação verdadeira no Brasil.

O excerto do artigo de Freyre é bastante representativo do que ele disserta em todo o texto: o jeito brasileiro de jogar futebol é criativo (“floreios”), surpreendente (“despistamentos”), belo (“alguma coisa de dança”) e malandro (“capoeiragem”). Essas peculiaridades, ademais, diferenciariam os brasileiros dos europeus, “arredondando” seu modo “quadrado” de jogar.

Essa perspectiva será então discutida na esfera simbólica, em especial no que tange à construção de uma identidade nacional permeada por esse futebol artístico. Nesse excerto de Freyre, “nossos passes”, “nossos pitus’s” e “nossos despistamentos”, o uso do pronome “nosso” remete à ideia de nacional, isto é, “do Brasil”. A ideia da construção de um símbolo nacional coincide com a conjuntura em que o artigo foi publicado, o Estado-Novo (1937-1945), de Getúlio Vargas.

Na ditadura de Vargas, houve um esforço político de valorização dos símbolos nacionais e o futebol se consolidou como mais um dos instrumentos da construção do nacionalismo, com destaque à participação brasileira na Copa do Mundo de 1938, que Getúlio logrou transformar em um elemento de identificação nacional e de orgulho patriótico. Em artigo, Negreiros (2017) transcreve textos de diversos veículos de imprensa que, à época, impingiam um tom ufanista e emocionado aos jogos de 1938. O trecho abaixo corresponde ao comentário do articulista d’*A Gazeta*, que assinava Eme-Eme, no período desse Mundial:

4 Disponível em: https://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/foot-ball-mulato-gilberto_freyre.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

5 Segundo o *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*, de João Gomes da Silveira, “Dar um pitu” significa “Despistar alguém, se livrar de incômodo” (Silveira, 2010). No futebol, por extensão, é o drible que despista o adversário.

Milhões de brasileiros sofreram, mas com eles sofreram também milhares de estrangeiros. Italianos, portugueses, húngaros, espanhóis, e filhos de outros países se associaram aos nossos sentimentos patrióticos e nisso residiu o nosso maior conforto. Não apenas os brasileiros almejavam a vitória do Brasil sobre a Polônia, mas também os estrangeiros radicados no Brasil e que trabalham e colaboram pela nossa grandeza e nosso progresso (Negreiros, 2007).

O excerto apresenta uma progressão textual com figuras que, exaustivamente, remetem a elementos nacionais, reforçando o papel do futebol como síntese do triunfo brasileiro. A mitologia do futebol-arte nacional, então, inaugurada por Freyre, seria difundida por décadas até os anos de 1960, quando – segundo Lopes (1994) – começa a ser cotejada com um estilo diferente de jogar: o do “futebol-força”.

Ao analisar eventos das Copa do Mundo de 1970, Gil (1994, p. 109) explica que a perspectiva do futebol como arte começa a se modificar, em virtude do abalo sofrido com a derrota na Copa de 1966. O futebol europeu, que foi chamado “futebol-força”, passa a ganhar relevância, por representar um jogo tático, de resistência física e busca de resultado frente ao qual o futebol criativo, individual, de dribles e que lembrava uma dança já não seria suficiente para alçar o Brasil à posição de melhor futebol do mundo. O empenho na dialética entre a arte e a força teriam sido responsáveis, conforme Gil (1994, p. 105), pela vitória na Copa de 70. Apesar disso, segundo o mesmo autor, os meios de comunicação disseminavam a convicção nos talentos individuais e inatos como seriam os de Pelé.

Dessa mesma época, José Miguel Wisnick, em seu ensaio sobre o futebol brasileiro, a respeito dos debates sobre o futebol-arte e o futebol-força, recorda-se quando Paolo Pasolini, cineasta, poeta e escritor italiano, elaborou uma comparação que se tornou bastante conhecida, contribuindo para mais uma representação artística desse esporte: a comparação do futebol-força com a prosa e do futebol-arte com a poesia. Para Wisnick (2008, p. 8), tal analogia incluía uma interpretação de ordem prática dentro de campo:

Pasolini não falava de poesia no sentido vago e costumeiro de uma “aura” lírica qualquer a cercar o futebol. Também não estava projetando “conteúdos” narrativos para dentro do campo. Em vez disso, influenciado, e não sem humor, pela voga semiológica da época, identificava processos comuns aos campos da literatura e do futebol: pode-se dizer que via na prosa a vocação linear e finalista do futebol (ênfase defensiva, passes triangulados, contra-ataque, cruzamento e finalização), e na poesia a irrupção de eventos não lineares e imprevisíveis (criação de espaços vazios, corta-luzes, autonomia dos dribles, motivação atacante congênita). Sugeriu com isso, pela via estética, uma maneira de abordar o jogo por dentro, e nos dava, de quebra, uma chave original para tratar da singularidade do futebol brasileiro.

Fora das discussões literárias, porém, Wisnik (2008, p. 94) aponta que o longo período sem vitórias, entre 1974 e 1994, colocava novamente na pauta das discussões o dilema entre o futebol-arte e o futebol-força. O autor também considera que as vitórias da Alemanha, Argentina e Itália, nesse jejum, suscitavam as discussões de que se deveria colocar em prática o jogo coletivo, defensivo, fisicamente resistente e, principalmente, tático, isto é, o futebol-força. 1974 também é o ano em que João Havelange, dirigente esportivo brasileiro, torna-se presidente da Federação Internacional de Futebol Associação (FIFA) e o futebol passa por um processo de mudanças de organização e gestão, o que acarreta a crescente mercantilização do esporte.

Apesar desse debate que situa o futebol brasileiro na dimensão prática da força e de sua inexorável capitalização, a ideia da identificação do futebol brasileiro com a arte baseada no talento inato e individual de alguns jogadores nunca sai de campo e está sempre em jogo no imaginário nacional.

Isso também quer dizer que ainda haja movimentos sociais de resistência no interior das torcidas; ou que torcedores discutam sobre questões que envolvem a administração dos clubes, é o aspecto simbólico do extraordinário que perpassa a linguagem quando se fala de futebol ou de temas que envolvem seus protagonistas.

Um outro indicativo de que o futebol brasileiro sustenta sua representação em sua dimensão simbólica e não em sua dimensão prática é o fato de essa simbologia atravessar os discursos sem haver hoje um expoente de talento “inato” e individual que é conteúdo essencial desse retrato do “futebol-arte”.

Nesse contexto, é pertinente ampliar a discussão sobre o futebol, a partir de seu caráter simbólico. As instituições são criadas por indivíduos, que vivem em função delas. O que em uma perspectiva superficial assemelha-se a uma contradição, constitui, na verdade, uma dialética: o homem edifica a instituição e passa a ser dominado por ela (Duarte Júnior, 1984, p. 54).

Como a ordem e as regras dessas instituições têm uma longevidade na história, seus costumes e suas tradições são transmitidos de geração a geração a tal ponto que os indivíduos podem não perceber a estrutura social em que vivem e interagem de modo a se adequarem aos moldes das instituições sem questionar as motivações de sua existência. As mudanças sociais apenas ocorreriam quando, em um trabalho de compreensão das estruturas, empenha-se um esforço deliberado de transformação social por parte de grupos da sociedade civil.

A questão aqui posta é que o universo simbólico, afastando-se das práticas cotidianas, alcança “o nível mais alto da legitimação” Assim, “Os universos simbólicos (ou teorias)

são criados para legitimarem, num nível genérico, as instituições sociais já existentes, encontrando-lhes explicações e integrando-os num todo significativo" (Duarte Júnior, 1984, p. 51).

Este trabalho explora a ideia de que a dimensão simbólica do futebol como arte é que o legitima enquanto instituição. Nos anos 1970, apesar de se aprofundarem as discussões em relação à suposta dicotomia entre o futebol-arte e o futebol-força, é nesse período em que uma outra esfera da organização futebolística passa a amplificar o universo simbólico do futebol: o embrionário *marketing* esportivo.

A parceria entre João Havelange e Horst Dassler⁶, dono da marca alemã Adidas, em um processo que atualiza a mercantilização do futebol, alçaria, a partir do início da década de 1970, o esporte não apenas a sua representação emergente dos estádios e do jornalismo esportivo, mas também da publicidade. Esta, por meio de diversas semioses, reforçaria o imaginário em torno do esporte.

A violência na Suíça e a bola rolando 'dentro das quatro linhas'

Nesta parte do trabalho, propomos a análise dos textos escolhidos.

A reportagem e a palavra da especialista

No excerto transcrito a seguir, a reportagem do jornal *O Estado de São Paulo*, de 03 de maio de 2023, analisa o acontecimento em Berna, reproduzindo em discurso indireto à pergunta feita a uma pesquisadora, a respeito de uma suposta conduta irrepreensível de certos atletas.

A voz da pesquisadora, por sua vez, é introduzida por meio do discurso direto e instaurada como autoridade pelo veículo: Débora Diniz, nome próprio sobre o qual incide o apostrofo "professora da UnB (Universidade de Brasília) e pesquisadora visitante da Universidade Brown, em Rhode Island, nos Estados Unidos".

O esclarecimento do referente desse nome próprio no universo da cultura não apenas legitima por meio da linguagem um modo de dizer institucionalizado no campo midiático, como também confere sustentação ao viés adotado pela reportagem, cujo percurso segue na direção de culpabilização do técnico, em resposta a discursos que o absolvem ou amenizam a violência ocorrida na Suíça. O recurso de marcar com aspas a fala literal,

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/esporte/fk2210200005.htm>. Acesso em: 30 jun. 2023.

como forma de explicitar o discurso heterogêneo, também representa um modo midiático de dizer.

Questionada se as personalidades do esporte estariam deixando o status de “intocáveis”, ela foi além. “Não diria só no esporte. Isso está acontecendo na arte, na música, na vida acadêmica. Eles não são intocáveis. A intocabilidade de uma magia de determinado espaço não se estende para uma vida de existência fora da lei, de abuso sexual, de racismo. Essas atitudes estão sendo vistas.”⁷

O aspeamento da palavra “intocáveis” é um recurso metadiscursivo que introduz o “outro” na sequência discursiva, por meio do que Authier-Revuz (1990) denomina “heterogeneidade mostrada”. Segundo a autora, essa marca de heterogeneidade mostrada, por exemplo, por meio das aspas, inscreve o “exterior” no “interior” da enunciação. No exemplo, a partir desse exterior, é possível resgatar, no interdiscurso (Maingueneau, 2021, p. 31), a ideia de que tais atletas, por serem representantes da instituição “futebol”, são considerados inatingíveis pela crítica, segundo o discurso de uma dada formação discursiva a que o jornal se contrapõe.

Em relação ao posicionamento assumido pela professora na enunciação, essa intocabilidade associa-se a uma “magia” que emana de determinados espaços. No caso do futebol, o mágico, isto é, o “admirável”, “o que não tem explicação racional” materializa-se na memória discursiva de um dos polos, por meio do qual o futebol brasileiro se alicerçou no Brasil: o do futebol arte. É curioso notar que, ainda que esse futebol “mágico” tenha ganhado outros contornos pela necessidade de vencer equipes europeias que passaram a exibir um futebol tático e com atletas de capacidade física superior, é como arte que o futebol brasileiro se firma no campo simbólico e serve como base para justificar o seu caráter inatingível ou, neste caso, para desconstruí-lo.

Importa também observar que o questionamento do jornal incide sobre as “personalidades” do esporte. Na resposta da professora, ela se refere às personalidades por meio do pronome “eles”. Em seguida, há uma referência por meio da expressão nominal “determinado espaço”, que recupera a expressão nominal “personalidades do esporte”. Confundem-se, assim, na enunciação, pessoas (“eles”) e instituição (“determinado espaço”).

Dessa forma, ao analisar o termo “intocáveis” e o desenvolvimento textual a partir dele, o tratamento dado pela mídia à demissão de Cuca insere o *acontecimento* (Foucault, 2008, p. 27) em uma *série* (Foucault, 1997, p. 9) histórica que poderíamos supor assim formulável: o itinerário das soluções para comportamentos considerados impróprios no

7 Disponível em: <https://www.estadao.com.br/esportes/futebol/caso-cuca-no-corinthians-exibe-sociedade-em-transformacao-e-destaca-bandeira-da-igualdade-no-futebol/>. Acesso em: 20 maio 2023.

Brasil: a ação saneadora em favor do praticante, atribuída à intuição, ao engajamento emocional, à criatividade e ao mérito individual, como qualificações protetoras de sua invulnerabilidade sobretudo quando masculina. Uma "série" que fosse assim concebida poderia ser vista como (re)produtora de uma instituição como a do futebol arte.

O tuíte 'Respeita as minas': uma questão de memória

Figura 1. Print do tuíte da jogadora Tamires



Fonte: <https://twitter.com/tamires/status/1650283980015431680?s=20>. Acesso em: 20 maio 2023.

Na estreia de Cuca, como técnico do Corinthians, em jogo contra o Goiás, as jogadoras do time feminino do mesmo clube publicaram em suas redes sociais a mensagem reproduzida no tuíte acima. A postagem foi publicada no minuto 87 da partida, como referência indireta ao ano do estupro ocorrido em Berna.

Apenas o tuíte de Tamires, na data de acesso, já havia alcançado mais de 1,5 milhão de visualizações e 6 mil compartilhamentos. A postagem, além disso, foi incorporada à grande parte das publicações de imprensa sobre o caso. O impacto desse tuíte se justifica pelo fato de Tamires ser uma destacada jogadora de um time relevante que vem acumulando títulos nacionais e internacionais.

O movimento das jogadoras teve papel fundamental na demissão do técnico, intervenção que não teria sido possível à época do crime, considerando, entre outros dispositivos reguladores, que o futebol feminino fora proibido por 40 anos (1940-1979)⁸. Nesse sentido, a construção do perfil da jogadora no então Twitter por meio de uma mídia social só poderia receber legitimação neste momento histórico. O discurso veiculado por meio do tuíte, portanto, não sofre hoje uma “interdição”, que pode ser compreendida na perspectiva foucaultiana (Foucault, 1999, p. 7):

Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.

Dessa forma, a repercussão das críticas à contratação de Cuca insere-se em um contexto histórico em que os direitos femininos, bem como a atuação das mulheres no futebol ganharam imensa visibilidade, comparando-se à época do ocorrido. Assim a projeção do *acontecimento* se estrutura a partir de muitas esferas sociais, as quais se inter-relacionam na conjuntura.

Uma delas é organização política dos movimentos sociais feministas ou outros movimentos, cujas pautas demandam um câmbio na estrutura política e social. Outra esfera, que não está destacada das demandas sociais, é a do Direito Penal. A Lei Maria da Penha⁹, de 2006, por exemplo, foi considerada um marco no combate à violência doméstica. O fato de a lei ter o nome de uma mulher, cuja narrativa é a de que lutou durante anos para obter justiça, cumpre essa função alegórica, que tematiza a ideia da impunidade e convoca mulheres a denunciar os abusos sofridos.

Outra esfera é da sociedade de consumo, a qual, entranhada na organização política e econômica da sociedade, mira mulheres e, por meio da publicidade, comercializa a representação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, por meio de produtos direcionados a mulheres em toda sua diversidade.

8 Ver a respeito da proibição do futebol feminino em: <https://jacobin.com.br/2023/03/quando-o-futebol-feminino-foi-proibido-no-brasil/#:~:text=%E2%80%9C%C3%80s%20mulheres%20n%C3%A3o%20se%20permitir%C3%A1,durante%20d%C3%A9cadas%20restrito%20aos%20homens>. Acesso em: 1 jul. 2023.

9 A Lei Maria da Penha não apenas pune os agressores, mas também oferece uma rede de proteção às mulheres vítimas de violência, em várias frentes. Sua representação discursiva na sociedade possui, no entanto, considerável relevo no âmbito penal.

É importante destacar ainda que, nesse contexto em que os direitos de mulheres estão sendo amplamente debatidos, em 2018, o Corinthians criou uma campanha utilizando a hashtag #RespeitaAsMinas¹⁰ e, em 2019, como parte dessa campanha, o clube estreou, no “mês da mulher”, um programa¹¹ dedicado a temas de direitos femininos, em seu canal de televisão.

Neste primeiro momento, o exercício de análise incidirá sobre o seguinte enunciado do tuíte: “Respeita As Minas’ não é uma frase qualquer. É, acima de tudo, um estado de espírito e um compromisso compartilhado”. Note-se que “Respeita As Minas” é um *slogan* citado por meio de aspas no tuíte das jogadoras¹². As aspas são um recurso metadiscursivo (Maingueneau, 2007, p. 94) que marcam a presença da exterioridade na interioridade da linguagem, ao passo que explicitam um termo que acumula simultaneamente seu uso e sua menção. Na atividade de menção, esse sinal de pontuação constitui uma marca de *heterogeneidade mostrada* (Authier-Revuz, 1990), assinalando a presença da exterioridade sem que haja uma interrupção na continuidade discursiva.

O significado dessa citação é restabelecido por meio de uma glosa que recusa o sentido de “mera fraseologia”, portanto o protesto do tuíte deve se proteger de ser considerado inepto. Para isso, enfatiza que não é “uma frase qualquer”, é outra coisa: “um estado de espírito”, “um compromisso compartilhado”.

Um outro exame sobre a metadiscursividade, sob a ótica da *negação polêmica* (Maingueneau, 1997, p. 82), é a construção de um enunciador virtual alinhado à ideia sobre a qual incide a negação. Dessa forma, ao negar que o *slogan* seja uma frase ineficiente, projeta-se um enunciador, que pode ser o próprio leitor.

Em uma tentativa de projetar esse enunciador rejeitado, que pode ser o discurso de um grupo ou de um indivíduo, seria possível reconstituí-lo como o do próprio Cuca que, em entrevista coletiva¹³ de apresentação ao Corinthians, não se lembrava do nome da causa feminista defendida pelo clube. Um participante na plateia o auxiliou e ele repetiu “respeita as minas”, como se se corrigisse de um equívoco.

O não-dito, interpretado como memória discursiva, pode encontrar-se ainda no já dito em discursos que defendem que essas postagens na internet não produzem efeito na

10 “Respeita as Minas” é uma das bandeiras da agremiação em defesa da mulher.

11 Disponível em: <https://esporte.ig.com.br/futebol/2019-03-02/corinthians-estreia-programa-voltado-a-mulher.html>. Acesso em: 1 jul. 2023.

12 Referimo-nos a “jogadoras” no plural, porque o texto analisado foi tuitado pelo quadro completo, no minuto 87.

13 Disponível em: https://www.espn.com.br/video/clipe/_/id/11938127. Acesso em: 21 jun. 23.

sociedade. Houve uma série de publicações em mídias sociais nesse sentido, o de que *hashtags*, populares nas mídias sociais, como a do movimento #MeeToo, em 2017, não promovem transformações importantes.¹⁴

No enunciado do tuíte, após a negação a um enunciador virtual (“não é só uma frase”) estabelece-se por meio do marcador “acima de tudo” um mecanismo de *retificação* (Moeschler, 1982 *apud* Maingueneau, 1997, p. 82). Este se desdobra nas expressões nominais “um estado de espírito” e “um compromisso compartilhado”.

No enunciado: “Respeita as minas’ não é uma frase qualquer. É, acima de tudo, um estado de espírito e um compromisso compartilhado.”, a expressão “estado de espírito” apresenta um recurso de intertextualidade. No tuíte, trata-se de uma recriação e atualização da icônica frase do jogador corinthiano Sócrates: “O Corinthians não é só um time e uma torcida, é um estado de espírito”. Por meio desse recurso intertextual, estabelece-se uma relação com a exterioridade e, conforme discute Brandão (2022, p. 95), “o sujeito recorre a elementos elaborados alhures, os quais, intervindo sub-repticiamente, criam um efeito de evidência que suscitam a adesão de seu auditório”.

Ao recorrer à fala de Sócrates situada em outra conjuntura, o tuíte do minuto 87 reconstitui, ademais, a noção de “estado de espírito”, que não pode ser racionalizada e permanece no imaginário do sujeito que desloca e atualiza o texto do jogador. Permanece do futebol, portanto, a emoção, característica desse esporte que, embora seja hoje regido pelo mercado e, portanto, centrado na busca de resultados, ainda se define pelas contingências, pois o melhor time nem sempre ganha, ou, quem joga melhor ainda pode perder.

Ainda no enunciado: “Respeita as minas’ não é uma frase qualquer. É, acima de tudo, um estado de espírito e um compromisso compartilhado.”, a segunda expressão “um compromisso compartilhado” coordenada a “um estado de espírito”, evoca a *memória discursiva*, isto é, uma forma de permanência “não psicológica que é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história” (Maingueneau, 1997, p. 115) acerca do Corinthians como um clube, cuja proposta, para além do campo, teria um compromisso com as questões sociais.

Tal compromisso é frequentemente atravessado pela lembrança da “Democracia Corinthiana”¹⁵, movimento liderado por jogadores como Sócrates, Wladimir, Casagrande,

14 Conferir uma dessas publicações em: <https://www.dw.com/pt-br/opini%C3%A3o-hashtag-metoo-n%C3%A3o-basta/a-41014542>. Acesso em: 21 jun. 2023.

15 Conferir parte da história da Democracia Corinthiana em: https://www.meutimao.com.br/historia-do-corinthians/fatos-marcantes/democracia_corinthiana. Acesso em: 21 jun. 2023.

Biro-Biro, Zé-Maria e Zenon e que oficialmente durou entre 1982 e 1984. Na “Democracia”, conforme narra a história do clube, todas as decisões eram estabelecidas de modo horizontal e, pelo contexto global do tuíte, a contratação de Cuca diverge desse ideal que, afinal, permanece apenas no plano discursivo, porque as instituições futebolísticas funcionam com uma estrutura hierárquica e burocratizada.

A partir da rememoração da história da Democracia Corinthiana, vale examinar um enunciado do tuíte: “Ser Corinthians significa viver e lutar por direitos todos os dias”. Esse compromisso democrático é reafirmado por um novo recurso metadiscursivo, o de uma glosa introduzida pelo verbo “significar”: “Ser Corinthians significa X”. Importa observar que o adjetivo “corinthiano” dá lugar ao substantivo, na estrutura glosada “ser Corinthians”, isto é, explica-se o que é ser “Corinthians” e não o que é ser “corinthiano”, de modo que a instituição faz parte da condição de existência do torcedor. O enunciador tomando sua própria enunciação como se fosse um observador externo, explica o seu dizer, para se proteger de um discurso exterior – ser outro(s) possível(is): palmeirense, santista, são-paulino etc., mas, sobretudo, outro que pudesse desestabilizar o discurso sobre o engajamento do clube à luta cotidiana por direitos.

Num segundo e último momento da análise do tuíte, passa-se, por fim, ao estudo do seguinte enunciado: “Estar em um clube democrático significa que podemos usar a nossa voz, por vezes de forma pública, por vezes nos bastidores.” Uma vez mais, o enunciador, valendo-se da metadiscursividade, recorre a uma glosa, por meio do verbo “significar”, a fim de reafirmar o compromisso do clube com a democracia.

O enunciador representado pelo pronome possessivo de primeira pessoa “nossa”, na expressão “nossa voz”, encontra-se em um lugar que não é acessível a todos, porque pode se manifestar até nos bastidores. O “nossa” exclui, portanto, o enunciatário, de modo a conferir mais poder à voz das jogadoras representada no tuíte em relação à torcida corinthiana. A democracia corinthiana “deixa escapar” que não há, de fato, uma horizontalidade nas decisões entre os que “são Corinthians”, ao menos no campo burocrático.

Quanto à análise global do tuíte, encontra-se a frágil democracia corinthiana, isto é, a enunciação não apaga totalmente o que tenta reprimir. Além disso, tanto pela heterogeneidade mostrada marcada (“Respeita as Minas”), quanto pela heterogeneidade mostrada não marcada (“estado de espírito”; “compromisso compartilhado”; duas formas de retomada do *discursivo prévio* (Pêcheux, 2014, p. 85)) na enunciação fica sugerida a ilusão de que seu dizer está protegido. A ilusão dessa blindagem ocorre, porque, ao negar o outro, a enunciação lhe dá um espaço em sua própria constituição.

O *podcast*: “depois do crime e digo o crime numa boa”

Outra forma de comentar o próprio dizer ocorre no fragmento do episódio de Podcast do G1 “O assunto”. O programa é comandado por Natuza Nery, jornalista e comentarista de política na Globo News e na CBN. A sinopse do *podcast* propõe discutir os assuntos “com profundidade” e com o suporte de jornalistas e analistas do Grupo Globo. O texto de apresentação do *podcast* propõe ainda “contextualizar, explicar e trazer um ângulo diferente dos assuntos mais relevantes do Brasil e do mundo.”

No dia 28 de abril de 2023, o assunto mais relevante do dia foi a condenação por estupro do treinador Cuca e sua demissão do Corinthians, por pressão da imprensa e de parte da torcida do clube. O título do *podcast* é “O caso Cuca e a violência de gênero no futebol”. A fala abaixo transcrita é uma resposta de André Rizek, jornalista esportivo brasileiro da Sport TV, estação televisiva de conteúdo esportivo.

Eles são condenados em 89 né... dois anos depois do crime e digo crime numa boa porque a justiça suíça já... tratou de tirar essa dúvida né... foi um crime que aconteceu no quarto 204 do hotel Metropole em Berna... na cidade da Suíça...é:: eles foram julga/eles foram condenados dois anos depois em 89, né... (7:20-7:41)¹⁶

No episódio, antes do comentário acima transcrito, a âncora do programa Natuza Nery pergunta a Rizek sobre a trajetória do treinador, e o jornalista responde que o Cuca é um dos principais treinadores em atividade. Além disso, segundo Rizek, Cuca é um técnico vitorioso e competente, cuja qualidade como profissional não se discute. Novamente, ainda que o caso discutido seja de estupro, há a menção do que seria inabalável em relação ao protagonista do assunto: sua carreira futebolística. Em seguida, a âncora inicia a narração sobre o retorno dos jogadores da Suíça, ainda suspeitos do crime, à época.

O enquadramento dado à violência ocorrida em Berna passa, portanto, pela linguagem midiática que eleva o tema à ordem do dia, com explicações “com profundidade” amparadas pela voz do especialista, cuja linguagem necessariamente passa pelo futebol, ainda que seja para falar de estupro. Outra questão é que, não obstante seja para discordar de vozes que aparecem no mesmo *podcast*, como a de uma entrevistada da época que responsabiliza a vítima por “ir atrás” de jogador de futebol¹⁷, a representação simbólica do esporte mais popular do mundo não se descola do tratamento dado ao caso pelos meios de comunicação.

16 Disponível em: <https://meshfor.com/2ot50ig3>. Acesso em: 29 jun. 23.

17 Depoimento da garota entrevistada: “Com tanta mulher assim que só por eles serem jogadores né... vão assim atrás... vão correndo atrás dos jogadores... eu acho que eles não fariam isso” (1:12-1:21)

Em “depois do crime e digo crime numa boa porque a justiça suíça já... tratou de tirar essa dúvida”, o enunciador interrompe a linearidade de seu enunciado para comentar o nome “crime”, fazendo menção ao próprio dizer: “digo crime” e modalizando-o com a expressão: “numa boa”, isto é, com confiança, porque o termo selecionado é compatível com a definição de verdade acerca do que seja crime naquele país.

No caso do ocorrido no quarto de hotel em Berna, houve evidências da participação do técnico, porque o processo judicial confirmou que havia sêmen de Cuca no corpo de Sandra. As investigações levaram a justiça a chegar a um veredito: houve um crime de estupro contra a garota.

Nesse contexto, o locutor não desrespeita as quatro linhas da instituição, na qual se insere o seu dizer. A imprensa, em seus manuais, afirma frequentemente seu compromisso com a verdade. Dessa forma, o desdobramento da metadiscursividade é uma avaliação de verdade sobre sua própria enunciação, conforme a afirmação de que “a justiça suíça já... tratou de tirar essa dúvida”, condenando os quatro rapazes dois anos depois. O enunciador, portanto, em conformidade com a descrição de Authier-Revuz (1998, p. 62), promove o estabelecimento “consensual da relação palavra-coisa”. A metadiscursividade que incide sobre “crime” sugere que há uma compatibilidade entre o mundo e sua representação no discurso jornalístico.

Assim, independentemente de Rizek ser um jornalista esportivo, a linguagem sobretudo verbal é, no *podcast*, o modo de dizer privilegiado, cuja materialidade se inscreve em particularidades dos modos de enunciação das instituições do jornalismo e do futebol, no caso, a metadiscursividade é essa particularidade que materializa um modo de dizer, jogando dentro das quatro linhas das instituições.

Por fim, na metaenunciação “crime numa boa”, reaparece a oposição entre dois discursos em disputa: a) aquele que considera como consentido o estupro ocorrido no quarto do hotel em Berna; e b) aquele que considera, como o faz a justiça suíça que condenou todos os envolvidos. Na formulação do jornalista, “numa boa” é uma modalização que indica que a justiça suíça o autoriza a chamar o abuso de “crime”.

Considerações finais

O chamado caso “Cuca” foi um desses cometas que passam e ganham logo o esquecimento. No entanto, nos movimentos metadiscursivos de uma reportagem, de um tuíte e de um *podcast* sobre esse caso ruidoso, constatamos que, mesmo em sua efemeridade, ele permite um mergulho na história de constituição do futebol como uma instituição nacional.

O tratamento dado pela mídia à demissão do treinador Cuca não tem como ponto de partida o seu desligamento do clube, nem, tampouco, a violência ocorrida em Berna. O exame das expressões metadiscursivas evoca a memória discursiva que estabelece relações entre um acontecimento do presente (o caso da passagem relâmpago de Cuca pelo Corinthians para o qual havia sido recém-contratado) e outros que, de fora desse evento particular, estão – de modo mostrado marcado ou mostrado não marcado – internamente presentificados nos textos. Os resultados dão indicações de que entre os polos do futebol-força e do futebol-arte, este, como edificante da representação simbólica da instituição futebol, “regula” os modos de dizer que se materializam em enunciados que comentam a si mesmos, não só amparados por essa simbologia articulada ao texto jornalístico, mas também por um já-dito localizado em várias esferas da sociedade.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

COURTINE, J.-J. *Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *O que é realidade?* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997.

GIL, G. P. O drama do “Futebol-Arte”: o debate sobre a seleção nos anos 70. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 100-109, 1994.

LOPES, J. S. L. A vitória do futebol que incorporou a pelada. *Revista USP – Dossiê Futebol*, São Paulo, n. 22, 1994.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

NEGREIROS, P. L. Copa de 1938: rádio, festas nas ruas, cinema: torcendo pelos bravos legionários. *Ludopédio*, São Paulo, v. 102, n. 6, 2017.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

SILVEIRA, J. G. da. *Dicionário de expressões populares da língua portuguesa*. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

WISNIK, J. M. *Veneno remédio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. Edição do Kindle.

Visões sobre a guerra: *ethé* discursivos e cenas de enunciação no filme documentário *Eu era um soldado*

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3614>

Thaís Pinheiro Carvalho¹

Luzmara Curcino²

Resumo

Este artigo apresenta como material de análise o filme documentário *Eu era um soldado* (1971), de Krzysztof Kieslowski e Andrzej Titkow, no qual cinco ex-combatentes do exército polonês rememoram suas últimas experiências na Segunda Guerra Mundial, quando foram atingidos por tropas nazistas e, conseqüentemente, perderam a visão. Em seus relatos, eles abordam as adversidades que enfrentam desde aquele episódio, falam da recuperação do trauma causado pela cegueira e, finalmente, explicitam suas atuais opiniões sobre as guerras. Nesse contexto, objetiva-se analisar os *ethé* discursivos, as cenas de enunciação e o discurso cinematográfico presentes nessa obra. Para tanto, esta pesquisa se embasa em teorias da Análise do Discurso e da Análise da Linguagem Cinematográfica, principalmente nas contribuições de Maingueneau (2006, 2011, 2016) relativas a *ethos* discursivo e cenas de enunciação; Xavier (2005) sobre o discurso cinematográfico; e Plantinga (2005) acerca do gênero filme documentário. Como resultado, conclui-se que a interação entre os *ethé* discursivos daqueles soldados e as cenas de enunciação construíram um poderoso discurso antiguerra.

Palavras-chave: Análise do Discurso; *ethos* discursivo; cenas de enunciação; discurso cinematográfico; *Eu era um soldado*.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; thaisacine@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8641-0630>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; luzmara_curcino@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-3555-1446>

Visions about war: discursive *ethé* and enunciation scenes in the documentary film *I Was a Soldier*

Abstract

This article presents as analysis material the documentary movie *I Was a Soldier* (1971), by Krzysztof Kieslowski and Andrzej Titkow, in which five ex-combatants from the Polish army recall their last experiences in the Second World War, when they were hit by Nazi troops and consequently lost their sight. In their accounts, they discuss the adversities they have faced since that episode, talk about recovering from the trauma caused by blindness and, finally, explain their current views on wars. In this context, the aim is to analyze the discursive *ethé*, the enunciation scenes and the cinematographic discourse present in this work. To this end, this research is based on theories of Discourse Analysis and Cinematographic Language Analysis, mainly on the contributions of Maingueneau (2006, 2011, 2016) on discursive *ethos* and enunciation scenes; Xavier (2005) on cinematographic discourse; and Plantinga (2005) on the documentary movie genre. As a result, it was concluded that the interaction of those soldiers' discursive *ethé* and the enunciation scenes constructed a powerful anti-war discourse.

Keywords: Discourse Analysis; discursive *ethos*; enunciation scenes; cinematographic discourse; *I was a soldier*.

Considerações iniciais

Em 1971, os cineastas poloneses Krzysztof Kieslowski e Andrzej Titkow lançaram o documentário de curta-metragem *Eu era um soldado*³. Neste filme de dezesseis minutos de duração, Kieslowski e Titkow entrevistam cinco ex-combatentes do exército de seu país, que lutaram na Segunda Guerra Mundial, foram atingidos durante um confronto com tropas nazistas e, em decorrência dos ferimentos, ficaram cegos.

Inicialmente, ao serem solicitados a falar sobre o último dia que vivenciaram no campo de batalha, eles relatam os traumas físicos e psicológicos ocasionados pelo conflito. Em seguida, compartilham seus planos de vida, sonhos e visões sobre as guerras. A força de seus enunciados deriva do fato de suas narrativas serem oriundas de acontecimentos reais, o que é uma característica inerente aos filmes documentários. Afinal, como é próprio do funcionamento discursivo de um documentário, há modos de enunciar e formas de expressão da subjetividade previamente determinados, a fim de evidenciar que as situações nele apresentadas são verdadeiras. Tal fato remete à observação de Michel Pêcheux (2015), segundo a qual o discurso condiciona tudo o que se pode dizer e

3 O filme foi financiado pela empresa cinematográfica estatal Wytwórnia Filmowa Czołówka. Em polonês, foi publicado com o título *Byłem żołnierzem*.

as formas como dizê-lo. Nesse sentido, podemos depreender que aqueles veteranos de guerra, por terem vivenciado os acontecimentos de que falam, podem abordá-los com propriedade e da maneira que julgarem mais adequada.

Elegendo o referido curta-metragem como material de estudo, este artigo se apoia em pressupostos teóricos da Análise do Discurso, especialmente nas concepções de Dominique Maingueneau (2006, 2011, 2016) a respeito de *ethos* discursivo e cenas de enunciação. Baseia-se também nos princípios da Análise da Linguagem Cinematográfica, particularmente nas ideias de Ismail Xavier (2005), concernentes ao discurso cinematográfico, e Carl Plantinga (2005) sobre algumas particularidades dos filmes documentários.

Portanto, avaliando as cenas de enunciação e os *ethé* discursivos provenientes das falas dos cinco ex-soldados, e analisando o modo como os cineastas estruturaram os elementos narrativos de *Eu era um soldado*, busca-se descrever o funcionamento do principal discurso que emana dessa obra, de modo a constatar os efeitos de sentido produzidos por ela, os quais se traduzem como uma incisiva oposição às guerras.

Considerações sobre *ethos* discursivo e cenas de enunciação

Maingueneau (2006, p. 59, grifo do autor) indica que o conceito de *ethos* remete à *Retórica*, de Aristóteles, que considerava que o *ethos* de um indivíduo era construído “através de sua maneira de falar: adotando as entonações, os gestos, o porte geral de um homem honesto, por exemplo, não se diz, explicitamente, que se é honesto, mas isso é mostrado.” Assim, o filósofo grego compreendia o *ethos* como uma imagem que um orador apresentava de si mesmo, de modo implícito.

Trabalhando a noção de *ethos* dentro da área da Análise do Discurso, Maingueneau (2011) afirma que ele se constitui por meio do discurso, não podendo ser uma imagem do locutor separada da sua fala. O teórico assevera também que o *ethos* é um processo de interação por meio do qual um indivíduo exerce influência sobre o outro, e ressalta a natureza híbrida do *ethos* (social e discursiva), considerando-o “um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica” (Maingueneau, 2011, p. 17).

Além disso, Maingueneau (2006, p. 60, grifo do autor) opta por uma concepção, como ele próprio declara, “encarnada” do *ethos*, afirmando que

[...] todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu *responsável*, do enunciador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de

entrar em relação com o outro...). Atribuímos a ele, dessa forma, um *caráter*, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático...) e uma *corporalidade* (um conjunto de traços físicos e indumentários).

Segundo o teórico, essas noções de caráter e corporalidade são indissociáveis e é por meio dessa interação que o "*ethos* recobre não só a dimensão verbal, mas também o conjunto de determinações físicas e psíquicas ligados ao 'fiador' pelas representações coletivas estereotípicas" (Maingueneau, 2011, p. 18). Esse fiador é a figura revelada em um discurso e que se responsabiliza por ele. É a partir da corporalidade do fiador (ou seja, de suas propriedades físicas) e do seu caráter (propriedades psicológicas) que essa figura se constrói para o destinatário da enunciação. Além disso, Maingueneau (2011, p. 18) aponta que todos os textos (orais e escritos) possuem uma vocalidade que se apresenta em uma variedade de tons, os quais estão relacionados a uma caracterização do corpo do fiador.

Em se tratando das cenas de enunciação, Maingueneau (2016, p. 75) afirma que o *ethos* é parte integrante delas e que o discurso requer uma cena enunciativa "para poder ser enunciado, e, por seu turno, ele deve validá-la por sua própria enunciação: qualquer discurso, por seu próprio desdobramento, pretende instituir a situação de enunciação que o torna pertinente." A fim de investigar a instância da enunciação, o autor sugere três cenas: cena englobante (que se refere ao tipo de discurso); cena genérica (que se define pelos gêneros de discurso) e cenografia (que é construída pelo próprio discurso).

Ademais, o teórico destaca que a cenografia, assim como o *ethos* que faz parte dela, "implica um processo de enlaçamento paradoxal: desde sua emergência, a fala supõe uma certa cena de enunciação que, de fato se valida progressivamente por essa mesma enunciação" (Maingueneau, 2016, p. 77). Dessa maneira, depreende-se que a cenografia, ao mesmo tempo, dá origem a um discurso e se engendra nele.

Filmes documentários e discurso cinematográfico

O documentário se diferencia de outros gêneros fílmicos por ser, inerentemente, uma narrativa não-ficcional, ainda que estruturada segundo protocolos, procedimentos e estratégias semelhantes àqueles dos filmes ficcionais. Seu objetivo é apresentar, por meio da linguagem audiovisual, um ponto de vista sobre o mundo, seus sujeitos e práticas, a partir de um modo de narrar assertivo e convincente. Esse gênero propõe-se a ser uma interpretação o mais fiel possível da realidade, ainda que ele seja estruturado a partir de um ponto de vista escolhido por seus realizadores.

Plantinga (2005, p. 107, tradução própria) assinala que "um filme documentário é um discurso sustentado de forma narrativa, categórica, retórica ou outra, que faz uso de

imagens fotográficas paradas ou em movimento [...]”⁴. O referido estudioso sugere uma definição de documentário como uma narrativa de asserção, pois, ao contrário do que ocorre nos filmes de ficção, nos documentários os cineastas têm a possibilidade de adotar um posicionamento mais direto em relação ao mundo que projetam.

Outrossim, os documentaristas buscam fomentar a identificação do público espectador com as personagens verídicas que retratam, sejam elas especialistas dedicadas ao estudo de um determinado acontecimento, ou sejam elas testemunhas que vivenciaram um episódio. Destarte, pessoas ou objetos que representam provas da ocorrência de uma situação são essenciais na formulação do discurso cinematográfico em um documentário.

De modo geral, espera-se que os espectadores (enunciatórios da obra documental) mantenham uma atitude de crença quanto aos fatos que lhe são apresentados. Essa confiança poderá ser conquistada pela impressão de que os elementos expostos no documentário são verdadeiros, visto que

[...] em um documentário, o que o cineasta afirma, em primeira instância, é que as imagens, os sons e outros materiais apresentados são o que eu chamarei representações verídicas de tudo o que o documentário toma como assunto. [...] a representação documental obriga o cineasta a afirmar a confiabilidade ou funcionalidade de quaisquer materiais usados para mostrar ao espectador como algo é, foi ou pode ser no mundo real (Plantinga, 2005, p. 111, tradução própria)⁵.

Ainda conforme Plantinga (2005), os discursos que emergem de produções cinematográficas são constituídos por meio das temáticas de que elas tratam, assim como pelas suas escolhas narrativas e estéticas. Ademais, os elementos da linguagem audiovisual – tais como fotografia, iluminação, posicionamento de câmera, enquadramentos, trilha sonora, montagem, dentre outros – estruturam diretamente a mensagem que os cineastas desejam transmitir e surtem efeito no modo como essas obras serão recepcionadas pelo público espectador.

4 No original: “a documentary is a sustained discourse of narrative, categorical, rhetorical, or other form that makes use of moving or still photographic images [...]”

5 No original: “In a documentary, what the filmmaker asserts, in the first instance, is that the images, sounds, and other materials presented are what I will call veridical representations of whatever the documentary takes as its subject. [...] documentary representation commits the filmmaker to assert the reliability or functionality of whatever materials are used to show the spectator how something is, was, or might be in the actual world.”

Xavier (2005), por sua vez, trata os filmes (tanto os documentários quanto os ficcionais) como manifestações de discursos, e afirma que as produções cinematográficas têm um caráter não unicamente artístico, mas também possuem a capacidade de definir posicionamentos comunicacionais e ideológicos.

Para esse teórico, “o cinema, como discurso composto de imagens e sons é [...] sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora” (Xavier, 2005, p. 14). Nesse contexto, os cineastas são uma das fontes produtoras de discurso cinematográfico, visto que, geralmente, são alguns dos principais responsáveis pela escolha dos conteúdos abordados e pela estruturação dos elementos verbais, visuais e sonoros que compõem um filme, definindo, assim, a forma como ele será apresentado. Dessa forma, quando Xavier (2005) mobiliza o termo discurso, ele busca elucidar as relações entre as escolhas artísticas (ou seja, como os elementos narrativos são trabalhados) e as ideologias que atravessam um filme.

Xavier (2005, p. 38) esclarece essa sua proposição teórica, tomando como exemplo o modelo comercial do Cinema hollywoodiano e o seu consagrado padrão de narrativa clássica. Ele pontua que o uso desse método clássico de narrar “significa a inscrição do cinema (como forma de discurso) dentro dos limites definidos por uma estética dominante, de modo a fazer cumprir através dele necessidades correlatas aos interesses da classe dominante.” Ou seja, a estética comercial hollywoodiana, aliada a seu sistema de produção industrial em larga escala e à narrativa clássica (que, desde as primeiras fases de desenvolvimento do Cinema até a contemporaneidade, tem-se mostrado de ampla aceitação pelo público) ajuda a disseminar os valores da ideologia capitalista.

Por outro lado, mesmo que em grande parte do mundo as produções cinematográficas tentem aderir àquele modelo estadunidense, existem diversas outras produções que seguem um caminho distinto, de forma que não pretendem atender às demandas das classes dominantes. Assim, os realizadores mantêm um caráter mais marcadamente autoral das suas obras.

Diante disso, podemos observar que o documentário *Eu era um soldado* situa-se dentro de um modelo de Cinema autoral. Seus realizadores, Krzysztof Kieslowski e Andrzej Titkow, abordaram assuntos que consideravam importantes e, por meio das suas escolhas narrativas, transmitiram suas posturas ideológicas. Como a presente pesquisa demonstrará adiante, esses cineastas colocaram em evidência homens que foram ao campo de batalha impulsionados por convicções de estarem defendendo sua pátria e sua identidade, porém, acabaram se arrependendo profundamente, não apenas pelos problemas físicos e emocionais que sofreram, mas também pela compreensão do poder destruidor dos conflitos bélicos. Essa opção de Kieslowski e Titkow retratarem heróis amargurados opõe-se ao que se costuma assistir em documentários que se inserem em um modelo comercial, os quais costumam exaltar os veteranos de guerra de seus países.

Estruturação narrativa e construção discursiva em *Eu era um soldado*

Neste tópico, explicitar-se-á a estruturação narrativa do citado documentário, a partir da descrição dos principais elementos de linguagem cinematográfica utilizados por Kieslowski e Titkow, tais como fotografia, enquadramento, iluminação, trilha sonora e montagem. Também serão analisados os enunciados expressos por aqueles cinco entrevistados. A partir da interação entre esses elementos narrativos e os enunciados dos ex-soldados, esta pesquisa buscará expor a construção discursiva do referido filme.

No que diz respeito à construção narrativa, *Eu era um soldado* inicia-se com a tela escura e uma trilha sonora instrumental. Logo depois, surgem imagens dos rostos de alguns homens, os quais estão em silêncio e com um semblante sério; percebe-se uma considerável diferença de idade entre eles. Observa-se que alguns utilizam óculos escuros, outros não, e, do pouco que se pode ver de suas vestimentas, nota-se que todos usam roupas negras.

A fotografia do filme é em preto-e-branco e tem uma tonalidade fria. A iluminação é direta e cria um alto-contraste entre áreas claras e escuras dos ambientes. Em alguns momentos, além dos rostos daqueles senhores, aparece um detalhe da cabeça de outro homem, que os entrevista; entretanto, em nenhum momento é possível ouvi-lo. O enquadramento das imagens é integralmente feito em planos fechados, variando entre *close-up*⁶ e primeiro-plano⁷.

O primeiro homem começa a falar e, pouco depois, a trilha sonora cessa. No total, cinco homens são os enunciadores desse filme; a montagem intercala suas aparições na tela, de acordo com o assunto de que estão tratando em cada trecho da narrativa. Nem o nome nem a profissão de qualquer um deles aparece nos créditos, então, a audiência necessitará concentrar-se em suas falas para obter informações sobre eles. Por não ser possível citar aqueles homens pelos seus nomes, este texto fará referências a eles pela ordem em que começam a dar seus depoimentos; assim, serão chamados de Entrevistado 1, Entrevistado 2, Entrevistado 3, Entrevistado 4 e Entrevistado 5. Suas enunciações são feitas no idioma polonês e, na versão do curta-metragem utilizada nesta pesquisa⁸, há a opção de legendagem em inglês, o que permitiu a checagem do conteúdo daqueles depoimentos e sua tradução para a língua portuguesa.

6 Tipo de enquadramento que mostra um objeto a curta distância, revelando apenas um detalhe dele.

7 Enquadramento um pouco mais aberto do que o *close-up*; mostra o rosto e o busto dos personagens.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPWBzC1F4js>. Acesso em: 08 jan. 2023.

Desde o primeiro enunciado do Entrevistado 1 (o qual está registrado na minutagem⁹ entre os 47s e 01min11s do documentário) até o momento em que o Entrevistado 4 se expressa (entre 03min07s e 03min09s), desenvolve-se a primeira sequência¹⁰ narrativa desse filme. Nessa sequência, os temas desenvolvidos pelos entrevistados concernem ao último dia em que estiveram no campo de batalha. Os ex-soldados relatam as últimas imagens que viram antes de serem atingidos pelos inimigos, e detalham o que ocorreu durante aquele ataque.

Alguns dos enunciados dessa primeira parte do filme são: Entrevistado 2: “Era uma manhã amarga e chuvosa. Estava nublado e frio.” (01min22s-01min30s). Entrevistado 4: “Eu podia ouvir tropas se aproximando do outro lado.” (01min54s-01min58s); “Tudo estava em chamas. Um tiroteio vinha de ambos os lados. Parecia que a terra estava pegando fogo.” (02min14s-02min21s); “Eu senti meu corpo e percebi que havia sangue por toda parte.” (02min55s-03min01s); “Eu pensei comigo: o que vai me acontecer?” (03min07s-03min-09s).

A transição entre a primeira e a segunda sequência, além de apresentar diferenças temáticas, é sonoramente marcada pelo surgimento de uma segunda trilha de música instrumental, e visualmente pontuada pela utilização de uma cartela onde se lê (em letras maiúsculas): “EU PERGUNTEI AOS MÉDICOS QUE HORAS ERAM.” (03min10s-03min25s). Na segunda parte da narrativa, os ex-combatentes falam sobre o momento em que perceberam que não conseguiam mais enxergar e contam suas reações – alguns confessam que sentiram vontade de morrer, outros relatam o medo que sentiram em relação à cegueira e falam sobre a esperança de recuperar a visão.

Destacam-se os seguintes comentários: Entrevistado 5: “Eu perguntei aos médicos que horas eram e se era dia, porque eu não conseguia ver nada.” (03min26s-03min30s). Entrevistado 4: “Eu implorei às enfermeiras e aos médicos para me darem uma injeção, porque eu não queria viver.” (03min53s-04min04s). Entrevistado 1: “Eu queria deixar de existir sem minha visão.” (04min25s-04min27s). Entrevistado 4: “Mais do que qualquer outra coisa, eu temi ser abandonado.” (04min54s-04min56s). Entrevistado 5: “Um dia eu vi um brilho no meu olho direito” (05min24s-05min26s); “Eu comecei a pensar que tudo iria gradualmente voltar ao normal. Mas, então, minha visão parou de melhorar. Inesperadamente, começou a diminuir até que parou de vez.” (06min33s-06min51s).

9 Marcação do tempo em que as cenas são registradas em um filme, indicando o início e o final delas.

10 Em uma narrativa audiovisual, a sequência diz respeito ao conjunto de planos ou cenas que são interligados por uma continuidade lógica. No caso do curta-metragem ora analisado, cada sequência está estruturada pelas temáticas em comum abordadas pelos personagens.

A trilha sonora anterior e uma cartela com os dizeres “ÀS VEZES, EM MEUS SONHOS” (06min52s-07min07s) marcam a passagem da segunda para a terceira sequência, na qual aqueles homens contam seus sonhos, tanto no sentido das imagens que veem quando dormem, como no sentido dos desejos que têm em suas vidas.

Nessa terceira parte, sobressaem-se estas falas: Entrevistado 5: “Às vezes, em meus sonhos, eu vejo coisas que não têm nada a ver com o meu passado. Posso ver uma pessoa que nunca conheci ou algo que nunca me aconteceu.” (07min08s-07min28s). Entrevistado 1: “Eu posso ver, quando estou adormecido. Eu ainda posso ver.” (07min42s-07min48s). Entrevistado 3: “Eu não tenho sonhos cinzas ou em preto-e-branco; muitas pessoas têm. Meus sonhos são coloridos.” (08min09s-08min14s). Entrevistado 2: “Eu sempre consigo ver nos meus sonhos. Eu vejo imagens, cores e beleza.” (08min15s-08min24s). Entrevistado 5: “O desejo mais forte é ver meus filhos.” (09min20s-09min22s). Entrevistado 2: “Ver minha família.” (09min26s-09min30s).

Na transição para a quarta sequência do curta-metragem, são inseridas uma terceira trilha sonora instrumental e uma cartela com a frase “ERA MEU DEVER LUTAR.” (09min31s-09min46s). Nessa sequência, aqueles antigos integrantes do exército polonês declaram que, na época em que se alistaram para lutar na Segunda Guerra, acreditavam que deviam defender seu país. Além disso, citam as atividades de trabalho que costumavam desempenhar antes do conflito, e demonstram atitudes conformistas em relação à cegueira, porém, com um residual sentimento de tristeza.

Nesse momento, os depoimentos mais expressivos são os seguintes: Entrevistado 3: “Eu acreditava que era meu dever lutar. E, quando se está em uma batalha, qualquer coisa pode acontecer.” (09min47s-09min57s). Entrevistado 1: “Então, você vai para lutar pela sua pátria. Eu não era o único, todos tiveram que lutar.” (09min58s-10min03s). Entrevistado 4: “Fosse no exterior ou na Polônia, meu único pensamento era que eu estava defendendo a Polônia, a identidade polonesa e minha pátria. Eu fui guiado por esses pensamentos.” (10min19s-10min38s). Entrevistado 1: “Qualquer forma de deficiência é uma coisa terrível, mas eu costumava pensar que a cegueira fosse a pior delas. Eu não penso mais assim.” (10min50s-11min01s). Entrevistado 4: “É assim que vai ser. Deve-se aceitar seu destino.” (11min02s-11min12s). Entrevistado 3: “Não vale a pena pensar sobre isso. Não vai mudar nada se você continuar recusando. Isso passa e você se recompõe, e faz o que tem que fazer.” (11min49s-12min05s); “Eu tinha talento para a arte e sonhava me tornar um pintor.” (13min02s-13min09s); “Então, de repente, tudo foi eliminado. Isso é o que mais machuca. Mesmo agora, a dor continua voltando.” (14min13s-14min25s).

A quinta sequência constitui-se a parte final do documentário. Ela é introduzida pela mesma trilha sonora anterior e por uma cartela onde se lê: “A CULPA É DA GUERRA, NADA MAIS.” (14min25s-14min40s). No encerramento dessa obra, aqueles homens manifestam seus posicionamentos contrários às guerras, expondo os malefícios que

elas causam. Por fim, exteriorizam seus desejos de paz. Após a última enunciação, outra trilha sonora instrumental é inserida, a tela fica negra e surgem os créditos da equipe de filmagem.

As declarações presentes nessa sequência são: Entrevistado 4: "A culpa é da guerra, nada mais. A culpa é apenas da guerra." (14min41s-14min45s). Entrevistado 3: "Mesmo que você tenha saído inteiro da guerra, você ainda terá sofrido uma grande perda." (14min46s-14min52s). Entrevistado 1: "As guerras não trazem nenhum bem. Elas apenas trazem destruição, deficiência e tudo isso." (14min53s-15min03s). Entrevistado 4: "Quando você para pra pensar sobre ela e usa seu bom senso, você conclui que é hora de acabar com ela de uma vez por todas. Quem entenderá isso?" (15min04s-15min19s). Entrevistado 1: "Eu desejo paz. Paz para todos." (15min29s-15min34s).

Ethé* discursivos e cenas de enunciação em *Eu era um soldado

A partir do que foi exposto, será feita uma articulação entre o exame de *Eu era um soldado* e algumas das ideias propostas por Dominique Maingueneau, anteriormente apontadas nesta pesquisa.

No que tange às cenas de enunciação tratadas por Maingueneau (2016), depreende-se que: a cena englobante desse documentário (relacionada ao tipo de discurso) é composta por um discurso cinematográfico; a cena genérica (definida pelo gênero de discurso) constitui-se por um filme documentário, embasado em uma entrevista oral; a cenografia é construída pelos cineastas Kieslowski e Titkow e pelos cinco entrevistados.

Detalhando-se a cenografia, observa-se que é dentro dela que os *ethé* discursivos daqueles ex-soldados são engendrados, ou seja, a imagem que eles apresentam de si mesmos é construída em conjunto com as escolhas narrativas dos cineastas. Conforme foi previamente explanado, a cenografia do referido documentário é composta por: ambientes com forte contraste entre áreas claras e escuras; trilhas sonoras que incidem em alguns momentos da narrativa; enquadramentos fechados das imagens dos locutores; vestimentas negras e pesadas; óculos escuros utilizados por três dos entrevistados; expressões faciais severas de todos os entrevistados; tom de voz emocionado e enunciados adequadamente escolhidos, com que aqueles senhores fazem seus relatos. Tudo isso contribui para transmitir a imagem de homens sérios e honrados, que vivenciaram situações graves.

Desse modo, essa cenografia transmite a sensação de peso e seriedade dos assuntos que serão discorridos naquela obra cinematográfica. Ademais, a partir de seus enunciados, os antigos combatentes comunicam uma imagem de que, antes da guerra, eram pessoas que levavam uma "vida comum", com suas rotinas de trabalho e seus sonhos para o

futuro. Entretanto, por conta de suas convicções, pela crença de necessitarem defender sua pátria e identidade, foram ao campo de batalha.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, e conforme as considerações de Maingueneau (2011), conclui-se que os *ethé* discursivos presentes em *Eu era um soldado* são processos de interação com que os cinco ex-soldados exercem influência sobre os interlocutores, ou seja, sobre os espectadores desse filme. Além disso, de acordo com Maingueneau (2006), entende-se que tais *ethé* estão associados à corporalidade (conjunto de traços físicos e indumentários) e ao caráter (conjunto de traços psicológicos) dos enunciadores. Nesse caso, a corporalidade é constatada pelo semblante sério daqueles entrevistados, pelo tom de voz emocionado que empregam na enunciação, por suas roupas pretas e por seus óculos escuros (os quais representam uma prova de que eles perderam a visão). Por sua vez, o caráter é demonstrado pelas imagens que eles projetam a respeito de si, como homens honrados, que defenderam a pátria durante a Segunda Guerra Mundial e, décadas após o fim daquele conflito, adotam uma postura pacifista e um discurso antiguerra.

Ademais, depreende-se que aqueles homens são os fiadores de um discurso que está embasado nas experiências que vivenciaram. Essas suas vivências remetem ao que Plantinga (2005, p. 111, tradução própria) chama de “representações verídicas de tudo o que o documentário toma como assunto”, algo que, para a audiência, gera credibilidade aos fatos que lhe são enunciados.

Finalmente, no que diz respeito ao discurso cinematográfico emanado de *Eu era um soldado*, de acordo com as argumentações de Xavier (2005), conclui-se que esse documentário reflete o posicionamento ideológico de Krzysztof Kieslowski e Andrzej Titkow, que adotaram um modelo de Cinema autoral, imprimindo um estilo próprio de filmagem e manifestando assertivamente seu discurso antiguerra. Tal manifestação contrária aos conflitos bélicos é explicitada a partir da temática que esses cineastas elegeram para aquela obra, assim como pelos elementos narrativos que utilizaram.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

EU era um soldado [Byłem żołnierzem]. Direção: Krystof Kieslowski e Andrzej Titkow. Produção: Wytwórnia Filmowa Czolówka. Polônia: 1971, 16 min., son., pb. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sPWBzC1F4js>. Acesso em: 08 jan. 2023.

MAINGUENEAU, D. *Termos-chave da análise do discurso*. Tradução Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (org.). *Ethos discursivo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-29.

MAINGUENEAU, D. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2016. p. 69-91.

METZ, C. História/Discurso (nota sobre dois voyerismos). In: XAVIER, I. (org.). *A experiência do cinema*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. In: *Análise de discurso*: Michel Pêcheux – Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Tradução Freda Indursky. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PLANTINGA, C. What A Documentary Is, After All. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, Oxford, v. 63, p. 105-117, 2005. Disponível em: <https://academic.oup.com/jaac/article/63/2/105/5957606?login=false>. Acesso em: 09 jan. 2023.

XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Os Verbos de Atitude Proposicional Epistêmica em Construções Oraçionais Completivas do PB: uma proposta construcional

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3628>

Júlia Maria das Dores Duarte¹
Luana Lopes Amaral²

Resumo

Este artigo expõe os desdobramentos da pesquisa de Duarte (2022), em que é explorada a expressão da Atitude Proposicional Epistêmica de crença no português brasileiro por meio da relação entre os *Complement-Taking Predicates*, que são verbos que aceitam orações no complemento (como *acreditar*, *achar*, *chutar* e outros) e a Construção Oraçional Completiva em si (*Ela chutou que o resultado seria um a zero*). Porém, em eventos como *Ele chutou a bola*, não há sentido epistêmico, sendo *chutar* interpretado como um verbo de ação em uma oração transitiva prototípica. O método foi de analisar 35 verbos e suas ocorrências. Com base em Croft (2022), propomos que a expressão da Atitude Proposicional Epistêmica de crença está relacionada com a Construção Oraçional Completiva; todavia, o papel do verbo também é significativo: somente os verbos que denotam algum tipo de incerteza futura podem ser empregados como verbos de Atitude Proposicional Epistêmica de crença; ademais, esses verbos expressam a Atitude Proposicional Epistêmica de crença apenas quando inseridos na Construção Oraçional Completiva.

Palavras-chave: Atitude Proposicional Epistêmica; *Complement-Taking Predicates*; Construção Oraçional Completiva.

1 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; julia-duarte@ufmg.br; <https://orcid.org/0000-0002-7422-2672>

2 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; lualopes@ufmg.br; <https://orcid.org/0000-0002-4290-1208>

The Epistemic Propositional Attitude Verbs in Complement Clause Constructions of BP: a constructional proposal

Abstract

This article exposes the developments of the research by Duarte (2022), in which the expression of Epistemic Propositional Attitude of belief in Brazilian Portuguese is explored through the relationship between Complement-Taking Predicates, which are verbs that accept clauses in the complement (such as *acreditar* (to believe), *achar* (to think), *chutar* (to kick), and others) and the Complement Clause Construction itself (e.g., *Ela chutou que o resultado seria um a zero* (She guessed that the result would be one to zero)). However, in events such as *Ele chutou a bola* (He kicked the ball), there is no epistemic meaning, with *chutar* being interpreted as an action verb in a prototypical transitive sentence. The method involved analyzing 35 verbs and their occurrences. Based on Croft (2022), we propose that the expression of the Epistemic Propositional Attitude of belief is related to the Complement Clause Construction; however, the role of the verb is also significant: only verbs that denote some type of future uncertainty can be employed as verbs of Epistemic Propositional Attitude of belief; moreover, these verbs express the Epistemic Propositional Attitude of belief only when embedded in the Complement Clause Construction.

Keywords: Epistemic Propositional Attitude; Complement-Taking Predicates; Complement Clause Construction.

Introdução

Na gramática do português brasileiro (doravante PB), os verbos são as palavras que, prototipicamente, descrevem eventos e seus participantes. Tais participantes são expressos, por sua vez, por meio de argumentos, em construções de estrutura argumental (Goldberg, 1995; Levin; Rappaport Hovav, 2005; Croft, 2012, Cançado; Amaral, 2016), como em *O menino comeu o bolo*, no qual o verbo *comer* seleciona dois argumentos para ter seu sentido completo: os sintagmas nominais *o menino* e *o bolo*. Em alguns casos específicos, porém, determinados verbos permitem que um evento seja aplicado como argumento, ou seja, certos predicados recebem uma oração que denota um evento encaixado em sua estrutura argumental.

Na literatura linguística, esses verbos são denominados *Complement-Taking Predicates* (abreviados como CTP por Cristofaro (2003) e Noonan (2007)) e, nas gramáticas tradicionais e descritivas do português, esse conceito refere-se aos verbos que têm a capacidade de serem seguidos por uma oração subordinada, conforme debatido pelas gramáticas de Perini (1995), Neves (2000) e Cegalla (2009). Em uma sentença como *João falou que a Maria está atrasada*, o CTP é o verbo *falar*, a oração matriz é *João falou* e a oração completiva é *que a Maria está atrasada*. Ao combinarmos esses elementos, configura-se uma Construção Oracional Completiva, conforme Croft (2022).

Dentre esses CTPs, há um grupo de verbos que, quando integrados à Construção Oracional Completiva, compartilham um significado comum relacionado à expressão de estados de crença do sujeito, indicando que esses verbos expressam a ideia epistêmica e são equivalentes ao verbo *acreditar*. Verbos desse tipo geralmente servem para introduzir proposições³, como em *João acredita que a Maria está grávida*, em que *acreditar* é o verbo principal e a frase serve como uma afirmação de que uma determinada crença, de *que a Maria está grávida*, é mantida pelo falante (Hopper; Traugott, 2003).

Entre esses verbos, no PB, podemos citar: *achar*, *acreditar*, *apostar*, *calcular*, *chutar*, *fantasiar*, *pensar* e *projetar*. Por exemplo, em sentenças como as de (1a) a (1f)⁴, a seguir, todos os verbos expressam a crença de um indivíduo:

- (1a) O linguista **acredita** que o trabalho com gêneros em sala de aula deve refletir tanto sobre a forma textual quanto sobre os propósitos do gênero.
- (1b) O autor **aposta** que o humor é necessário.
- (1c) A Organização Mundial da Saúde **calcula** que em 2015 haverá aproximadamente 2.3 milhões de adultos com sobrepeso [...].
- (1d) Ela **chutou** que o resultado final seria dois a zero.
- (1e) O estudante de engenharia civil **imagina** que o seu desenvolvimento exige processos complexos para o seu dimensionamento [...].
- (1f) O ITRS (International Technology Roadmap for Semiconductors) **projeta** que até o final desta década será possível a integração de quatro bilhões de transistores em um único chip.

Esses verbos são denominados como CTPs de Atitude Proposicional Epistêmica pela literatura porque refletem a postura da crença de um indivíduo em relação à veracidade da proposição contida no complemento (Givón, 1980; Cristofaro, 2003; Noonan, 2007; Croft, 2022; Duarte, 2022). Contudo, quando esses mesmos verbos, com exceção do

3 Wittgenstein (1999) define *proposições* como aquelas sentenças nas quais é possível aplicar o cálculo de verdadeiro ou falso.

4 As sentenças provêm dos apêndices do estudo realizado por Duarte (2022), com exceção da sentença em (4), na qual o verbo *chutar* foi extraído de textos disponíveis na internet. A sentença (4) foi retirada do *site* <https://www.ofuxico.com.br/noticias/marilia-mendonca-venceu-junto-com-o-brasil-entenda/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

verbo *acreditar*⁵, são empregados em construções distintas da Construção Oracional Completiva, como se observa, por exemplo, nas Construções Transitivas em (2)⁶, em que o complemento do verbo é um sintagma nominal, o significado se altera:

- (2a) Ele **aposta** o carro se a eleitora topar um desafio entre os dois na segunda-feira.
- (2b) A OMS **calcula** o R0 do novo coronavírus em entre 1,4 e 2,5, enquanto outros pesquisadores divulgaram resultados entre 2 e 3.
- (2c) Ela **chutou** a bola.
- (2d) A cada interação, a criança **imagina** o real, como uma projeção da situação vivida [...].
- (2e) O empresário **projeta** o produto e o investimento setorial, as contas nacionais, do setor público e do balanço de pagamentos.

Nos enunciados apresentados em (2), podemos identificar uma variedade de estruturas verbais, cada uma com seu significado distintivo: o verbo *apostar* está sendo categorizado como um ato de fala performativo, sob a ótica pragmática de Austin (1962); os verbos *calcular* e *imaginar* são reconhecidos na literatura como verbos de cognição, uma vez que estão vinculados a processos mentais (Halliday, 1985); o predicado *chutar* é classificado como um verbo que envolve contato físico intermediado pelo corpo, como discutido por Cançado, Amaral e Meirelles (2017); por último, o verbo *projetar* é categorizado como um verbo de criação, conforme Amaral (2022). Sendo assim, ocorre que em nenhuma das construções em (2) a expressão da Atitude Proposicional Epistêmica se mantém, diferentemente das sentenças do exemplo (1).

Esse fenômeno linguístico, no qual o significado de um predicado se expande para outras categorias de acordo com a construção na qual está inserido, encontra sua explicação

5 Duarte (2022) propõe que o verbo *acreditar* representa de maneira prototípica o conceito da atitude proposicional epistêmica. A autora mostra que essa caracterização é lexicalizada no próprio verbo, resultando na ausência de dados relativos às Construções Transitivas. Em seu estudo, Duarte (2022) argumenta que para que essa atitude se manifeste, é necessário que ela seja direcionada a um evento específico. É por esta razão que uma sentença como *Ela acredita na ciência* se torna válida, pois a crença está sendo direcionada ao evento *ciência*. O trabalho de Duarte (2022) proporciona uma análise mais profunda desse verbo e o seu processo de lexicalização. Neste artigo, porém, concentraremos-nos nos verbos menos prototípicos e mais atípicos, como os concentrados no exemplo (2).

6 Sentenças também retiradas dos Apêndices de Duarte (2022), com exceção do verbo *chutar*, que foi retirado do banco de dados VerboWeb (Cançado; Amaral; Meirelles, 2017).

na abordagem da Gramática de Construções (GC) (Goldberg, 1995; Fillmore, 1988; Croft, 2001, 2022, entre outros). A GC assume que a língua se compõe de uma rede estruturada de construções, que são pareamentos de estrutura morfossintática e significado, e, desse modo, mesmo estruturas sintáticas complexas, como as Construções Transitivas ou as Construções Oracionais Completivas, por exemplo, possuem significado. Assim, a partir desse arcabouço teórico, partindo especificamente de Croft (2022), podemos investigar como o preenchimento de *slots* verbais em diferentes construções determina a expressão da atitude proposicional epistêmica no PB.

Esta pesquisa objetiva, portanto, apresentar um desdobramento dos resultados encontrados no trabalho de Duarte (2022) e colocar em foco as seguintes indagações: por que a expressão da Atitude Proposicional Epistêmica é mantida nas Construções Oracionais Completivas, em (1), com esses verbos (CTPs), ao passo que não é manifestada quando esses mesmos verbos são empregados em outras construções, como nas Construções Transitivas em (2)? Como pode ocorrer que tais predicados possam, inclusive, receber classificações tão distintas quando são empregados como núcleo verbal nas sentenças em (2)?

A hipótese é que a expressão da Atitude Proposicional Epistêmica na estrutura gramatical é devido à relação semântica interna das Construções Oracionais Completivas somado à natureza do significado do CTP. Isso ocorre porque, a partir do complemento (a proposição contida na oração completiva), o falante de PB tem a possibilidade de expressar suas crenças, mesmo que o verbo em questão não lexicalize a atitude proposicional epistêmica.

Para atingir esses objetivos, a metodologia consistiu na revisão dos dados contidos no trabalho de Duarte (2022) e na ampliação de nossa análise ao incorporar o verbo *chutar*. Duarte (2022) analisou 34 CTPs que expressam Atitude Proposicional Epistêmica e selecionou sentenças a partir do *site* Google Scholar⁷. A coleta dos verbos foi feita com base no levantamento preliminar que faz parte do trabalho de Cunha (2021) e, após esse levantamento, selecionamos enunciados – para cada CTP analisado, a estrutura de busca utilizada foi: “CTP (no tempo presente) + a partícula complementadora *que*”. Para mais, investigamos as ocorrências desses verbos (CTPs) em Construções Transitivas. Essa investigação foi conduzida utilizando-se a mesma ferramenta de pesquisa mencionada

⁷ A autora justifica sua escolha pelo *site* de buscas Google Scholar por ser uma ferramenta que se destaca como uma plataforma de busca de acesso aberto que reúne e cataloga uma ampla gama de materiais provenientes da literatura acadêmica, abrangendo diversas disciplinas do conhecimento. Os textos disponibilizados nesse portal apresentam a argumentação de trabalhos científicos, que é frequentemente embasada pelo emprego de Construções Oracionais Completivas. As orações subordinadas introduzem informações adicionais, justificativas ou evidências que sustentam a afirmação principal que está sendo feita na oração matriz e ajudam a contextualizar, explicar e fortalecer o argumento de maneira mais completa e detalhada. Trata-se, portanto, de fonte ideal para encontrar a estrutura sob investigação.

anteriormente. As sentenças examinadas com o verbo *chutar*, entretanto, foram extraídas de *sites* da internet e do projeto VerboWeb. Isso se deve ao caráter informal desse verbo no contexto acadêmico, o que impossibilitou a obtenção de dados com esse verbo utilizando a metodologia original de Duarte (2022). A inclusão desse verbo para a análise aqui apresentada foi motivada pelo contraste de significado que ele apresenta nas construções analisadas.

Este artigo é dividido em quatro seções: nesta seção, procedemos à introdução do objeto de estudo à luz da GC, abordamos os problemas, as hipóteses, os objetivos e os aspectos metodológicos que moldam este trabalho; na segunda seção, realizamos uma discussão do enquadramento teórico da GC, com foco especial nos trabalhos de Croft (2001, 2022), e exibimos um breve esclarecimento acerca do conceito de atitude proposicional; na terceira seção, nos concentraremos na análise crítica dos enunciados coletados, abordando as Construções Oracionais Completivas do PB e a aplicação do CTP de Atitude Proposicional Epistêmica nesse tipo de construção; por fim, na quarta e última seção, apresentaremos as conclusões e considerações finais desta pesquisa.

Fundamentação teórica

Esta seção de fundamentação teórica está dividida em duas partes, cada uma abordando um aspecto central da análise proposta. A primeira parte, intitulada *A Gramática de Construções*, discute os princípios e as noções fundamentais da Gramática de Construções, sobretudo o trabalho de Croft (2022). Já a segunda parte, *A Atitude Proposicional*, apresenta uma síntese das atitudes proposicionais dos autores Hengeveld (1988) e Cristofaro (2003).

A Gramática de Construções

A Gramática de Construções (GC) tem suas raízes na abordagem da Linguística Cognitiva. Ela reúne uma série de vertentes teóricas, como Lakoff (1974, 1977), Langacker (1976), Fillmore (1985, 1988), Fillmore, Kay e O'Connor (1988), Goldberg (1995), Croft (2001, 2022), entre outros, e tem como premissa fundamental a ideia de que todas as expressões linguísticas, independentemente de sua complexidade, são moldadas pelas escolhas cognitivas feitas pelo falante para externalizar suas concepções do mundo real. O princípio da GC reside na interconexão entre *forma* e *significado*. Em outras palavras, as expressões linguísticas são entendidas como unidades simbólicas que surgem da correspondência entre os aspectos morfossintáticos (forma) e as categorias semântico-pragmáticas-discursivas (significado ou função).

A GC surge como uma reação crítica ao modelo gerativista, como uma alternativa à ideia de que as generalizações linguísticas conhecidas pelo falante devem ser representadas por meio de regras sintáticas ou derivações. Como bem apontado por Pinheiro e Ferrari

(2020, p. 597), “o modelo construcionista se opõe à concepção de que as generalizações linguísticas apreendidas pelo falante devem ser capturadas através de regras ou derivações sintáticas”. Croft (2001), em uma proposta mais radical da teoria, esclarece que a base do construcionismo deriva da concepção de que *a unidade central de uma operação sintática é a construção*. Nesse contexto, a construção é definida como uma unidade linguística composta por uma estrutura complexa (forma) e seu significado (função).

Partindo dessas premissas mais abrangentes da GC, esta pesquisa se sustenta na perspectiva construcionista de Croft (2001, 2022), conhecida como Gramática de Construções Radical (GCR), como referencial teórico central.

Na GCR, o autor delinea o conceito de construção (abreviado pelo autor como **cxn**⁸) como sendo “qualquer correspondência entre forma e função em uma língua (ou línguas diversas), empregada para expressar uma fusão entre conteúdo semântico e organização da informação” (Croft, 2022, p. 17, tradução própria)⁹. A construção é, então, um conjunto de formas morfossintáticas, denominadas pelo autor como *estratégias* (ou **est**), que são emparelhadas com uma função específica, caracterizada por compartilhar uma configuração particular de *conteúdo semântico* (denominado **sem**) e *empacotamento da informação* (identificado como **inf**). A estrutura básica de uma construção é apresentada a seguir na Figura 1:

Figura 1. A estrutura básica de uma construção



Fonte: Croft (2022, p. 5, adaptado)

A forma de uma (ou qualquer) construção, por sua vez, deriva das estratégias morfossintáticas (**est**) adotadas por cada língua para expressar a função da construção (Croft, 2022). A concepção de estratégia (**est**) pode ser compreendida como:

⁸ O termo *cxn* é uma abreviação de *construction* (construção).

⁹ No original: “any pairing of form and function in a language (or any language) used to express a particular combination of semantic content and information packaging”.

[...] uma estrutura presente em uma língua (ou qualquer língua) utilizada para comunicar uma combinação específica de conteúdo semântico e estruturação da informação (o 'o quê') e que também se diferencia por certas características de natureza gramatical que podem ser consistentemente definidas de maneira transcultural (o 'como') (Croft, 2022, p. 19, tradução própria)¹⁰.

No âmbito da função, a respeito do conteúdo semântico (**sem**), Croft (2022) classifica os principais conceitos em três categorias fundamentais: *objetos*, *ações* e *propriedades*. Os conceitos de objeto (**sem**) englobam tanto indivíduos, como pessoas e coisas, como também entidades animadas e inanimadas. Por outro lado, os conceitos de ação (**sem**) representam as categorias semânticas opostas aos conceitos de objeto (**sem**), isto é, uma ação (**sem**) é definida como um evento que ocorre por meio de alguém ou algo. Finalmente, os conceitos de propriedade (**sem**) ocupam uma posição semântica intermediária, compartilhando algumas características dos objetos (**sem**) e outras das ações (**sem**). Para ilustrar, em uma sentença como *O avião branco pousou*, tem-se: *avião* como objeto (**sem**); *pousar* como ação (**sem**); e *branco* como propriedade (**sem**).

A GCR de Croft (2001, 2022) distingue entre entidades *não-relacionais* (**sem**) e entidades *relacionais* (**sem**). O conceito semântico de objeto (**sem**) é classificado como *não-relacional*, uma vez que, por definição, ele não se refere a outras entidades, existindo independentemente. Em contrapartida, os conceitos semânticos de ação (**sem**) e propriedade (**sem**) são categorizados juntamente sob a designação de eventos (**sem**), devido à sua natureza *relacional*, por serem categorias semânticas que existem como resultado de serem ações (**sem**) executadas por indivíduos ou propriedades (**sem**) inerentes a um indivíduo (Croft, 2022).

A abordagem de Croft (2022) também destaca que esses conteúdos semânticos (**sem**) podem ser combinados com qualquer forma de empacotamento da informação (**inf**). A categorização do empacotamento da informação (**inf**) opera como um articulador dos objetivos compartilhados entre os interlocutores durante o discurso e as suas principais categorias incorporam os seguintes atos proposicionais: (i) referência (**inf**): refere-se ao foco da comunicação do falante; (ii) predicação (**inf**): envolve as afirmações feitas pelo falante a respeito dos referentes em um enunciado específico; (iii) modificação (**inf**): inclui informações complementares sobre o referente.

Em sua perspectiva não-reducionista e que prevê um sistema que integra o léxico e a construção, Croft (2022) também observa que as construções são complexas, pois são constituídas por elementos que desempenham papéis internos. Uma construção

10 No original: "a construction in a language (or any language), used to express a particular combination of semantic content and information packaging (the 'what'), that is further distinguished by certain characteristics of grammatical form that can be defined in a cross linguistically consistent fashion (the 'how')".

é composta por elementos (as partes) que, individualmente, têm a capacidade de se tornarem componentes de novas construções e, em muitas delas, um elemento assume uma posição especial em relação aos outros elementos (que são *dependentes* desse elemento). O autor identifica esse elemento central como o núcleo da construção: a palavra que possui o conteúdo mais proeminente e que desempenha a mesma função de um sintagma (ou até mesmo de uma oração) como um todo. Em uma sentença como *O menino quebrou o vaso*, o núcleo é o evento de *quebrar* e os elementos dependentes são *o menino* e *o vaso*.

Em suma, a Gramática de Construções tem como objeto de estudo as construções gramaticais e reconhece que as construções têm propriedades próprias e podem carregar significados que vão além da soma das partes individuais. As construções são, portanto, um veículo crucial para transmitir não apenas informações objetivas, mas também nuances emocionais, opiniões pessoais e interpretações subjetivas do mundo ao redor, inclusive a crença do falante, como as atitudes proposicionais.

A Atitude Proposicional

A Atitude Proposicional, conceito fundamental na filosofia da linguagem, é uma noção que relaciona um indivíduo e uma proposição, que é uma unidade de significado que pode ser verdadeira ou falsa (Wittgenstein, 1999). Esse pressuposto está intrinsecamente ligado à maneira como os seres humanos compreendem, interpretam e se comunicam sobre o mundo ao seu redor. A capacidade de atribuir, por meio da linguagem, estados mentais, como crenças, desejos e intenções, a si mesmo e a outros indivíduos é o domínio da atitude proposicional.

Na linguística, a aplicação da atitude proposicional nessa área do conhecimento é notável na análise da estrutura das sentenças e na interpretação do significado. Através da linguagem, os falantes podem expressar proposições que descrevem estados mentais, como quando relatam suas próprias crenças (*Eu acredito que está chovendo*) ou quando atribuem crenças a outros (*Ele acredita que o filme é ótimo*).

Cristofaro (2003) percebe que as atitudes proposicionais também estão, de certo modo, relacionadas à modalidade, ou seja, à forma como os falantes expressam a certeza ou incerteza em relação às proposições que estão expressando. Por exemplo, em *O céu está azul* transmite uma certeza mais forte do que em *Eu acho que o céu está azul*. Cristofaro (2003) ainda completa que esses predicados de atitude proposicional pertencem ao "domínio epistêmico, na medida em que se referem ao compromisso de alguém com a verdade de alguma proposição que está sendo expressa" (Cristofaro, 2003, p. 100,

tradução própria)¹¹. Essas atitudes podem ser expressas por meio de verbos como *acreditar*, *duvidar* e *saber*, os quais indicam diferentes graus de comprometimento do falante com a verdade de uma proposição.

Sobre isso, Hengeveld (1988) aborda a concepção da existência de três graus de comprometimento do falante: o grau de certeza, como *saber*; o grau de probabilidade, associado a *acreditar*; e o grau de possibilidade, expresso através do sentido de *duvidar*. O autor também argumenta que o falante expressa um julgamento sobre um determinado conteúdo proposicional, o qual pode variar entre certeza (comprometimento forte), probabilidade (crença) ou possibilidade (comprometimento fraco). No âmbito deste artigo, consideraremos o grau de comprometimento de *probabilidade*, aquele que expressa o comprometimento de crença, com significados relativos a *acreditar*.

Resumindo, as atitudes proposicionais são um aspecto fundamental da linguagem humana, permitindo que os falantes expressem suas crenças, emoções e intenções ou a de outros indivíduos. Ademais, entendemos que a atitude proposicional epistêmica pode ocorrer em diferentes níveis, conforme as experiências as quais o falante quer externalizar.

Na próxima seção, retomaremos e ampliaremos essas reflexões, além de discutirmos as análises do nosso objeto de estudo com base nos fundamentos construcionistas de Croft (2022).

A expressão da atitude proposicional epistêmica nas construções oracionais completivas do PB

Nesta pesquisa, na análise do conjunto de dados coletados a partir do trabalho de Duarte (2022) e com a ampliação do verbo *chutar*, identificamos estruturas comparáveis à ilustrada no exemplo (3):

- (3) *Paulo Freire* **aposta** que a linguagem se constitui nas relações sociais entre os sujeitos e funciona como ferramenta para se ultrapassar a relação opressor X oprimido.

Em primeiro lugar, sustentamos a hipótese de que a Construção Oracional Completiva exibe atributos de natureza sintático-semântica e pragmático-discursiva que são singulares da natureza dessa construção e não são compartilhados por outros tipos de construções. Dessa maneira, essa construção se configura como uma construção singular no PB e emerge da convergência entre a forma linguística e a função comunicativa, visando

¹¹ No original: “domain of epistemic modality, in that refer to somebody ‘s commitment towards the truth of some proposition being expressed”.

expressar uma combinação específica de conteúdo semântico (**sem**) e empacotamento da informação (**inf**), conforme Croft (2022).

Os principais elementos/componentes dessa construção são: o CTP de Atitude Proposicional Epistêmica (CTP) (**cxn**), o Sujeito (**cxn**) e o Complemento (**cxn**). A seguir, no Quadro 1, apresentamos a codificação construcional da Construção Oracional Completiva, ou seja, uma ilustração dos elementos que compõem tal construção. Esse quadro visa esclarecer a organização interna e os componentes envolvidos em nosso objeto de estudo:

Quadro 1. Elementos/componentes da Construção Oracional Completiva, conforme Duarte (2022)

| Elementos da Construção | Sujeito (cxn) | CTP – núcleo (cxn) | Complemento (cxn) |
|-------------------------|---------------|--------------------|-------------------|
|-------------------------|---------------|--------------------|-------------------|

Fonte: Elaboração própria

Importante destacar que, em uma perspectiva radical e não reducionista, considera-se que os elementos de uma Construção Oracional Completiva (ou qualquer construção), além de serem únicos e exclusivos da construção, também são, por si só, construções (Croft, 2022).

Em consonância com Croft (2022) e conforme o estudo para o PB de Duarte (2022), o CTP é elemento *nuclear* da Construção Oracional Completiva. Nos exemplos analisados, o núcleo empacota a informação por meio de uma predicação (**inf**), pois é nessa predicação que uma asserção é feita em relação aos referentes de tal sentença. Logo, o que está sendo empacotado é a informação de predicação (**inf**): o CTP realiza o ato de predicar em relação ao Sujeito (**cxn**).

Quanto à categoria semântica (**sem**) desses CTPs, enquadram-se na classificação de *eventos de atitude proposicional epistêmica* que refletem a perspectiva de crença do indivíduo sobre quem o falante fala. Por esse motivo, o CTP (**cxn**) representa um estado mental mantido pelo Sujeito (**cxn**) em relação à proposição expressa pelo Complemento (**cxn**). Os exemplos em (4), com o CTP *estimar*, *julgar* e *pensar*, ilustram esse raciocínio¹²:

- (4a) A Organização Mundial da Saúde (OMS) **estima** que hoje, no mundo, 350 milhões de pessoas vivam com depressão.

¹² Os dados completos podem ser averiguados nos apêndices do trabalho de Duarte (2022).

- (4b) Bacon **pensa** que, em função de suas características, há uma grande limitação no método cético de argumentação.
- (4c) Arendt **julga** que a educação deve ser, antes de tudo, orientada pela responsabilidade pelo mundo, que se traduz tanto na sua apresentação aos novos quanto na conservação da novidade nestes.

Verificamos também que a relação da atitude de crença do Sujeito (**cxn**) em relação ao que é descrito na proposição do Complemento (**cxn**) está presente em todos os CTPs que foram examinados na construção. Os resultados obtidos revelam que esses núcleos constituem predicados (**inf**) que expressam uma ação de atitude proposicional de crença (**sem**), sendo que a estratégia (**est**) empregada pelo CTP, no PB, é o uso de um verbo (**est**).

A respeito dos elementos dependentes, chegamos à conclusão de que, nas construções examinadas: o papel/a função do Sujeito é de realizar a referenciação (**inf**) de um indivíduo que experiencia a atitude proposicional (**sem**)¹³, e sua forma, no PB, é a estratégia de um sintagma nominal (**est**); e o Complemento (**cxn**) desempenha o papel/a função de referenciação (**inf**) à proposição (**sem**) da construção, e sua forma morfossintática é modelada como uma oração introduzida pelo morfema *que* (**est**).

Combinar um objeto (**sem**) com a função de referenciação (**inf**) e uma ação (**sem**) com a função de predicação (**inf**) representam enquadramentos altamente produtivos, prototípicos e menos marcados sintaticamente¹⁴ (Croft, 2022). Todavia, notamos uma distinção significativa no conteúdo semântico da proposição (**sem**), o qual é empacotado como uma referenciação (**inf**) no caso do Complemento (**cxn**). Esta combinação, que transcende às convenções prototípicas, é o que confere ao Complemento (**cxn**) sua função na Construção Oracional Completiva, ou seja, o de referenciar uma ação.

Com o intuito de ilustrar a expressão de Atitude Proposicional Epistêmica na Construção Oracional Completiva do PB, realizamos uma análise detalhada da forma e função dessa construção, reunindo os elementos (núcleo e dependentes) que a compõem, os quais são, por si mesmos, construções linguísticas. Como resultado desse processo, chegamos às seguintes conclusões:

13 Ou também *indivíduo experienciador*. Cançado e Amaral (2016) definem *experienciador* como um “ser animado que está ou passa a estar em determinado estado mental, perceptual ou psicológico” (Cançado; Amaral, 2016, p. 43).

14 A predicação de uma ação é, inclusive, uma parte da função das Construções Transitivas (Croft, 2022).

- O conteúdo semântico (**sem**) da Construção Oracional Completiva do PB pode ser conceituado como: um indivíduo experienciador manifesta uma atitude epistêmica de crença em relação à veracidade de uma proposição (**sem**).
- O empacotamento da informação (**inf**) na Construção Oracional Completiva do PB pode ser caracterizado da seguinte forma: uma estrutura de predicação que estabelece uma relação entre duas referências (Sujeito e Complemento) (**inf**).
- A estratégia (**est**) adotada na Construção Oracional Completiva do PB consiste na organização morfossintática composta por [Sintagma Nominal, Verbo, o morfema *que* e a Oração] (**est**).

Com base nessas análises, no que diz respeito à função e à forma da Construção Oracional Completiva do PB com Atitude Proposicional Epistêmica, podemos afirmar que, em termos de função, ela *predica a atitude de um indivíduo experienciador em relação à verdade de uma proposição que está sendo referenciada na oração dependente*. Já em termos de forma, no PB, a Construção Oracional Completiva segue a seguinte estrutura: [Sintagma Nominal, Verbo, o morfema *que* e a Oração]. O Quadro 2, a seguir, é uma representação da Construção Oracional Completiva com os CTPs de Atitude Proposicional Epistêmica do PB, com base no enunciado (3):

Quadro 2. Representação da forma e da função da Construção Oracional Completiva com CTPs de Atitude Proposicional Epistêmica do PB

| Elementos da Construção | Sujeito (cxn) | CTP – núcleo (cxn) | Complemento (cxn) |
|---|---|---|--|
| Enunciado (3) | <i>Paulo Freire</i> | aposta | que a linguagem se constitui nas relações sociais entre os sujeitos e funciona como ferramenta para se ultrapassar a relação opressor X oprimido |
| Estratégia do PB (est) | Sintagma nominal (est) | Verbo (est) | morfema <i>que</i> + Oração (est) |
| Conteúdo semântico de cada elemento (sem) | Indivíduo Experienciador (sem) | Ação de Atitude Proposicional Epistêmica (sem) | Ação de uma proposição (sem) |
| Empacotamento da informação de cada elemento (inf) | Referenciação (inf) | Predicação (inf) | Referenciação (inf) |

| | | | | |
|---|--|-------|--------------------|--------|
| Conteúdo semântico da Construção Oracional Completiva (<i>sem</i>) | Um indivíduo experienciador tem uma atitude epistêmica de crença em relação à verdade de uma proposição (<i>sem</i>). | | | |
| Empacotamento da informação da Construção Oracional Completiva (<i>inf</i>) | Uma predicação que estabelece uma relação entre duas referências (<i>inf</i>). | | | |
| Forma da Construção Oracional Completiva do PB | Sintagma Nominal | Verbo | morfema <i>que</i> | Oração |
| Função da Construção Oracional Completiva com CTPs de Atitude Proposicional Epistêmica do PB | Predicar a atitude de um experienciador em relação à verdade de uma proposição que é referenciada | | | |

Fonte: Duarte (2022)

Para além da definição de forma e função da construção estudada, constatou-se que a Construção Oracional Completiva (***cxn***) e o CTP de Atitude Proposicional Epistêmica (***cxn***) possuem uma relação que é intrínseca e não pode ser dissociada. Essa relação emerge da própria natureza do significado da construção e também do significado da atitude proposicional com caráter epistêmico do CTP, resultando das influências semânticas e dos níveis de integração entre o predicado e o complemento (Givón, 1980). A Construção Oracional Completiva é, então, a combinação de um tipo de complemento – especificamente, uma proposição atribuída à categoria de evento-ação (***sem***) com natureza relacional (***sem***), conforme Croft (2022) – com um predicado (CTP) que possui disponibilidade semântica para receber essa estrutura.

Logo, dentro dessa perspectiva, podemos compreender que a atitude proposicional não é um conceito estático e isolado, mas sim uma resposta a um evento (***sem***), a uma situação (uma proposição, no caso). Quando há a emissão de uma proposição em uma Construção Oracional Completiva, há, também, a resposta a um evento específico de crença, indicado pelo CTP, e isso é o que dá significado e relevância à atitude proposicional na construção, porque *quem possui crença*, possui crença *em algo* e não *em alguém*¹⁵. Em suma, essa atitude emerge no âmbito de eventos (***sem***), no qual essa expressão linguística adquire sentido e propósito epistêmico.

15 Em sentenças como *João acredita em Maria*, o que se expressa é que João deposita sua confiança em uma ação que Maria realizará ou já realizou – fenômeno esse que caracteriza um processo metonímico. Agradecemos ao parecerista anônimo pela contribuição.

Levando isso em conta e retomando a questão de pesquisa apresentada na seção inicial deste artigo, os CTPs analisados não expressam a atitude proposicional epistêmica quando não ocorrem na Construção Oracional Completiva, já que em outros usos preenchem *slots* diferentes em outras construções, adquirindo, assim, outras funções. Nas Construções Transitivas investigadas, por exemplo, concluímos que a ausência da expressão da atitude proposicional epistêmica se deve ao fato de que o complemento contido nesse tipo de construção não é mais uma ação de um evento relacional (**sem**), mas, sim, objeto não relacional (**sem**). Dessa maneira, a integração entre predicado e argumento na Construção Transitiva possui relações semânticas diferentes do que na Construção Oracional Completiva. Isso reforça a ideia de que a Atitude Proposicional Epistêmica é uma reação de um indivíduo a uma situação, um evento (*sem*), isto é, essa atitude incide apenas quando há um evento. Retornemos aos exemplos com o verbo *chutar* a seguir:

(5a) Ela *chutou* que o resultado final seria dois a um.

(5b) Ela *chutou* a bola.

No exemplo (5a), observamos a expressão da crença, que pode ser relativa com esse verbo, de um indivíduo, que direciona suas expectativas para um evento proposicional (**sem**). Por contraste, na situação (5b), o constituinte presente na função sintática de objeto direto indica um objeto (**sem**) e isso lhe confere um significado distinto em relação à postura proposicional de crença.

Ademais, as análises das Construções Transitivas, em consenso com Duarte (2022), revelam, também, que o elemento Sujeito, nos exemplos como em (2), deixa de ser Experienciador (**sem**) e passa a ter o papel de Agente (**sem**). Nos casos dos verbos de estado mental – como, por exemplo, os casos em (2b), (2d) e (2e), *calcular*, *imaginar* e *projetar*, respectivamente – o elemento Sujeito continua sendo um Experienciador, no entanto, ele não recebe papel de Experienciador de uma atitude proposicional epistêmica, pois essa é uma especificidade dos Sujeitos inseridos em Construções Oracionais Completivas com CTPs de atitude proposicional epistêmica. Nesses casos, os Sujeitos adquirem o papel semântico de Experienciador de uma atividade mental (**sem**). Em contrapartida, constatamos que, com exceção do verbo *acreditar*, todos os verbos assumem outro significado, isto é, são verbos polissêmicos e pertencentes a categorias distintas quando assumem o papel de predicado central de outras construções.

No processo da polissemia, fenômenos linguísticos também emergem, como a generalização de significados, permitindo que um termo seja aplicado em diversos contextos. No modelo de Croft (2022), o fenômeno da polissemia encontra explicação pelo potencial do verbo de adquirir diferentes significados, diferentes conceptualizações do evento, quando integrado a diferentes construções. Na visão léxico-construcional,

essa variedade está relacionada ao potencial dos verbos em selecionar e combinar argumentos de acordo com diferentes funções discursivas de diferentes construções, que podem ser influenciadas pela natureza do evento descrito, pelas características dos participantes envolvidos e pelas restrições contextuais.

No caso dos dados em análise, todos os CTPs investigados descrevem, na Construção Transitiva, eventos de três tipos semânticos: atividades mentais (*calcular*), atos de fala (*apostar*) ou impacto físico (*chutar*). Todos esses tipos têm em comum um significado que pode ser conceptualizado como incerteza em algum nível, a ideia de um futuro incerto; eles descrevem ações que não levam diretamente a nenhum tipo de resultado¹⁶, mas que apenas evidenciam um tipo de processo em curso.

Adotando uma abordagem funcionalista-cognitiva, a função da construção tem muito valor e é o ponto chave para a solução de problemas de alterações semânticas desse tipo. Quando esses verbos são combinados com a Construção Oracional Completiva, emerge a expressão de uma atitude proposicional epistêmica, como resultado da combinação do significado do verbo aplicado a uma proposição. Ao combinar todos os elementos, a construção permite que os falantes expressem a atitude de crença de um indivíduo experimentador em relação à verdade de uma proposição referenciada.

Assim, a atitude proposicional epistêmica é uma função da Construção Oracional Completiva; no entanto, o verbo também desempenha um papel importante, já que outros tipos de CTPs podem não transmitir atitude proposicional epistêmica, mesmo encaixados na construção (por exemplo, os verbos de fala, como *Ela falou que a Maria está grávida*). Apenas verbos que descrevem um tipo de incerteza futura podem se tornar CTPs com atitude proposicional epistêmica¹⁷. Finalmente, concluímos que a atitude proposicional epistêmica é uma função do verbo e do CTP quando combinados com a Construção Oracional Completiva; ou seja, tanto o verbo quanto a construção contribuem para a expressão da atitude proposicional epistêmica.

16 O verbo “chutar” pode ter sido incluído nesse esquema por uma associação não natural, ou seja, por um processo de analogia com os outros verbos que realmente possuem uma semântica de incerteza. Agradecemos ao parecerista anônimo pela observação.

17 O verbo “chutar”, em seu uso básico, denota um movimento que envolve um agente (aquele que chuta) e um objeto que sofre o impacto da ação (aquilo que é chutado). Como explicamos, sob uma perspectiva semântico-cognitiva, o evento de “chutar” envolve uma ação que tem uma trajetória física: o agente aplica força ao objeto, com a intenção de deslocá-lo para um destino espacial específico. No entanto, o ato de “chutar” não garante necessariamente que o objeto atingirá o destino pretendido. Logo, o evento de “chutar” inicia uma projeção de movimento, mas o ponto de chegada pode não ser concretizado. Essa característica reflete uma conceptualização de ações de projeção de uma tentativa ou hipótese, em que há intenção de atingir um objetivo, mas sem a certeza de que ele será alcançado, como é o caso dos outros verbos de atitude proposicional epistêmica, como *acreditar*, em seu uso mais prototípico.

Considerações finais

Seguindo a Gramática de Construções de Croft (2022), propomos, então, que a expressão da atitude proposicional epistêmica se dá quando um CTP ocupa o *slot* verbal na Construção Oracional Completiva. Se tais CTPs descrevem eventos que caracterizam um tipo de resultado futuro incerto, emerge a expressão de uma atitude proposicional epistêmica. Essa atitude epistêmica tem escopo sobre a proposição descrita pelo complemento. Ao combinar todos esses elementos (Sujeito, CTP e Complemento), a construção permite que os falantes expressem a atitude de um experienciador em relação à verdade de uma proposição referenciada.

Assim, a Construção Oracional Completiva, além de outras estratégias do português, expressa a atitude proposicional epistêmica. Entretanto, o verbo também desempenha um papel importante, já que outros tipos de CTPs podem não transmitir atitude proposicional epistêmica, mesmo encaixados na construção. Apenas verbos que descrevem um tipo de incerteza futura podem se tornar CTPs com atitude proposicional epistêmica; por sua vez, esses verbos expressam a atitude proposicional epistêmica apenas quando inseridos na Construção Oracional Completiva. Concluimos, portanto, que a atitude proposicional epistêmica é uma função do CTP quando combinado com a Construção de Oração Complementar; ou seja, tanto o verbo quanto a construção contribuem para a expressão da atitude proposicional epistêmica.

Referências

AMARAL, L. *Creation in the semantics of verbs and constructions*. Fulbright Junior Faculty Member Award 2020/2021 – University of New Mexico Department of Linguistics/Fall semester 2021. Relatório Final de Pesquisa. 2022.

AUSTIN, J. L. *How To Do Things With Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1962.

CANÇADO, M.; AMARAL, L. *Introdução à semântica lexical: papéis temáticos, aspecto lexical e decomposição de predicados*. Campinas: Editora Vozes Limitada, 2016.

CANÇADO, M.; AMARAL, L.; MEIRELLES, L. *VerboWeb: syntactic-semantic classification of Brazilian Portuguese verbs*. Lexical Database. UFMG. 2017. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/verboweb>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CEGALLA, D. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Nacional, 2009.

CRISTOFARO, S. *Subordination*. Oxford: OUP Oxford, 2003.

CROFT, W. *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CROFT, W. *Verbs: Aspect and Causal Structure*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

CROFT, W. *Morphosyntax: Constructions of the World's Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2022. (Cambridge Textbooks in Linguistics).

CUNHA, G. *Complementos oracionais na redação do Enem: uma análise semântico pragmática*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

DUARTE, J. *A modalidade epistêmica em Construções Oracionais Completivas do português brasileiro*. 2022. Monografia (Bacharelado em Letras – Habilitação em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

FILLMORE, C. J. Syntactic intrusions, and the notion of grammatical construction. *Proceedings of the 11th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 73-86, 1985.

FILLMORE, C. J. The mechanisms of "construction grammar. *Proceedings of the 14th annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 35-55, 1988.

FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O'CONNOR, M. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*, p. 501-538, 1988.

GIVÓN, T. The binding hierarchy and the typology of complements. *Studies in Language*, v. 4, p. 333-377, 1980.

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

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1985.

HOPPER, P. J.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LAKOFF, G. Syntactic amalgams. *Papers from the 10th annual meeting of the Chicago Linguistics Society*, p. 321-344, 1974.

LAKOFF, G. Linguistic gestalts. *Papers from the 13th annual meeting of the Chicago Linguistics Society*, p. 236-287, 1977.

LANGACKER, R. Semantic representations and the linguistic relativity hypothesis. *Foundations of language*, p. 307-357, 1976.

LEVIN, B.; RAPPAPORT HOVAV, M. *Argument Realization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

NEVES, M. H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOONAN, M. *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

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

PINHEIRO, D.; FERRARI, L. Linguística funcional, linguística cognitiva e gramática de construções: mapeando o campo das abordagens cognitivo-funcionais. *Revista Linguística*, v. 16, p. 595-621, 2020. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2020.v16nEsp.a21492>

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. Tradução Marcos G. Montagnoli. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

Os não-linguistas e a mobilização de práticas emancipatórias nas discursividades contemporâneas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3678>

Livia Falconi¹
Ligia Menossi²

Resumo

A Linguística Popular, campo de estudos da linguagem já bem constituído no contexto estadunidense, a partir dos trabalhos de Niedzielski e Preston (1999 e 2003) e no francês, a partir dos trabalhos de Paveau (2008 e 2019), começa a produzir os seus primeiros resultados no Brasil com os trabalhos de Baronas e seu grupo. Segundo Baronas (2021), a Linguística Popular/Folk Linguistics designa as práticas linguísticas espontaneamente construídas pelos mais diversos sujeitos, que não estão necessariamente fundamentados em uma lógica de uma teoria da linguagem. Compreendemos, na esteira de Marie-Anne Paveau (2018), que as abordagens científica e popular são anti-eliminativas, assim a Linguística Popular não se coloca em oposição à Linguística Acadêmica. Esse campo de estudos, a partir do viés francês, se debruça, reflexivamente, sobre as práticas linguísticas dos não-linguistas, isto é, busca entender o funcionamento de práticas categorizadas como descritivas, prescritivas, intervencionistas e emancipatórias de sujeitos que não têm formação em Linguística, mas mesmo assim, produzem saberes sobre a própria língua e a língua dos outros. Neste trabalho, procuraremos levantar um conjunto de práticas linguísticas emancipatórias, nas quais predominam a questão ética em detrimento da estética, que circulam no ambiente digital, buscando compreendê-las de modo a empreender uma tipologia específica para tais práticas em virtude do *corpus* de análise selecionado, denominadas como práticas originárias. Ainda, à luz de um diálogo teórico-metodológico entre a Linguística Popular e a Análise de Discurso na sua vertente francesa, procuraremos entender até que ponto tais práticas emancipatórias influenciam nas práticas discursivas de outros sujeitos, já que temos diversas discussões ou, até mesmo,

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; liviamfp@yaho.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-0696-2844>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; ligiamenossi@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0003-2047-3019>

indicações de utilização ou não utilização de determinado léxico por não-linguistas. Em última instância, é essa nossa questão de fundo, verificar em que medida, para além do politicamente correto, as ditas práticas emancipatórias produzem reconfigurações linguísticas nas falas das pessoas.

Palavras-chave: Linguística popular; práticas emancipatórias; Análise do Discurso.

Non-linguists and the mobilization of emancipatory practices in contemporary discourses

Abstract

Popular Linguistics, a field of language studies that is already well-established in the US since the work of Niedzielski and Preston (1999 and 2003) and in France since the work of Paveau (2008 and 2019), is beginning to produce its first results in Brazil with the work of Baronas and his group. According to Baronas (2021), Popular Linguistics/Folk Linguistics designates the linguistic practices spontaneously constructed by the most diverse subjects, which are not necessarily based on the logic of a theory of language. We understand, in the wake of Marie-Anne Paveau (2018), that the scientific and popular approaches are anti-eliminative, so Popular Linguistics is not in opposition to Academic Linguistics. From a French perspective, this field of study reflexively looks at the linguistic practices of non-linguists, i.e. it seeks to understand the functioning of practices categorized as descriptive, prescriptive, interventionist and emancipatory by subjects who are not trained in linguistics, but who nevertheless produce knowledge about their own language and the language of others. In this work, we will try to identify a set of emancipatory linguistic practices, in which ethical issues predominate over aesthetic ones, which circulate in the digital environment, most notably Instagram and Twitter, in an attempt to understand them in order to develop a specific typology for these practices, given the corpus of analysis selected.

Keywords: Folk linguistics; Emancipatory practices; Discourse Analysis.

Introdução³

A Linguística Popular é a linguística dos não-linguistas, não a dos usos da língua, mas das reflexões e das práticas de análise sobre a língua. É comum nos depararmos com práticas linguísticas efetivadas por não-linguistas das mais diferentes ordens. Portanto, o que Paveau (2021) propõe é que esses saberes produzidos acerca da língua sejam integrados aos estudos linguísticos científicos e acadêmicos: “o integracionismo significa ficar com o e, em vez do ou” (Paveau, 2018, p. 42).

³ Trabalho derivado de pesquisa de pós-doutoramento.

Com o objetivo de contribuir para os estudos em Linguística Popular e com o empreendimento deste campo de estudos no Brasil, desenvolvemos nosso trabalho tendo como temática práticas linguísticas nomeadas por Paveau (2020) como emancipatórias. Para a autora, seriam emancipatórias as práticas linguísticas que, de alguma maneira, produzem na sociedade movimentos de luta a favor de algum grupo minoritário. Assim sendo, tomamos as proposições teóricas de Paveau (2018 e 2020) para este artigo juntamente com as ideias empreendidas no Brasil (Baronas *et al.*, 2021), em especial, temos como objetivo: entender como se dá a prática linguística emancipatória feita por não-linguistas militantes e, ao mesmo tempo, propor uma categorização ou o que na esteira de Paveau (2021) chamaríamos de tipologia específica.

Na medida em que os estudos sobre a Linguística Popular no Brasil encontram-se em seu início, julgamos pertinente para a construção e estabilização de tal disciplina produzirmos categorizações metodológicas. Compreendemos que o campo de estudos em Linguística Popular encontra-se em fase de expansão e, principalmente, consolidação; desse modo, pensamos ser fundamental para análise e descrição linguística que esse campo se volte para repensar questões, propor reflexões e expansão da teoria quando se depara com *corpus* de análise, como o que trouxemos para nosso trabalho, que suscita diferentes questões.

Para tanto, nosso *corpus* de trabalho se encontra em ambiente virtual, já que é desse lugar que tiraremos exemplos do funcionamento das práticas de não-linguistas. Usaremos enunciados postados em redes sociais e reproduzidos na agência de notícias Mídia Ninja e na agência de notícias G1.

1. O que é Linguística Popular?

Um campo de estudos que se abre no Brasil, a Linguística Popular tem ganhado contornos, caminhos e parcerias nas mais diversas instâncias, acreditamos que esse movimento se dê em virtude de ela propor que se considere saberes das mais diversas ordens acerca da língua, que possamos “quebrar os muros” e não construir mais muros com os quais tivemos que lidar acerca do fazer científico e da produção acadêmica.

Nesse caminho, pensar na estabilidade cartesiana dos campos científicos, quando se entende que para ser considerado ciência é preciso que aquele fenômeno ou objeto de pesquisa tenha perpassado instâncias que o possam legitimar enquanto tal, torna-se algo que promove um certo desconforto para aqueles que ainda se sentem seguros em manter um único olhar sobre a língua: o do fazer científico.

Contudo, diante de afirmações científicas que afastam e negam o que é produzido no senso comum e, ao mesmo tempo, passam a desconsiderar toda comprovação que esteja fora dos parâmetros da ciência, é que nasce a Linguística Popular. Buscamos

contribuir para esse “olhar antieliminativo dos saberes populares” (Oliveira; Falconi-Pires, 2021).

O saber popular de um lado e a ciência de outro é o que quer desconstruir a Linguística Popular ao propor que se considerem práticas linguísticas dos não-linguistas. Diante das mudanças comunicacionais em que há predominância dos tecnodiscursos⁴, que a abordagem discursiva deve considerar também aspectos como os produzidos pela máquina (os algoritmos, por exemplo) como determinantes dos sentidos produzidos pela linguagem, é preciso considerar também o que circula na *web*. As relações se modificaram, as redes sociais potencializaram o contato, a troca e o crescimento do vínculo referencial dos sujeitos, assim como, o senso comum tomou voz e lugar nesses espaços das redes, o que suscita um olhar distinto sobre essa produção de saberes sobre língua. Muitas vezes, quando nos deparamos com *post* em uma rede social que defende determinada ideia, fica difícil saber se é algo produzido baseado no senso comum ou é um saber linguístico científico. Por isso, Paveau (2018) propõe uma abordagem integrativa e antieliminativa desses discursos. Na seção seguinte, iremos explicar um pouco sobre sua abordagem e proposições tipológicas para os não-linguistas e para as práticas linguísticas.

1.2 A abordagem integrativa, os não-linguistas e suas práticas

A linguística popular não se coloca em oposição à linguística acadêmica, sendo possível contemplá-la em um estudo científico da linguagem. É o que recomenda Paveau (2018, p. 28) ao afirmar que as abordagens científica e popular são antieliminativas, pois, “os enunciados populares não são necessariamente crenças falsas a serem eliminadas da ciência. Constituem ao contrário saberes perceptivos, subjetivos e incompletos a serem integrados aos dados científicos da linguística”.

Assim sendo, a abordagem integrativa proposta pela autora apresenta algumas características importantes:

- a) considera a linguística popular como um *continuum*, ou seja, não é oposta à linguística acadêmica;

4 Segundo Paveau (2021, p. 31), “falar em tecnodiscurso, tecnopalavra, tecnosigno, tecnogênero do discurso e tecnografismo é inscrever na análise uma opção teórica que modifica a episteme dominante das ciências da linguagem. É também afirmar que os discursos digitais nativos não são de ordem puramente languageira, que as determinações técnicas coconstroem as formas tecnolinguageiras, e que as perspectivas logo e antropocêntricas devem ser descartadas em prol de uma perspectiva ecológica e integrativa, que reconhece o papel dos agentes não humanos nas produções languageiras.[...] Falar em tecnodiscurso, em tecnolinguagem ou análise tecnolinguística é, portanto, inscrever-se numa prática ecológica e pós-dualista da linguística”.

- b) propõe integrar plenamente os dados populares/*folk* a um estudo científico da linguagem;
- c) a noção de saber e consciência epilinguística⁵ pode fornecer argumentos para uma posição integracionista, ou seja, antieliminativa.

A língua, para a Linguística Popular, é claramente entendida como um bem comum e, por isso, os discursos sobre a língua também o são. Paveau (2021) afirma que todo mundo faz linguística em diferentes níveis, situações e momentos e somente alguns o fazem de maneira mais científica do que outros, são os chamados linguistas. Assim, os não-linguistas, ou seja, as pessoas que não têm diplomas em ciências da linguagem e que não pertencem a uma comunidade científica praticam uma linguística denominada, no contexto francês, “popular”, em que a expressão Linguística Popular é uma tradução da expressão inglesa *folk linguistics*. Segundo Baronas (2021, p. 1):

[...] o traço que distingue a Linguística Popular/*Folk linguistics* de outras perspectivas teóricas que se debruçam sobre o objeto língua é justamente a possibilidade de compreender *como* e *porque* os discursos que dizem da língua afetam a própria língua, enquanto objeto de conhecimento. Quando nos referimos aos discursos que dizem de língua não estamos pensando somente nos discursos morais sobre a língua, os prescritivos, por exemplo, mas, sobretudo, as práticas descritivas, intervencionistas e militantes.

A partir das categorizações empreendidas por Paveau (2021) em seu texto intitulado “Novas proposições sobre a linguística popular: metadiscursos militantes e crianças-linguistas” recentemente traduzido e publicado na obra *Linguística Popular/Folk Linguistics: práticas, proposições e polêmicas*⁶, proferido por ocasião da abertura do primeiro Seminário de Linguística Popular (SIELIPOP), em 2020, a autora desenvolve o que denomina de tipologia dos não-linguistas, elencando as categorias como: Cientistas não-linguistas; Linguistas amadores; Militantes; Logófilos, glossomaníacos; Corretores-revisores-redatores/Corretoras-revisoras-redatoras; Escritores(as), ensaístas; Crianças; Ludo-linguistas; Oradores/Locutores.

5 Entendemos como consciência epilinguística como “uma instância que fornece dados linguísticos da ordem da percepção. Se, numa perspectiva empírica, a linguística faz jus às dimensões experiencial e cultural da linguagem, ou seja, se o objeto da linguística integra os usos da língua pelos sujeitos sociais e cognitivos, então os dados perceptivos da linguística *folk* podem ser levados em conta como dados linguísticos, pura e simplesmente” (Paveau, 2018, p. 38).

6 PAVEAU, M.-A. Novas proposições sobre a linguística popular: metadiscursos militantes e crianças-linguistas. Tradução Livia M. Falconi Pires e Roberto Baronas. (Baronas; Cox, 2020).

Cada uma dessas categorias abarca um conjunto específico de não-linguistas, todas elas nos interessam; entretanto, nesse trabalho, daremos enfoque ao que Paveau (2021) denomina como não-linguistas Militantes, entendemos que se trata daqueles que, além de promoverem uma reflexão sobre língua, se utilizam desse movimento para defenderem uma causa que lhe é importante. De modo geral, diríamos que empiricamente observamos que os não-linguistas Militantes estão em defesa de algum grupo que sofre algum tipo de preconceito, exclusão e discriminação, o que para nós implica que tal categoria pode apresentar subcategorias e, também, algumas ramificações. Nas palavras de Paveau (2021, p. 9), os Militantes movem a Linguística Popular porque:

[...] quase sempre integram no seu ativismo uma reflexão sobre as palavras e o uso da linguagem em geral, são verdadeiros linguistas profanos, como mostram, por exemplo, as dezenas de definições, léxicos, minidicionários ou wikis⁷ (colaborativas) que estão listados on-line.

Analisar o conjunto de enunciados realizados pelos não-linguistas é de grande relevância para os estudos em Linguística Popular. Tais conjuntos são chamados por Paveau (2020) de práticas linguísticas profanas, ou seja, que são realizadas por pessoas que não têm formação nas ciências da linguagem, como também não são pertencentes a uma comunidade científica. Em vista disso, Paveau (2021) propõe a categorização em quatro tipos de práticas linguísticas: a) descrições, b) prescrições, c) intervenções e d) práticas emancipatórias.

- a) As práticas linguísticas descritivas ou descrições dizem respeito às reflexões verbalizadas sobre língua que têm como pano de fundo algum tipo de percepção sobre o funcionamento da língua; diríamos que se trata de uma opinião do tipo “isso não é português” (no sentido de que isso não é correto linguisticamente falando) ou um julgamento que aponta uma adequação (ou não) entre nomes e coisas (por exemplo, “acho que esse nome não serve/combina”).
- b) As práticas linguísticas prescritivas ou prescrições são práticas que encontramos com frequência em relação à Língua Portuguesa haja vista o imaginário que se tem sobre o que seria a língua correta no Brasil. Falar certo ou falar errado estão ligadas ao uso da norma culta ligado a um certo purismo. As observações são empreendidas, de modo geral, levam sempre em conta a ortografia e as escolhas lexicais. Segundo Paveau (2020), a ortografia na França funciona como uma potente ferramenta de segregação social, ademais é uma obsessão cultural nacional. Algo semelhante se dá no Brasil em que a ideia de língua chega a desconsiderar usos e conteúdos e se prende ao uso de regras ortográficas e/ou de acentuação. Já a questão lexical configura o que se chamaria de cultura da elite, quem usa as melhores palavras, circula por classes sociais mais abastadas (privilegiadas). De modo geral, Paveau

7 Nota do tradutor – Páginas *web* que permitem que usuários façam modificações.

(2005, 2020) nos mostra que as práticas prescritas se preocupam com as regras da língua, as regras são exaltadas em diferentes espaços, no Brasil, principalmente os escolares, por gramáticos que comercializam formas de prescrever o bem falar.

- c) Nas práticas linguísticas intervencionistas, há um outro movimento que Paveau (2020) entende como espontâneo, chegando a ter como pano de fundo a ideia de facilitar o uso da língua de forma a torná-la mais acessível. De modo sucinto, podemos dizer que esse tipo de prática está ligado sempre a uma questão estética da língua.
- d) As práticas emancipatórias estão, muitas vezes, imbricadas com as práticas intervencionistas, contudo, diferenciam-se porque dizem respeito a questões éticas sobre a língua. Assim, as práticas emancipatórias propõem que se observe um militância social ou político. De modo geral, há sempre uma proposição, uma reflexão sobre quais palavras devem ser usadas e as questões do léxico são frequentemente trazidas para o centro do ativismo.

As práticas emancipatórias são aquelas apresentadas em nosso material de análise que implicam pensar que se trata de não-linguistas militantes conduzindo suas reflexões sobre a língua produzindo uma prática linguística emancipatória que, sendo política e/ou social, está baseada no discurso, por meio de palavras, visto que se encontram nos ativismos reflexões sobre quais termos usar para se referir a um determinado grupo, sobre maneiras de falar ou até a respeito das formas de debate. De acordo com Paveau (2020, p. 38), “o dicionário ou o léxico é quase um elemento obrigatório de todo ativismo e o advento da internet reforçou a prática lexicográfica”. O uso da linguagem inclusiva, por exemplo, vem ganhando ampla discussão na sociedade, especialmente por meio dos ativistas que explicam a importância do uso, a fim de respeitar as diferentes identidades de gênero, assim como para que o gênero que se refira a todas as pessoas não seja no gênero masculino⁸.

2. Práticas emancipatórias: questionamentos sobre o léxico

Assinalamos, mais uma vez, que para esse artigo, dando continuidade aos nossos trabalhos, nos deteremos na categoria de não-linguistas Militantes e suas práticas emancipatórias, pois tais práticas trazem, de maneira mais efetiva, a materialização das lutas, dos embates, as ocupações de lugares dos grupos invisibilizados. Portanto, serão abordadas nos próximos tópicos, já que, são elas que constituem o objetivo central deste trabalho. Podemos afirmar, então, que aqui trouxemos as mobilizações do que Paveau (2020a) denomina de *locutores comuns*, afinal são postagens que discutem a língua feita por pessoas comuns, cotidianas.

8 Santos, Carvalho e Santos (2021) exploram melhor esta questão no artigo “Da gramática normativa à linguística popular militante: um percurso da linguagem neutra”.

É importante salientarmos aqui que, ao usarmos as lentes da Linguística Popular, transpassamos o nosso objeto, os sujeitos populares e a mobilização que eles fazem da língua produzem sentidos e práticas. Na esteira da Linguística Popular, compreende-se tais movimentos e não, apenas, classifica-se, mas sim, incorpora-se, promovendo uma ciência antieliminativa.

Os fazeres linguísticos estão espalhados pelos diversos fazeres languageiros. A militância, sobre a qual falaremos mais fortemente a seguir, por exemplo, seja ela das ruas, da academia, ou mesmo, das mídias, se pauta nas questões linguísticas para produzir e dar o seu grito e são nessas mobilizações e nessas práticas que se encontram e se projetam os embates.

Sobre as práticas emancipatórias, Paveau (2020) assinala que são práticas mobilizadas pelo que ela denomina de não-linguistas militantes. Diferente das práticas ditas prescritivas.

Essa prática linguística corretiva tem uma dimensão política e ética. Pode parecer cair na prescrição e pode ser considerada como um “diga” *versus* “não diga”, como na Academia Francesa, e de fato tem essa forma. Mas o que a diferencia é a intenção emancipatória, o objetivo de restaurar a dignidade do(da) negro(a) e o objetivo antirracista. É nisso que se diferencia de uma simples prescrição normativa ligada à correção da linguagem, por propor uma ética da língua (Paveau, 2020, p. 40).

Para nós, essa categorização não-linguistas Militantes possui subcategorias as quais pretendemos investigar melhor. No entanto, podemos postular de antemão, a partir de nossas investigações preliminares, pelo menos uma subcategoria de prática, a prática emancipatória lexical nas quais identificamos fazeres linguísticos emancipatórios que promovem discussões e interferências no próprio funcionamento e andamento das reflexões tecidas da e sobre a língua.

Compreendemos, então, que:

O militantismo social ou político é baseado em um discurso sobre as palavras. Vários trabalhos recentes na Análise do Discurso sobre o gênero mostraram a centralidade das práticas linguísticas profanas nos discursos que se desenvolveram nos debates em torno do casamento de pessoas do mesmo sexo (HUSSON, 2017) ou em discursos sobre intersexualidade (MARIGNIER, 2016). Na maioria dos ativismos encontramos reflexões sobre quais palavras usar ou não usar, sobre as maneiras de falar ou sobre as formas do debate (Paveau, 2020, p. 38).

Como já pontuamos, as redes sociais promovem a circulação do dizer, a disseminação de práticas languageiras⁹. Segundo Paveau (2021), no contexto do ativismo as discussões sobre os termos e seus usos são frequentes, na França, o termo *negro*, por exemplo, tem sido objeto de constantes discussões e polêmicas desde o início do século XX, devido aos movimentos anticolonialistas. Mais de um século depois, a palavra *preto* está ocupando lugar no discurso ativista. Marie Treps apresenta a palavra assim em *Maudits mots*. A fabricação de insultos racistas:

Emprestado do anglo-americano, o *preto* aparece na França na década de 1980 e se refere a uma pessoa de pele negra, sem distinção cultural ou geográfica. Ele é então recebido como um substituto providencial de negro, suspeito de transmitir estereótipos racistas, e mesmo negro, considerado tão desatualizado e não tão trivial quanto aquele (Treps, 2017, p. 251 *apud* Paveau, 2021, p. 39).

Ainda no contexto francês, Paveau (2021) enfatiza que a palavra se tornou “da moda”, circulando em *slogans* como “Preto, branco, árabe” que descrevia a seleção francesa de futebol vitoriosa na Copa do Mundo de 1998. Mas, no final da década de 1990, a palavra foi contestada pelos(as) negros(as), que a viam como um eufemismo impróprio e uma maneira de evitar a palavra “negro”. Uma campanha de 2010 produziu enunciados corretivos, “Eu sou negro, não preto”, “Eu sou negra, não preta” ou simplesmente “negro, não preto”, inscritas em uma *hashtag* (#NegroNãoPreto)¹⁰ e em camisetas” (Paveau, 2021, p. 39).

Essa prática linguística corretiva, como sinaliza Paveau (2021), apresenta uma dimensão tanto política quanto ética, ao mesmo tempo, também se mostra como uma prática prescritiva, já que pode ser considerada como um “diga” *versus* “não diga”. Todavia, trata-se essencialmente de uma prática emancipatória porque objetiva restaurar a dignidade do(da) negro(a), tem um pano de fundo antirracista e, nesse caminho, propõe uma ética da língua e acaba por se distanciar da prescrição normativa que está estritamente ligada a uma correção da linguagem.

Nesse sentido, propomos que a prática linguística que toma como mote de reflexão uma perspectiva ética, ou seja, a prática emancipatória possa ser subcategorizada de acordo com o procedimento linguístico mobilizado pelos militantes. Nos exemplos abaixo¹¹,

9 Devido à possibilidade de publicização que as redes sociais promovem dando ao usuário espaço para pode dizer, constata-se que as telas dos celulares, *tablets* e computadores ficam inundadas de diversos dizeres e apreciações, inclusive os que dizem respeito à língua.

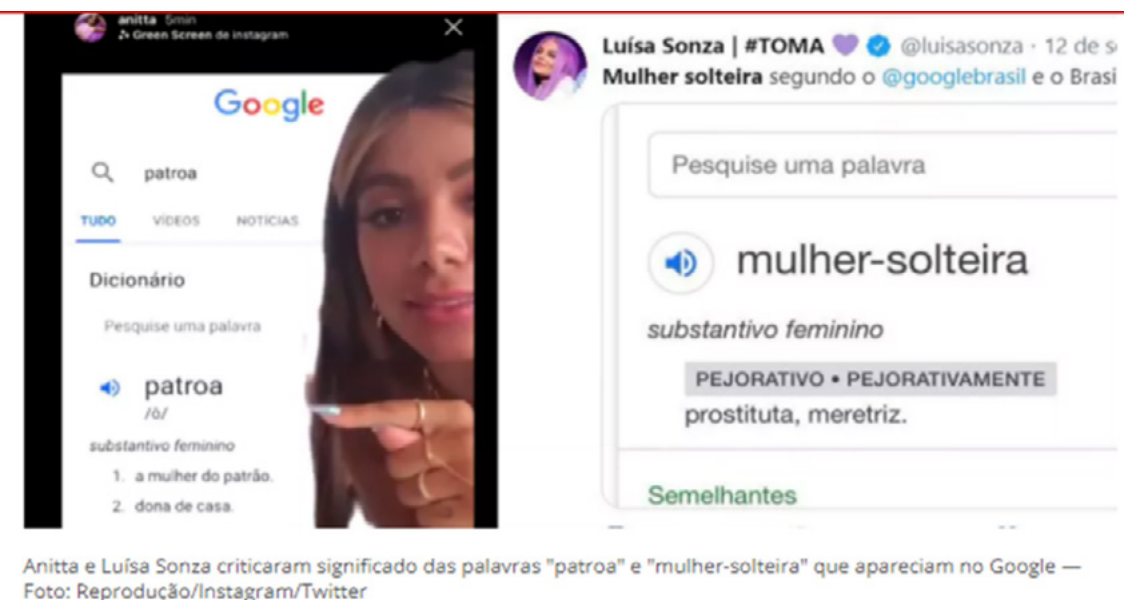
10 NT: Pode ser encontrada aqui uma sutil disputa entre línguas, visto que *black* vem do inglês.

11 Cabe acrescentar que nosso escopo não é verificar efetivamente a veracidade dos fatos, mas, observar o funcionamento das reflexões tecidas sobre (e na) língua.

temos o funcionamento de uma prática emancipatória lexical, já que se questiona a diferença nas acepções do léxico dicionarizado. Observamos, em nosso material de análise, que há um movimento da militância feminista relacionado com os usos da língua. Para Paveau (2020, p. 48), “o ativismo é indissociável de uma reflexão sobre a linguagem que se manifesta em um discurso metalinguístico real.”

Muitas vezes, é pelo léxico que se produz um questionamento ou, até mesmo, um dizer ou não dizer de termos e expressões. Abaixo trouxemos o recorte do *corpus* de análise em que há postagens promovendo questionamentos sobre as definições dos termos “Patroa”, “Mulher-solteira” e “Madrasta” que, segundo suas(es) autoras (es), são sexistas e ofendem as mulheres.

Figura 1. Reprodução das postagens no Instagram e Twitter das cantoras Anitta e Luíza Sonza



Anitta e Luíza Sonza criticaram significado das palavras "patroa" e "mulher-solteira" que apareciam no Google — Foto: Reprodução/Instagram/Twitter

Fonte: Agência de notícias G1¹²

12 *Link* de acesso: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/09/18/significados-de-patroa-e-mulher-solteira-mudam-no-google-depois-de-criticas-de-anitta-e-luisa-sonza.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

Figura 2. Reportagem sobre os questionamentos de Anitta e Luísa Sonza¹³



Fonte: Agência de notícias G1

Figura 3. Postagem feita no Instagram



Fonte: Agência de notícias Mídia Ninja¹⁴

13 Link de acesso: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/09/18/significados-de-patroa-e-mulher-solteira-mudam-no-google-depois-de-criticas-de-anitta-e-luisa-sonza.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

14 Link de acesso: #repost @planetaella Uma campanha de dois anos encampada pelo movimento Somos Madrastas (@somos.madrastas) conseguiu que o Google deixe de... | Instagram. Acesso em: 11 ago. 2023.

Na figura 1, estão reproduzidas as postagens feitas pelas cantoras Anitta e Luísa Sonza¹⁵ nas redes sociais Instagram e Twitter¹⁶, respectivamente acerca dos termos “Patroa” e “Mulher-solteira” e na Figura 2, a agência de notícias G1 reporta as postagens feitas por Anitta e Luísa nas quais as cantoras questionam a definição dos termos e apontam seus vieses sexistas. As duas cantoras questionam as acepções que constam no dicionário Google, proporcionado pela *OXFORD Languages*. O significado de patroa seria, então, mulher do patrão ou dona de casa. E o significado de mulher-solteira, de maneira pejorativa, seria prostituta e meretriz.

Observamos que a entrada para a reflexão linguística feita por esses sujeitos não-linguistas, *locutores comuns*, advém da busca de asserção nos dicionários, sendo eles um lugar de ancoragem social. Portanto, a prática militante emancipatória se coloca como uma construção de resistência dos *locutores comuns* diante do “verdadeiro” que é o significado do dicionário. Diante desses movimentos para além de languageiros e, portanto, linguísticos, propomos um desdobramento das tipologias já definidas por Paveau (2020) a fim de investigarmos mais de perto as mobilizações linguísticas feitas pelos linguistas profanos, não-linguistas, mais especificamente, militantes produtores de práticas emancipatórias lexicais,

Da mesma maneira que as cantoras, o grupo de mulheres que faz parte do movimento ‘Somos Madrastas’ (Figura 3) questionou o significado do termo “Madrasta” no dicionário do Google. Observamos que a definição do sentido do termo é trazida para, em seguida, ser dada a proposição dos não-linguistas Militantes, enfatizando que o significado anterior promove um posicionamento sexista, haja vista a diferença das concepções de madrasta e padrasto. Tais mobilizações linguísticas tornaram-se tão efetivas que transpuseram o discurso militante, cruzaram a barreira do ativismo e foram tomar o lugar da internet que se apoderou do discurso militante e, mais ainda, das práticas militantes emancipatórias.

3. Algumas considerações

Pelos recortes trazidos para nossa breve análise, é possível atestar a circulação dos dizeres e a utilização que as redes sociais propiciaram para a exacerbação de fazeres linguísticos produzidos por não-linguistas. A possibilidade de dizer, dada aos sujeitos pelas redes sociais, permite ao sujeito sendo ele midiático ou anônimo, questionar de maneira mais efetiva não só a sociedade, como também a língua e seu funcionamento imbricado pelo histórico, social e político, permitindo, inclusive, um movimento de resistência.

15 *Link* de acesso: <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/09/18/significados-de-patroa-e-mulher-solteira-mudam-no-google-depois-de-criticas-de-anitta-e-luisa-sonza.ghtml>. Acesso em: 11 ago. 2023.

16 *Link* de acesso: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5756/4862.pdf?sequence=1>. Acesso em: 11 ago. 2023.

Na tentativa de propor uma expansão da categorização das práticas emancipatórias produzidas por não-linguistas militantes, propusemos uma reflexão em torno da retomada dos sentidos dicionarizados de “Madrastas”, “Patroa” e “Mulher-solteira”, as quais denominamos práticas emancipatórias lexicais. Tais práticas são apenas um esboço de uma reflexão que pode (ou não) ser muito maior e produtiva acerca da produção de enunciados sobre a língua que buscam sedimentar-se em questões linguísticas para defender seu militatismo.

Portanto, os não-linguistas, ou seja, os populares, as pessoas que não desenvolvem reflexões sobre a língua no ambiente científico e acadêmico estão mobilizando fazeres linguísticos, produzindo práticas, e a língua está aí funcionando, materializando lugares e poderes. A internet e, mais especificamente, as redes sociais, permitem que os não-linguistas publicizem seus questionamentos sobre línguas, muitas vezes, demonstrando que o sentido não está na estabilização do léxico dicionarizado, mas sim, está construído socio e historicamente, evidenciando que as possibilidades de emergências afluem outros sentidos que ali não estavam.

Deste modo, cabe aos linguistas também contemplar os fazeres linguísticos realizados pelos populares. Não compete aos pesquisadores da Linguística Popular impor a cientificidade em detrimento do popular, já que é exatamente esse fazer linguístico que movimenta as engrenagens desse campo em desenvolvimento no Brasil.

Referências

ACHARD-BAYLE, G.; PAVEAU, M. Linguística popular – a linguística ‘fora do templo’: definição, geografia e dimensões. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 4257-4270, 2019.

BARONAS, R. L.; COX, M. Linguística popular/folk linguistics e linguística científica: Em vez do *versus*, propomos a integração. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 4, 2020a.

BARONAS, R. L.; COX, M. *Linguística Popular/Folk Linguistics: práticas, proposições e polêmicas? Homenagem a Amadeu Amaral*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020b. v. 1.

BARONAS, R. L. Racismo estrutural no Brasil: lugares parciais de fala, pré-construído e Linguística popular/Folk linguistics (Structural racism in Brazil: partial places of speech, pre-constructed and Folk linguistics). *Estudos da Língua(gem)*, v. 19, p. 151-165, 2021.

NIEDZIELSKI, N. A.; PRESTON, D. R. *Folk Linguistics*. New York: Mouton de Gruyter, 2003.

OLIVEIRA, D. H.; FALCONI-PIRES, L. M. A (res)significação de estigmas na canção bixa preta: os não-linguistas e os embates discursivos. *Dossiê de Linguística Popular*, Revista Porto das Letras, Tocantis, 2021.

PAVEAU, M-A. *Linguística folk: uma introdução*. Araraquara: Letraria, 2020.

PAVEAU, M-A. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Revista Policromias*, UFRJ, 2018.

PAVEAU, M-A. Novas proposições sobre a linguística popular: metadiscursos militantes e crianças-linguistas. Tradução de Livia M. Falconi Pires e Roberto Baronas. *In: BARONAS, R. L.; COX, M. I. P.(org.)*. *Linguística popular/folk linguistics: práticas, proposições e polêmicas: homenagem a Amadeu Amaral*. Campinas: Ed. Pontes, 2021.

PIRES, L. M. F.; CARVALHO, L. P.; SANTOS, G. F. Práticas populares na mobilização linguística em tempos pandêmicos. *In: SILVA, M. M. da; CARVALHO, L. P. de; SANTOS, J. A. B.(org.)*. *Pandemia em (dis)curso*. 1. ed. Catu-BA: Editora Bordô Grená, 2022. v. 1, p. 104-124.

SANTOS, S. F.; CARVALHO, L. P.; SANTOS, G. F. Da gramática normativa à linguística popular militante: um percurso da linguagem neutra. *Porto das Letras*, v. 7, p. 141-159, 2021.

O emprego do Iheísmo em textos escritos por brasileiros no século XIX

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3599>

Alba Verôna Brito Gibrail¹

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado da pesquisa do uso de Iheísmo em textos escritos por brasileiros no século XIX, com os dados levantados junto ao Corpus Tycho Brahe² das “Cartas Brasileiras para vários destinatários” e “Atas dos Brasileiros”. O resultado da pesquisa mostra a ocorrência desse fenômeno com o clítico *Ihe* nos paradigmas 2SG e 3SG, havendo frequência maior de ocorrência nas cartas escritas a partir de 1850, com o pronome *you* como forma de tratamento. Em nossa análise, o emprego do clítico *Ihe* dativo na função de objeto direto na escrita de brasileiros do século XIX é uma das formas de manifestação da marcação diferencial do objeto, com objeto pronominal, em concordância com a proposta de Bossong (1991), adotada por Flores e Melis (2007) para o uso do Iheísmo no espanhol, e defendida por Oliveira (2003) para a ocorrência desse fenômeno no Português Brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: século XIX; Português Brasileiro; MDO; Iheísmo.

1 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil; avbgibrail@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-4919-0709>

2 O Corpus Tycho Brahe é formado de textos do português de Portugal, escritos por autores nascidos entre 1380 e 1881 e de alguns textos escritos no Brasil. Trata-se de um *corpus* eletrônico postado na página do projeto temático “O Português no tempo e no espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica”, financiado pela FAPESP e dirigido pela profa. Dra. Charlotte Marie C. Galves.

The use of *lheism* in texts written by Brazilians in the 19th century

Abstract

The objective of this paper is to present the result of research on the use of *lheism* in texts written by Brazilians in the 19th century, with *corpora* formed with data collected from "Brazilian Letters from various recipients" and "Notary records from Brazilians", components of the collection of the Tycho Brahe Corpus. The result of the research shows the occurrence of *lheism* in these 19th century productions with the clitic *lhe* in paradigms 2SG and 3SG, with a greater frequency of this phenomenon in letters with the form of treatment *você*, written from 1850 onwards. In our proposal analysis, the use of the dative clitic as an accusative clitic in the writing of Brazilians in the 19th century is one of the forms of manifestation of MDO with a pronominal object, in agreement with the hypothesis raised by Bossong (1991), assumed by Flores and Melis (2007) for the use of *lheism* in Spanish, and defended by Oliveira (2003) for the occurrence of this phenomenon in contemporary Brazilian Portuguese.

Keywords: 19th century; Brazilian Portuguese; DOM; *Lheism*.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o resultado da pesquisa do uso de *lheísmo* em textos escritos por brasileiros no século XIX, com os dados levantados junto ao Corpus Tycho Brahe¹ das "Cartas Brasileiras para vários destinatários" e "Atas dos Brasileiros".

O resultado da pesquisa mostra a ocorrência desse fenômeno com o clítico *lhe* nos paradigmas 2SG e 3SG, havendo frequência maior de ocorrência nas cartas escritas a partir de 1850, com o pronome *você* como forma de tratamento e uso do clítico *lhe* no paradigma 2SG.

1. Estimo já estar restabelecido de seu incômodo, e não supôs que os colos *lhe* martirizassem tanto tempo, (C. 377, Bahia 25 de setembro 8 de 1897, B. Penalva)
2. Não devia por ora *lhe* tocar em nada por que além do justo sentimento que *lhe* acompanha, o tempo não *lhe* chega; (C. 460, Tucano, 5 de novembro de 1890, M. P. de Miranda)
3. se esta *lhe* achar aí e for a Bahia converse com ele que meu compadre saberá da verdade. (C. 487, Tucano 24, de maio de 1902, Q. J. Gallo)

Não apresentamos neste artigo propostas de análise das relações sintáticas envolvidas no licenciamento dessa construção. Nosso propósito é apontar, analisar e discutir os fatos observados na pesquisa, que nos levam a defender a hipótese de uso de *lheísmo* nessas produções escritas do século XIX como forma de manifestação de MDO, com OD pronominal, em conformidade com a proposta de Bossong (1991) e Flores e Melis (2007), para essa construção no espanhol, e Oliveira (2003) para as ocorrências desse fenômeno no PB. As análises aqui apresentadas se fundamentam nos fatos evidenciados na pesquisa e nos estudos que têm sido feitos das propriedades do PB, que o caracterizam como língua diferente do PE e, de modo geral, das línguas românicas (Galves, 1993, 1995, 2001; Kato, 1994; Cyrino, 1994; Duarte, 1996; Berlinck, 1998; Lopes; Rumeu, 2007; Santos, 2011; Souza, 2012; Salles; Torres Morais, 2020, entre outros).

Esperamos com esse trabalho poder contribuir com os estudos que investigam o uso de *lheísmo* no PB contemporâneo (Almeida, 2009; Nascimento, 2003; Nascentes, 1953; Martins, 1989; Menon 1995, entre outros). Para mais, esperamos com este trabalho encontrar respostas para algumas das questões relevantes levantadas no desenvolvimento de nossa pesquisa: a) O uso de *lheísmo* na escrita de brasileiros do século XIX reflete a tendência do PB em destacar certas entidades com a função de OD mediante o uso de uma marca especial e opera tanto na área nominal como na área pronominal, como no espanhol (Bossong, 1991; Flores; Melis 2007)? b) Como explicar o uso de *lheísmo* no PB dentro da hipótese dessa construção como forma de manifestação de MDO com OD pronominal, tendo em conta a mudança gramatical processada na língua que leva à queda de uso dessa construção no século XIX (Ramos, 1992)? c) Que mudança processada no PB justifica a correlação estabelecida entre o uso de *lheísmo* e o desaparecimento dos pronomes acusativos canônicos de 3ª pessoa o/a na gramática nuclear dessa língua?

Lista de abreviaturas

Lheísmo – uso do clítico dativo *lhe* na função do clítico acusativo.

MDO – marcação diferencial de objeto.

PB – português brasileiro.

PE – português europeu.

OD – objeto direto.

2SG – paradigma dos pronomes de 2ª pessoa singular.

3SG – paradigma dos pronomes de 3ª pessoa singular.

Em vista da hipótese que defendemos de o *lheísmo* no PB do século XIX como forma de manifestação de MDO com OD pronominal, como propõe Bossong (1991) e Flores e Melis (2007), para o uso dessa construção no espanhol, e Oliveira (2003), para a ocorrência desse fenômeno no PB, e o fato de que muitas pesquisas têm sido desenvolvidas e

muitas propostas têm sido apresentadas para justificar a origem e o motivo de uso do clítico *lhe* com a função de clítico acusativo nessas gramáticas, apresentamos, a seguir, de maneira sucinta, algumas dessas propostas.

O fenômeno *lheísmo* do espanhol

Diversos estudos, de cunho diacrônico e sincrônico, centrados em diferentes abordagens e com enfoques distintos, têm sido empreendidos para explicar a origem e os motivos de uso de *lheísmo* no espanhol e nas variedades sul-americanas (Bossong, 1991; Flores; Melis, 2007; Forns Medina, 2020; Fernandes-Ordóñez, 1999, entre outros).

Consoante com Flores e Melis (2007), a tradição gramatical espanhola postula a existência de duas tendências da língua para justificar a origem e as causas do *lheísmo*. Uma tendência do espanhol, assumida nos estudos tradicionais para justificar a origem de uso do clítico *lhe* com a função do clítico acusativo, seria a tendência da língua de reorganizar o sistema de pronomes na tentativa de restabelecer um paradigma pronominal simétrico, com distinções de gênero, masculino, feminino e neutro, que fora perdido em decorrência de o pronome acusativo masculino (*illum*) e o acusativo neutro (*illud*) do latim evoluírem na língua para a mesma forma: *lo*. A outra tendência do espanhol, postulada na tradição gramatical para justificar a origem do *lheísmo*, seria a tendência da língua de satisfazer a necessidade de distinção das categorias de pessoa e coisa.

De acordo com Torrens Álvarez (2007 *apud* Pereira; Silva, 2014), a evolução etimológica dos pronomes singulares átonos de 3ª pessoa (acusativo e dativo) do latim teria ocorrido da seguinte forma:

ĪLLUM > illu > ello > elo > lo (masculino)

ĪLLAM > illa > ela > la

ĪLLUD > illu > ello > elo > lo (neutro)

ĪLLĪ > ille > ele > le

Segundo Morosov (2000), essa é a proposta de Quilis e Hernández (1980) para o uso do pronome átono dativo *le* no espanhol como complemento direto masculino. Para Quilis e Hernández (1980), o pronome dativo *le* é usado como pronome acusativo para esclarecer o equívoco com o pronome acusativo neutro *lo*.

Na descrição de Flores (2006 *apud* Forns Medina, 2020), uma das características do *lheísmo* no espanhol é de esse fenômeno ocorrer mais com entidades masculinas do que com entidades femininas ou com sintagmas do gênero neutro, mais com entidades

singulares do que com entidades plurais, mais com entidades animadas do que com entidades inanimadas.

4. a) Al niño *le* premiaron.
Ao menino, lhe premiaram.
b) A la niña *le* premiaron.
À menina, lhe premiaram.
c) Te devuelvo el libro porque ya *le* he leído.
Te devolvo o livro porque já lhe li.

Diferente análise é proposta por Cuervo (1895) para justificar o uso de *lheísmo* no espanhol. De acordo com Fernández-Ordóñez (1993), Cuervo (1895) atribui a confusão entre o uso de *le* e *lo* à analogia que se estabelece com o sincretismo dos pronomes *me* e *te*, que reúnem as funções do acusativo e do dativo.

O quadro 1, a seguir, apresenta o paradigma dos pronomes pessoais singulares do espanhol, na forma átona e tônica, com ou sem preposição, e com o pronome *usted* no paradigma 2SG.

Quadro 1. Pronomes pessoais do espanhol

| | Persona | Sujeto o atributo | Complemento sin preposición | Complemento con preposición |
|----------|----------------|-------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | | (tónica) | (átona) | (tónica) |
| Singular | 1 ^a | yo | me | mi, conmigo |
| | 2 ^a | tú, usted | te | tí, contigo |
| | 3 ^a | el, ella, ello | lo, le, la | sí, consigo, él, ella ello |

Fonte: Gomes Torrego (2002)

Segundo Rumeu (2004), a forma *usted* no paradigma 2SG do espanhol resguarda o valor de cortesia em oposição ao tratamento por tu, que é usado nas relações sociais marcadas pela informalidade e pela familiaridade. Dentro da análise de Gomes Torrego (2002), as formas de respeito *usted* e *ustedes* são pronomes de 3^a pessoa do ponto de vista sintático, concordando com o verbo nesse paradigma; no ato comunicativo, essas formas são pronomes de 2^a pessoa.

Flores e Melis (2007) defendem que o *lheísmo* no espanhol ocorre aproximadamente sob as mesmas condições semânticas que são também responsáveis pelo uso do acusativo preposicionado nas línguas românicas, como propõe Bossong (1991), que define essas produções como MDO. Assim considerando, Flores e Melis (2007) assumem a hipótese de o *lheísmo* ser parte de uma tendência que sempre esteve presente na língua, que consiste, segundo as autoras, em destacar certas entidades com a função de OD mediante o uso de uma marca especial e opera tanto na área nominal como na área pronominal. Na análise dessas autoras, a semelhança mais marcante do *lheísmo* com a MDO é que ambos os fenômenos consistem em uma marca de dativo para certo tipo de objeto direto. Sob essa perspectiva, Flores e Melis (2007) analisam a origem e a evolução do *lheísmo*, observando o paralelismo no desenvolvimento diacrônico desses dois fenômenos na língua. O resultado do trabalho dessas pesquisadoras aponta as semelhanças entre a progressão do uso de *le* como pronome acusativo masculino e a expansão de *a* no campo nominal.

Nessa linha de reflexão, Fornas Medina (2020) defende que o *lheísmo* no espanhol ocorre motivado pelos valores dos sintagmas a que se refere, não se limitando apenas para marcar os acusativos masculinos, mas os acusativos masculinos que atendem a certas características que são a chave que traça sua relação com a MDO. Em sua análise, tanto o *lheísmo* como a MDO compartilham características (referentes humanos) e uma forma que se desvia de sua evolução etimológica (a forma de dativo por acusativo).

O *lheísmo* como forma de manifestação de MDO no campo pronominal é defendido por Oliveira (2003) para essa construção no PB.

O *lheísmo* no PB

Os estudos dedicados à descrição e análise do PB apontam mudanças processadas no sistema pronominal com a entrada de *você* no paradigma 2SG. Para Galves (2001), a introdução de *você* no paradigma pronominal faz o verbo perder a marcação de 2ª pessoa, criando, assim, um contexto favorável ao deslocamento do clítico *lhe* e sua realização no paradigma 2SG. Abaurre e Galves (2002 *apud* Almeida, 2009) propõem que o pronome de 3ª pessoa *lhe* se alinha ao paradigma 2SG com o desaparecimento (ou, segundo as autoras, em vias de desaparecimento) do clítico *o/a*. Segundo Galves (2001), o clítico acusativo canônico de 3ª pessoa *o/a* não é mais produzido pela gramática nuclear do PB, que passa a legitimar apenas os clíticos de 1ª e 2ª pessoas. Na análise de Menon (1995), o pronome *lhe* teria acompanhado a forma *você* no seu processo de pronominalização, o que fez com que esse pronome fosse reanalisado no PB como clítico de 2ª pessoa.

Menon (1995) investiga as formas dos pronomes pessoais nas respectivas funções sintáticas e organiza o quadro a seguir do sistema pronominal do PB contemporâneo.

Quadro 2. Sistema Pronominal em uso no PB

| PESSOA | SUJEITO | OBJETO DIRETO | OBJETO INDIRETO |
|--------|------------|-----------------|------------------|
| 1 S | eu | me | me |
| 2 S | tu, você | te, lhe | te, lhe, |
| 3 S | ele, ela | ele, ela | ele, ela |
| 1 P | nós | nos | Nos |
| 2 P | vocês | vocês, lhes, se | vocês, lhes, se |
| 3 P | eles, elas | eles, elas | eles, elas, lhes |

Fonte: Menon (1995)

Ramos (1999 *apud* Santos, 2011) inclui *a gente* como pronome de 1ª pessoa do plural, organizando e apresentando no quadro a seguir o paradigma pronominal das variedades do PB coloquial.

Quadro 3. Paradigma pronominal das variedades do PB coloquial

| PESSOA/NÚMERO | FUNÇÃO | | |
|---------------|--------------|---------------------|-----------------------------|
| | SUJ | OD | OI |
| 1a sing | eu | me | para mim, me |
| 2a sing | tu, você | te, lhe, você | para ti, te, lhe, para você |
| 3a sing | ele/ ela | o, ele/ela, lhe | para ele/ela |
| 1a plural | nós, a gente | nos, a gente | para nós, nos, para a gente |
| 2a plural | vocês, | lhes, vocês | lhes, para vocês |
| 3a plural | eles/elas | os, eles/elas, lhes | para eles/elas, lhes |

Fonte: Ramos (1999)

De acordo com Lopes e Rumeu (2007), a inserção de *você* e *a gente* no sistema pronominal do português criou, principalmente no PB, uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. Por derivar de uma forma nominal que leva o verbo para a 3ª pessoa do singular, o emprego de *você* na interlocução acarretou um rearranjo no sistema pronominal com a fusão do paradigma de 2ª pessoa com o de 3ª pessoa do singular e com a eliminação do paradigma de 2ª pessoa do plural.

Ramos (1999 *apud* Nascimento, 2003) aponta três aspectos importantes relacionados ao fenômeno do emprego do *lhe* como OD no PB: a forma pronominal *lhe* sofre alargamento

de domínio pronominal; a importância do traço [+humano] na seleção pelo falante no momento de utilizar o pronome; a tendência de substituir o sistema casual por um sistema referencial.

Ressaltamos aqui o trabalho de Oliveira (2003), que defende a hipótese da recategorização do clítico *lhe*, apoiando-se na proposta de Faraco (1982) e Kato (1994) do emprego do clítico *lhe* no PB para pronominalizar o OD de 2ª pessoa, em substituição dos clíticos acusativos *o/a*.

Oliveira (2003) assume a hipótese de o clítico *lhe* com verbos transitivos diretos derivar da reanálise do OD preposicionado, apoiando-se no resultado das pesquisas de Ramos (1999) e Oliveira (2002), que mostram que os objetos preposicionados do PB do século XIX são sintagmas com o traço [+ humano], sendo o pronome de tratamento um dos fatores que mais favorecem o uso de objeto preposicionado.

Para apresentarmos os fatos atestados em nossa pesquisa que nos levam à proposta de o *lheísmo* do PB do século XIX como instanciação de MDO com objeto pronominal, organizamos o artigo em três seções, sendo a primeira seção formada de duas subseções. A primeira dessas subseções é dedicada à explicitação da metodologia usada no desenvolvimento deste trabalho. A segunda subseção mostra o resultado da quantificação e análise qualitativa dos dados levantados na pesquisa. A segunda seção apresenta a nossa proposta de trabalho. A terceira e última seção é dedicada às considerações finais.

O *lheísmo* na escrita de brasileiros do século XIX

Metodologia

Para a realização deste trabalho, usamos a metodologia que indicamos a seguir.

Como primeiro passo, levantamos os dados de *lheísmo* de 381 cartas das 391 que formam as “Cartas Brasileiras para vários destinatários”, postadas no CTB em três arquivos: [va_004], [va_006] e [va_007]. Levantamos dados apenas dos arquivos [va_004] e [va_006], considerando o fato de esses dois arquivos reunirem, separadamente, as cartas de acordo com o nível de escolaridade de seus autores, o que nos permite comparar a frequência de uso e os contextos de formação de *lheísmo* nas cartas dos autores cultos com a frequência e contextos de seu uso nas cartas dos autores menos cultos e, dessa forma, verificar se o *lheísmo* na escrita dessas cartas reflete a língua oral desses brasileiros. Em seguida, levantamos os dados dos 121 documentos que compõem o arquivo “Atas dos Brasileiros”, postado no CTB como [va_002], conforme é mostrado na tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Número de textos investigados

| CORPORA | ARQUIVO | NÚMERO DE TEXTOS |
|--|------------------|-------------------------|
| Cartas Brasileiras para vários destinatários | Arquivo [va_004] | 189 |
| | Arquivo [va_006] | 192 |
| Atas dos Brasileiros | Arquivo [va_002] | 121 |

Fonte: Elaboração própria

Como passo consecutivo, separamos os dados de lheísmo das cartas do arquivo [va_004] dos dados das cartas do arquivo [va_006]. Em seguida, fizemos análises quantitativas e qualitativas dos dados, analisando a relação de envolvimento dos autores das cartas com os interlocutores, a marca de tratamento na interlocução (você, Vossa Excelência, Vossa Senhoria, Senhor), o paradigma pronominal de uso do clítico *lhe* com a função acusativa (2SG/3SG), os verbos transitivos em uso nessas produções. Concluímos essa etapa com a descrição e análise dos dados levantados das atas.

Resultado e discussão

Levantamos dessas produções do século XIX um total de 47 dados de lheísmo, sendo 35 deles oriundos das cartas e 12 das atas. O número baixo de ocorrência de lheísmo nos *corpora* pode ser devido a dois prováveis fatores. Um deles, o mais provável, estaria na natureza dos *corpora* de nossa pesquisa, ou seja, os dados levantados são dados controlados, produções escritas de pessoas que, embora apresentem graus diferentes de escolaridade, aprenderam a ler e escrever de acordo com os padrões da gramática do português europeu, vigente no sistema educacional da época. O outro fator que pode explicar o número baixo de lheísmo nos *corpora* estaria no caráter das cartas: cartas endereçadas a amigos, cartas dirigidas a pessoas conhecidas, de tratamento respeitoso, e cartas endereçadas a autoridades e pessoas ilustres da sociedade. As cartas endereçadas a amigos íntimos fazem uso do pronome *tu* na interlocução, as dirigidas a pessoas conhecidas, de tratamento respeitoso, fazem uso do pronome *você* e as cartas endereçadas a autoridades e pessoas ilustres da sociedade fazem uso das formas de tratamento *Vossa Excelência*, *Vossa Senhoria* e/ou *Senhor*. Nas atas, o número baixo de dados de lheísmo pode ser justificado por esse mesmo fator, acrescido da própria restrição das normas de escrita desse tipo de documento.

Tabela 2. Número de ocorrências de lheísmo e paradigma de uso do clítico *lhe*

| CORPORA | AUTORES | PARADIGMA | OCORRÊNCIAS |
|----------------|----------------|------------------|--------------------|
| Cartas | Cultos | 2SG, 3SG | 11 |
| | Não cultos | 2SG, 3SG | 21 |
| Atas | Não cultos | 2SG, 3SG | 12 |

Fonte: Elaboração própria

Encontramos maior número de ocorrência de lheísmo no arquivo [a_006], nas cartas que fazem uso do pronome *you* como forma de tratamento e uso do clítico *lhe* no paradigma 2SG.

O clítico *lhe* com a função acusativa ocorre nas cartas e atas no paradigma 2SG (o locutor fala/escreve com/para o interlocutor) e/ou no paradigma 3SG (o locutor fala/escreve de/ sobre alguém para o interlocutor).

Na descrição e análise dos dados, atestamos diferenças de contextos no licenciamento de lheísmo entre as cartas do arquivo [va_004] e as cartas do arquivo [va_006]. Nas cartas do arquivo [va_004], de autores cultos, os contextos de uso de lheísmo são mais restritos e específicos, ocorrendo com maior frequência em contextos de despedida com o verbo *abraçar*, na forma de expressão formuláica. Nas cartas do arquivo [va_006], de autores não cultos, os contextos de uso de lheísmo são mais abrangentes, ocorrendo com maior número de verbos.

O lheísmo nas cartas de autores cultos com o clítico *lhe* no paradigma 2SG ocorre em dois contextos:

No corpo da carta, com os verbos abraçar, servir, oprimir.

5. Será verdade e quando terei a satisfação de *lhe* abraçar? (C. 258,18 de março de 1902, F. Mendes da Rocha)
6. O Mont'alegre, e o Euzebio estão prompts á *lhe* *servirem*, e só lhes faltam saber o como. (C. 15: Rio, 24 de novembro de 1851, Miguel)
7. Sinto que o maldito reumatismo continue a *oprimir-lhe* visitando-o tão amiudadamente. (C. 131, RC, 10 de outubro de 1882, Tanajura)

Nas expressões de despedida com o verbo abraçar.

8. *Abraça-lhe* o amigo afetuoso obrigado criado, (C. 129, RC, 28 de dezembro de 1878, Tanajura)

Não registramos nas cartas dos autores cultos ocorrências de lheísmo com o clítico *lhe* no paradigma 3SG.

Conquanto o lheísmo ocorra com maior frequência nas expressões de despedida nas cartas do arquivo [va_004] com tratamento você, encontramos o seu uso com o clítico *lhe* no paradigma 2SG no corpo de cartas com tratamento Vossa Excelência.

9. no que visse que eu *lhe* pudesse servir, não ocupasse a mais ninguém. (C. 245, 27 de agosto de 1901, F. Mendes da Rocha)
10. Será verdade e quando terei a satisfação de *lhe* abraçar? (C. 258, 18 de março de 1902, F. Mendes da Rocha)

Em contínuo, registramos uma coocorrência de uso do verbo *abraçar* com o clítico *o* no corpo da carta e o clítico *lhe* na expressão de despedida, com esses pronomes em 2SG.

11. Se realizar a viagem que tenho em vista e que já tem sido desmanchada tantas vezes terei o prazer de *abraçá-lo* aí em julho. (C. 133, Vila Velha, 9 de junho de 1886, Tanajura)
12. Abraça-lhe o Amigo afetuoso criado e obrigado. (C. 133, Vila Velha, 9 de junho de 1886, Tanajura)

Outro fato evidenciado nas cartas dos autores cultos é a ocorrência de lheísmo em contexto de marcação diferencial de objeto (MDO), com o objeto marcado expresso pelo quantificador todos e/ou com o objeto expresso por sintagma nominal.

13. *Abraço-lhe e a todos* com extrema saudade, pedindo a Deus que *lhe* dê saúde e resignação para aturar a vida e o mau cálculo dos ingratos. (C. 126, Bahia, 27 de setembro de 1883, Marcolino)

14. Em novembro ou princípio de dezembro pretendo seguir para a Boa Sentença, e daí irei *lhe* abraçar e a *minha saudosa tia e madrinha*, de quem sempre me lembro como uma segunda mãe. (C. 126, Marcolino, Rio de Janeiro, 19 de maio de 1875)

A MDO em (14), formada no contexto de coordenação de dois objetos (pronomes clíticos *lhe*/DP – *minha madrinha*) se conforma com um dos casos reminiscentes de MDO do PB contemporâneo, apontado e analisado por Cyrino e Irimia (2019). De acordo com essas autoras, o BP contemporâneo apresenta contextos nos quais a MDO ocorre, sendo um dos contextos obrigatórios de marcação de objeto as estruturas de coordenação com um clítico no primeiro conjunto e um objeto [+ animado] no segundo, como indica o exemplo apresentado pelas autoras (Cyrino; Irimia, 2019:186, ex. 16).

15. Eu o vi e *(a)o irmão também.

Como ressaltamos acima, o uso de *lheísmo* é maior nas cartas do arquivo [va_006], de autores não cultos, ocorrendo com maior frequência no corpo da carta e com maior número de verbos.

16. Era preciso que eu não *lhe* conhecesse de perto e ignorasse as suas qualidades e escrúpulos a tal respeito. (C. 442, Barracão, 11 de julho de 1899, J. de F. Góes)
17. se esta *lhe* achar aí e for a Bahia converse com ele que meu compadre saberá da verdade. (C. 487, Tucano 24 de maio de 1902, Quintino José Gallo)

Registramos também a ocorrência de *lheísmo* com o clítico *lhe* no paradigma 3 SG nas cartas do arquivo [va_006].

18. Creio que cumpro com o meu dever, em vista dos ocorridos, por que não *lhe* apanharão de surpresa, como desejavam, (C. 382, Bahia, 29 de novembro de 1897, B. Penalva)
19. O Vigário Agrippino já declarou-se francamente com o Vianna, num artigo no “Jornal de Notícias” de 19, procure *lhe*, e veja em que pretexto se pegou-*lhe* para provar sua passagem, (C. 387, Bahia, 23 de abril de 1898, B. Penalva)

Em se tratando dos dados de *lheísmo* das atas, encontramos um resultado diferente daquele apresentado nos dados das cartas, o que pode ser justificado pelo gênero desses documentos. São documentos notariais, de cunho impessoal, escritos com outra

finalidade. Os dados de *lheísmo* neles encontrados apresentam, em sua maioria, o clítico *lhe* no paradigma 3SG, ocorrendo com os verbos *perturbar*, *ajudar*, *censurar*.

20. O sócio Caetano diz que ele não se importava com apartes pois não *lhe perturbava* a oração salvo quando eram dados demais (Doc. 03, F. J. de S. Trindade Cisne, 15 de junho de 1873)
21. Foi lida a carta do sócio Jezus que mandou saldar o seu débito na qual mandava agradecer a todos os seus colegas que *lhe ajudaram* quando suplicava o empréstimo. (Doc. 04, F. J. de S. Trindade Cisne, 15 de junho de 1873)
22. e como mandava fazer uma observação à todos aqueles quantos *lhe censurava* por não ter recolhido o débito no prazo legal (Doc. 04, F. J. de S. Trindade Cisne, 15 de junho de 1873)

Encontramos, nesses documentos notariais, somente um dado de *lheísmo* com o clítico *lhe* no paradigma 2SG. Trata-se do registro de um diálogo.

23. Disse o senhor presidente não *lhe* estou impondo coisas. / O que é verdade e que sendo o dinheiro da Sociedade posso *lhe obrigar*. (Doc. 20,17 de abril de 1864, A. J. Bracete)

O fato relevante evidenciado na análise desses dados é o licenciamento de *lheísmo* nas cartas e atas com o clítico *lhe* no paradigma 2SG e/ou 3SG, indicando que o uso do clítico dativo *lhe* com a função de OD na escrita de brasileiros do século XIX não está atrelado à sua realização no paradigma 2SG, não estando, por conseguinte, estritamente, relacionado com a subida de *você* para o paradigma 2SG. Nas atas, como mostramos, o *lheísmo* ocorre com maior frequência com o clítico *lhe* no paradigma 3SG.

Proposta de trabalho

Os fatos linguísticos destacados na descrição e análise dos dados de nossa pesquisa corroboram a hipótese que levantamos de o *lheísmo* estar licenciado na escrita de brasileiros do século XIX como uma das formas de manifestação de MDO com objeto pronominal, como propõe Bossong (1991) e Flores e Melis (2007) para o licenciamento desse fenômeno no espanhol e Oliveira (2003) para a ocorrência dessa construção no PB.

Ainda que haja diferenças nos contextos de uso de *lheísmo* no PB e no espanhol, o uso do clítico dativo *lhe* com a função de OD ocorre atrelado à reorganização do sistema pronominal em ambas essas gramáticas. Outra semelhança que podemos apontar entre

essas gramáticas no que tange ao licenciamento de *lheísmo* é a correlação estabelecida entre o uso do clítico *lhe* com a função de clítico acusativo e o desuso do clítico acusativo canônico de 3ª pessoa. No PB, dos clíticos *o/a*; no espanhol, do clítico *lo*.

Em nossa análise, a correlação estabelecida entre o uso do clítico *lhe* com a função de OD e o clítico acusativo de 3ª pessoa *o/a* está no traço [+humano] que ambos esses pronomes carregam. O desaparecimento no PB dos clíticos acusativos de 3ª pessoa *o/a* que têm com referência um OD [+humano], aliado à estratégia dessa gramática de preencher a posição de OD [+humano] com a forma nominativa dos pronomes pessoais (Galves, 1995; Nunes, 1996; Duarte, 1986; Oliveira, 2007, entre outros) levam o clítico *lhe*, que, por sua própria natureza, carrega o traço [+humano], a ser o clítico de OD [+humano], confirmando a proposta de Oliveira (2003), Kato (1982) e Faraco (1982), que atribuem o uso do clítico *lhe* como estratégia da gramática de pronomilizar o OD. Assim considerando, nossa análise dá conta de explicar o uso de *lheísmo* nos paradigmas 2SG e 3SG nos dados de nossa pesquisa. Em 2SG, o clítico *lhe* tem como referência o OD *you*; em 3SG, a referência do clítico *lhe* é o OD *ele/ela*.

Por outro lado, tendo em conta o fato de OD [+humano] ser contexto de MDO nas línguas que licenciam essa construção, como o espanhol (Leonetti, 2004; Heusinger; Kaiser, 2005, 2007; Flores; Melis, 2007; Fábregas, 2013, entre outros), e a estratégia do PB de preencher a posição de OD com a forma nominativa dos pronomes pessoais com o desaparecimento dos clíticos acusativos *o/a* dessa língua, passando o clítico *lhe* a ser a forma pronominal de realização de OD [+humano], a hipótese que defendemos de o *lheísmo* no PB do século XIX como caso de MDO de OD pronominal é sustentada. O *lheísmo* no PB seria a forma de manifestação de MDO pronominal do OD – *you* e/ou do OD – *ele, ela*.

Quanto à questão de assumirmos o *lheísmo* no PB do século XIX como manifestação de MDO com objeto pronominal, tendo em vista a pesquisa de Ramos (1992), que aponta queda na frequência de uso de MDO no PB nesse estágio da língua, pode-se propor que a queda da frequência de uso de MDO no PB do século XIX ocorre com a MDO de OD nominal, mas não com a MDO de OD pronominal, que continua a ser produzida na língua, haja vista o uso generalizado de *lheísmo* no PB contemporâneo (Almeida, 2009; Nascimento, 2010; Nascentes, 1953; Martins, 1989; Menon, 1996, entre outros).

Com essas reflexões, procuramos dar conta das questões surgidas no desenvolvimento de nossa pesquisa, especialmente das três questões que apresentamos na introdução do artigo.

Considerações finais

Apresentamos neste artigo o resultado de nossa pesquisa do uso de lheísmo na língua escrita de brasileiros do século XIX, com os dados levantados junto ao Corpus Tycho Brahe das “Cartas Brasileiras para vários destinatários” e “Atas dos brasileiros”.

Procuramos, nas análises e reflexões que desenvolvemos, dar conta das questões relevantes que levantamos na pesquisa.

Destacamos o fato apontado na pesquisa de uso de lheísmo com o clítico *lhe* no paradigma 2SG e/ou no paradigma 3SG, indicando que o uso dessa construção no PB do século XIX não está atrelado exclusivamente à subida de *you* para o paradigma dos pronomes de 2ª pessoa. Procuramos na análise dos dados verificar o fator que leva o uso do clítico *lhe* com a função do clítico acusativo a ser realizado em ambos os paradigmas. Propusemos que o traço [+humano] do clítico *lhe* é o fator que justifica o seu uso na função de OD, em ambos os paradigmas, como ocorre com o clítico acusativo canônico de 3ª pessoa *o/a*.

Ressaltamos que o uso do clítico *lhe* na função acusativa nessas produções escritas do século XIX ocorre em contextos nos quais a referência de *lhe* é um OD- pronominal: *you* e/ou *he*, *she*.

Tendo em vista as pesquisas que mostram que os OD [+ humano] são objetos marcados nas línguas que licenciam o fenômeno MDO, defendemos a hipótese de o lheísmo ser uma das formas de manifestação de MDO de objeto pronominal, nesse caso, do objeto *you* e/ou do objeto *he*, *she*.

Referências

ABAURRE, M. B.; GALVES, C. M. C. Os clíticos no português brasileiro: uma abordagem sintático-fonológica. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (org.). *Gramática do Português Falado: estudos descritivos*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2002. vol. 4, p. 267-312.

ALMEIDA, G. de S. *Quem te viu que lhe vê: a expressão do objeto acusativo de referência à segunda pessoa na fala de Salvador*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2009.

BERLINCK, R. Sobre a realização do objeto indireto no Português do Brasil. Comunicação no *II Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)*, Florianópolis, mimeo, 1997.

BOSSONG, G. Differential Object Marking in Romance and Beyond. In: WANNER, D.; KIIBBEE, D. *New Analyses in Romance Linguistics: Selected papers from the Linguistic Symposium on Romance Languages XVIII*, Urbana-Champaign, April 7-9, 1988. John Benjamins Publishing Company, p. 143-170, 1991. (Current Issues in Linguistic Theory, 69).

Corpus Histórico do Português Tycho Brahe. In: Projeto: *O Português no tempo e no espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica*. 2012. Disponível em: www.tycho.iel.unicamp.br. Acesso em: 15 jul. 2022.

CUERVO, R. J. Los casos enclíticos y proclíticos del pronombre de tercera persona en castellano. *Romania*, v. 24, p. 95-113 y 219-263, 1895.

CYRINO, S. *O objeto nulo no português brasileiro: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CYRINO, S.; IRIMIA, M. A. Differential Object Marking in Brazilian Portuguese. *Revista Letras*, n. 99, p. 177-201, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/65275/39539>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.

FÁBREGAS, A. Differential Object Marking in Spanish: state of the art. *Borealis – An International Journal Of Hispanic Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 1-80, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285838814_Differential_Object_Marking_in_Spanish_state_of_the_art. Acesso em: 20 out. 2020.

FARACO, C. A. *The imperative Sentence in Portuguese: a semantic and historical discussion*. 1982. Tese (Doutorado) – Universidade de Salford, Salford, 1982.

FARACO, C. A. *Linguística Histórica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDEZ-ORDÓÑEZ, In. *Leísmo, laísmo y loísmo*. Universidad Autónoma de Madrid, 1999. Disponível em: http://corpusrural.es/publicaciones/1993/1993_leismo.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

FORNS MEDINA, L. *El mercado diferencial del objeto: cuestiones generales. La relación con el leísmo y el catalán*. 2020. Treball final de grau en Llengua i Literatura. Universitat de Girona, Girona. Disponível em: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/18867>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FLORES, M.; MELIS, C. *El leísmo desde la perspectiva del Mercado Diferencial del Objeto*. Universidade Nacional Autônoma do México, 2007. Disponível em: <https://www.rhle.es/index.php/revista/article/view/334/227>. Acesso em: 12 mar. 2023.

GALVES, C. M. C. O enfraquecimento da concordância no português brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 387-408.

GALVES, C. M. C. A gramática do português brasileiro. Comunicação apresentada na Mesa redonda *Politiques Linguistiques*, no Colóquio *Culture Langues et Patrimoine*, organizado pela UNESCO, nos dias 6 e 7 de março de 1995.

GALVES, C. M. C. *Ensaios sobre a gramática do português*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

GÓMEZ TORREGO, L. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM, 2002.

LEONETTI, M. Specificity and Differential Object Marking in Spanish. *Catalan Journal of Linguistics*, v. 3, n. 1, p. 75-114, 2004. Disponível em: <https://revistes.uab.cat/catJL/article/view/v3-leonetti>. Acesso em: 10 set. 2020.

LOPES, C. R. dos S.; RUMEU, M. de B. O quadro dos pronomes pessoais do português: as mudanças na especificação dos traços intrínsecos. In: CASTILHO, A. et al. (org.). *Descrição, história e aquisição do português*. São Paulo: FAPESP; Pontes, 2007. vol. 1, p. 419-435.

KATO, M. Português Brasileiro falado: aquisição em contexto de mudança linguística. In: DUARTE, I.; LEIRIA, I. (org.). *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. 1994. vol. 3, p. 211-237.

MENON, O. P. da S. O sistema pronominal do português do Brasil. *Revista Letras*, Curitiba: Editora da UFPR, n. 44, p. 91-106, 1995.

MOROSOV, I. *Revisitando os pronomes clíticos no espanhol*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000.

NASCENTES, A. O lheísmo no Português do Brasil. *Revista Letras*, 1953. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19904/13129>. Acesso em: 20 mar. 2023.

NASCIMENTO, M. E. P. do. *O uso do pronome lhe como acusativo e como dativo em textos informais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2003.

NASCIMENTO, M. E. P. do. *A sintaxe do clítico lhe no português brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/548/1/Tese_MariaEdnaPorangabaDoNascimento_2010.pdf. Acesso em: 15 set. 2022.

NUNES, J. Direção de Cliticização, Objeto Nulo e Pronome Tônico na Posição de Objeto em Português Brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 207-222.

OLIVEIRA, M. Complementos preposicionados nos jornais do séc. XIX. Comunicação apresentada no V Seminário do PHPB, Ouro Preto, 2002.

OLIVEIRA, M. A perda da preposição a e a recategorização de lhe. *GEL*, 2003. Disponível em: <https://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/maril008.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 5, n. 9, 2007.

PEREIRA, S. de S.; SILVA, S. S. S. Alternância de acusativo e dativo no português e no espanhol: uma análise comparativa entre o leísmo e o lheísmo. *Revista do GELNE*, Natal, v. 16, n. 1,2, p. 63-78, 2014.

QUILIS, A.; HERNÁNDEZ, C. *Curso de Lengua Española*. Leon: Valladolid, 1980.

RAMOS, J. *Marcação de Caso e mudança sintática no PB*. 1992. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1992.

RAMOS, C. M. A. *O clítico de 3ª pessoa: um estudo comparativo português brasileiro / espanhol peninsular*. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 1999.

RUMEU, M. C. B. *Para uma História do Português no Brasil: formas pronominais e nominais de tratamento em Cartas Setecentistas e Oitocentistas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SALLES, H. M. M. L.; TORRES MORAIS, M. A. *Cuadernos de la ALFAL*, n. 12 (2), p. 467-490, 2020. Disponível em: https://www.mundoalfal.org/sites/default/files/revista/12_2_cuaderno_021.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, E. Uma análise comparativa do pronome acusativo no Português Brasileiro e no Espanhol. *Revista Leitura*, n. 47, p. 145-158, 2011.

SOUZA, J. P. F. de. *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

TORRENS ÁLVAREZ, M. Jesús. *Evolución e historia de la lengua española*. 2007. Madrid: Arco Libros, 2007.

VON HEUSINGER, K.; KAISER, G. A. The evolution of differential object marking in Spanish. In: *Proceedings of the Workshop: Specificity and the Evolution/Emergence of Nominal Determination Systems in Romance*, Arbeitspapier Nr. 119. Fachbereich Sprachwissenschaft, Universität Konstanz, 2005. p. 33-70.

VON HEUSINGER, K.; KAISER, G. A. Differential object marking and the lexical semantics of verbs in Spanish. In: KAISER, G.; LEONETTI, M. (ed.). *Proceedings of the Workshop "Definiteness, Specificity and Animacy in Ibero-Romance Languages"*. Universität Konstanz: Fachbereich Sprachwissenschaft, p. 83-109, 2007. Disponível em: http://gerlin.philfak.unikoeln.de/kvh/pub/pub07/Heusinger2007&Kaiser_DOM_LexSem.pdf. Acesso em: 15 abr. 21.

Seria a Linguística popular não hegemônica?

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3627>

Marcelo Rocha Barros Gonçalves¹

Roberto Leiser Baronas²

Resumo

Neste ensaio, intentamos refletir sobre a Linguística popular como uma prática de pesquisa no âmbito da linguagem, que se inscreve no conjunto de práticas contra hegemônicas, especificamente, no que concerne às ciências da linguagem, praticadas no contexto brasileiro. Os dados analisados são produzidos por linguistas populares e dizem metalinguisticamente sobre o acontecimento discursivo “Pelé no dicionário”. Com menos vagar, nossa discussão também passa por questões relacionadas à descolonização dos saberes linguísticos. A partir da discussão teórica empreendida e das análises realizadas, respondemos positivamente à pergunta do título, indicando como resultado que a Linguística popular pode ser considerada não hegemônica.

Palavras-chave: Linguística popular; não hegemonia e descolonização dos saberes.

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Coxim, Mato Grosso do Sul, Brasil; marcelo.barros@ufms.br; <https://orcid.org/0000-0002-1894-9746>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; baronas@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0003-0758-0370>

Would folk linguistics be non-hegemonic?

Abstract

In this essay, we intend to reflect on Folk linguistics as a research practice in the field of language, which is part of the set of non-hegemonic practices, specifically with regard to language sciences, practiced in the Brazilian context. The analyzed data are produced by folk linguists and metalinguistically speak about the discursive event "Pelé in the dictionary". With less wandering, our discussion also goes through issues related to the decolonization of linguistic knowledge. Based on the theoretical discussion undertaken and the analyses carried out, we answered positively to the question in the title, indicating as a result that Folk Linguistics can be considered non-hegemonic.

Keywords: Folk linguistics; non-hegemony and decolonization of knowledge.

Para responder positivamente à pergunta título, intentamos neste ensaio discutir com certo vagar questões relativas aos dados e ao sujeito das práticas linguísticas na Linguística popular nos termos em que propôs Niedzielski e Preston (2003), Preston (2021) e Paveau (2018, 2020). Nossa hipótese inicial vislumbra a possibilidade de tomarmos a Linguística popular *Fora do Templo*, isto é, longe do *mainstream* de estudos linguísticos, em oposição portanto (ou pelo menos) ao que se convencionou chamar de *hard-science linguistics* (Yngve; Wasik, 2006), a linguística dura. Em outros termos, nosso desejo, com todos os problemas que possam gerar, é pensar a Linguística popular numa espécie de pré-sal acadêmico das ciências da linguagem praticadas no Brasil.

Nossa tarefa, assim, se enquadraria naquilo que Pardo (2019, p. 47) considerou como uma "decolonização do conhecimento", com reflexos recentes nos estudos do discurso e na Linguística Geral, especialmente no contexto da América do Sul. Para a autora, "a reflexão sobre a decolonialidade, no que se refere ao conhecimento, alenta o pensamento crítico sobre as próprias pesquisas e, em consequência, a criação e aplicação crítica de teorias e métodos" (Pardo, 2019, p. 48) ao sabor da história e da geografia locais. Neste desiderato, nosso trabalho converge, por exemplo, com trabalhos como o de Medeiros, Bonfante e Esteves (2023) e de Cadilhe (2020).

Nossas reflexões parecem também convergir com as de Pinto (2010) sobre as articulações e desarticulações não hegemônicas no que se refere ao exame das noções de língua e prática linguística, especialmente no que diz respeito à:

[...] descolonização e desmodernização do pensamento sobre linguagem, já que a ideologia moderna e colonial dividiu as práticas linguísticas em objeto e seu sobejo, performativamente inventando a "língua" como um fato, e empurrando a prática/ação para fora dos limites dos estudos linguísticos (Pinto, 2010, p. 69).

Assim, para nós, discutir a Linguística popular num contexto de contra hegemonia relativamente aos estudos da linguagem de um modo geral – implicaria enfrentar algumas questões de partida:

- responder “quem são os não linguistas?” é de certa maneira responder à questão do sujeito de linguagem, de sua própria constituição pelo e no discurso (é possível ver isto *pelas* práticas linguísticas?);

- os próprios dados considerados para a Linguística Popular – os comentários sobre a língua – são por si só já “excluídos” do tratamento dado pela Linguística *mainstream* (é possível ver isto *nas* práticas linguísticas?);

- reconhecer, por fim, a Linguística Popular enquanto prática científica antieliminativa (Paveau, 2019), antinegacionista, não hegemônica e – no caso do Brasil – descolonizada, ou seja, um campo da Linguística que traz da periferia para o centro os dados e faz tornar possíveis os sujeitos invisibilizados pelo critério científico padrão (seria possível ver e fazer isto *através de* práticas linguísticas de diversas naturezas?).

Neste sentido, para tomar a Linguística popular como *Fora do Templo* (Paveau, 2019), organizamos o texto como segue: um preâmbulo no qual discutimos questões teóricas e metodológicas da Linguística Popular no tempo e nas diferentes geografias; uma breve discussão sobre contra hegemonia nos estudos da linguagem, com foco nos estudos discursivos; uma seção dedicada à análise de manifestações de linguistas populares sobre língua/linguagem e uma seção final na qual discutimos o lugar da linguística popular nos estudos contra hegemônicos.

1. O *Folk* no espaço-tempo

Na linguística pós-saussuriana, os primeiros investimentos nos dados populares estão comumente atribuídos aos trabalhos de Henry Max Hoengniswald (1915-2003), nas célebres comunicações da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) sobre Linguística (Bright, 1966). Vemos afirmações como estas em Paveau (2021, p. 16) e em Niedzielski e Preston (2003, p. 2).

Ao final de sua exposição, realizou uma crítica direta à posição de Bloomfield (1944) sobre os dados secundários e terciários, apontando para os interesses do campo que deveriam residir no que acontece com a linguagem, mas também em como as pessoas reagem sobre o que acontece com a linguagem e o que as pessoas dizem sobre esses acontecimentos (Bright, 1966, p. 20).

Naquela ocasião, Einar Haugen (1906-1994) destacou o distanciamento de Hoengniswald à pesquisa de Leonard Bloomfield (1887-1949), em especial ao seu trabalho de 1944 intitulado *Secondary and Tertiary Responses to Language*, trabalho no qual é desenvolvida a discussão de declarações populares convencionais sobre a linguagem (Bloomfield, 1944, p. 45). Para Haugen (Bright, 1966, p. 21, tradução própria), “A atitude de Bloomfield com relação a essas reações foi definitivamente negativa”.³

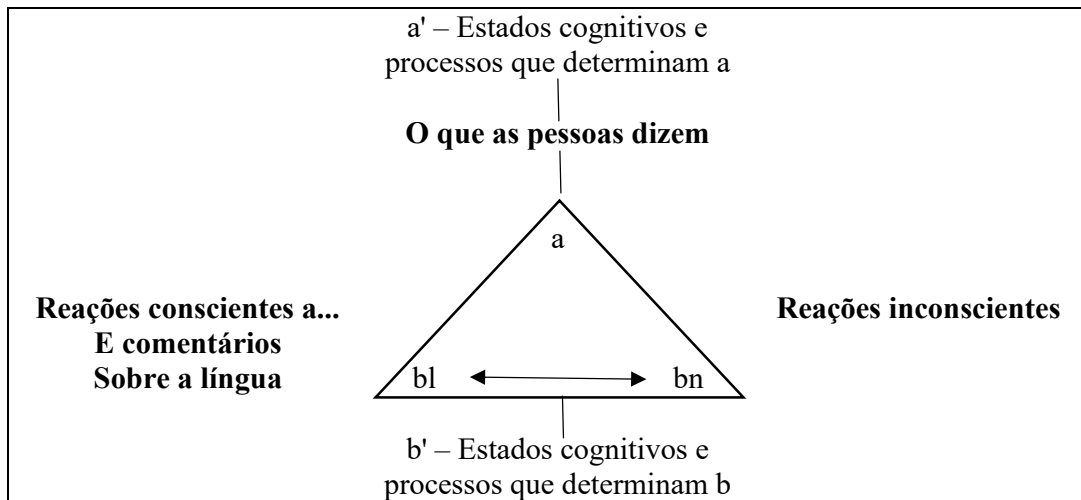
Por que Bloomfield descartou da pesquisa linguística as manifestações populares sobre a linguagem? Para Bloomfield, estes não linguistas são considerados muitas vezes como ignorantes ou selvagens em oposição aos especialistas, e teriam pouco a contribuir para os estudos linguísticos *stricto sensu*. No original, temos “*some ignorant people*” (algumas pessoas ignorantes) e “*savage*” (selvagens), por exemplo, em oposição a “*professional student of language*” (estudantes profissionais de linguagem/língua) (Bloomfield, 1944, p. 45 e 48), para corroborar a tese bloomfieldana de recusar os dados populares de não-especialistas.

Ao final dos anos 1990 e início dos anos 2000, é publicado o *Folk Linguistics* de Nancy Niedzielski e Dennis Preston (Niedzielski; Preston, 2003), seguramente uma das mais relevantes publicações da Linguística Popular norte-americana. Em seu prefácio, os pesquisadores apresentam o modelo proposto para os estudos em Linguística popular⁴, inicialmente elaborado a partir das três questões lá trás propostas para o campo por Hoengniswald.

3 No original: “Bloomfield’s attitude to these reactions was definitely negative”.

4 No novo modelo, a mudança proposta, que se realiza na concepção de um *continuum* na base deste triângulo (de c para b à b1 para bn), reflete melhor a passagem de reações conscientes e comentários sobre a linguagem a reações totalmente inconscientes sobre a linguagem. Nestes termos, a Linguística Popular (porventura as crenças, atitudes e estratégias dos falantes) estaria plenamente localizada no vértice b1.

Figura 1 – O lugar da Linguística Popular na Linguística Geral



Fonte: Baronas; Conti; Gonçalves (2021, p. 52)⁵

Quanto às metodologias da Linguística Popular, especialmente do ponto de vista das técnicas de coleta e análise de dados, Preston (2011, p. 15) apontou para diferentes tipos de abordagem, caracterizadas como tradicionais, operacionais, experimentais e discursivas. Quanto às abordagens discursivas, Preston (2011, p. 34) centrou seus esforços sobre o conteúdo metalinguístico de uma conversa sobre a fala, revisando estratégias que poderiam revelar atitudes subconscientes – seleção de tópico em imitação, especificidade referencial em argumento, marcadores de discurso e perspectivas de tópico, dentre outras.

Ocorre que há uma outra geografia, além da norte-americana, na qual os estudos em Linguística Popular ganharam destaque. Paveau (2008) na revista francesa *Pratiques*⁶ estabeleceu ao menos três domínios para a Linguística Popular (Paveau, 2020, p. 16-17): o domínio anglo-saxônico da Linguística popular, o da *Volkslinguistik* ou *Laienlinguistik* no contexto germânico e o domínio francês e francófono da Linguística Popular.

Inspirada na oposição que propôs Brekle (1984) entre práticas languageiras e práticas linguísticas no âmbito da linguística popular, Paveau (2018) organiza o campo de estudos estabelecendo quatro tipos de práticas linguísticas realizadas pelos não especialistas, não linguistas ou simplesmente linguistas populares. A linguística popular se ocupa das práticas linguísticas e não das práticas languageiras. Paveau (2020) distingue as primeiras, que sempre envolvem uma atividade metalinguística, das segundas, que se referem meramente ao uso da língua.

⁵ Para o modelo original em inglês, ver Niedzielski e Preston (2003, p. 26).

⁶ Ver: <https://journals.openedition.org/pratiques/1171>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Enquanto a linguística científica privilegia o estudo dos usos languageiros das pessoas comuns, a linguística popular abarca as práticas linguísticas e a produção de saberes sobre a língua por não linguistas. Esses saberes não podem ser nem refutados e nem comprovados; funcionam como crenças que incitam a determinadas ações. Segundo Paveau (2020), as práticas linguísticas podem ser de natureza descritiva (Ex: os léxicos especializados dos grupos sociais, das tribos, etc. que circulam nas redes de comunicação); normativa (Ex: enunciados que seguem a fórmula do *apêndix prohi* <dizer> vs. <não dizer>, como <gente> vs. <não jente>); intervencionista (Ex: usar o neologismo <sextar> para anunciar o fim de semana que se aproxima, criando um verbo que se encaixa no paradigma da primeira conjugação, a mais produtiva no sistema gramatical do português) e militante (Ex: dizer <homossexualidade> e <não homossexualismo> ou dizer <escravizado> e <não escravo>).

Não obstante a publicação de Paveau (2018), no Brasil é mais recente a chegada do que chamamos de Linguística Popular como campo de pesquisa em linguística em comparação às outras geografias, como a norte-americana e a francesa. No contexto brasileiro (Paveau, 2020, p. 7), a linguística popular não figura ainda como um campo de investigação oficialmente institucionalizado para as associações científicas de linguística no Brasil e dentre as agências de fomento à pesquisa no país. De qualquer maneira, podemos verificar em Gonçalves (2021a) e Gonçalves (2021b), considerando as produções mais recentes, um investimento em abordagens discursivas que analisam o dado linguístico popular em circulação com enfoque em práticas linguísticas descritivas, militantes e identitárias.

A Linguística popular brasileira para além de trabalhar no *continuum* proposto por Paveau (2018 e 2020), isto é, num mirante anti-eliminativo entre linguística científica e linguística leiga, busca compreender por um lado como os conhecimentos metalinguísticos (metaenunciativos, metadiscursivos) são construídos pelos sujeitos e, por outro, como esses conhecimentos são (co)partilhados pelos membros de uma determinada comunidade. Para uma leitura mais renhida de textos em Linguística Popular, recomendamos os trabalhos de Baronas, Conti e Gonçalves (2021) e, mais recentemente, o dossiê em Linguística Popular publicado pela *Revista da ABRALIN* intitulado “Teorias e métodos em Linguística Popular/*Folk Linguistics*” (ver Gonçalves; Preston; Baronas, 2023).

Linguística Popular e não hegemonia

Os comentários que pretendemos tecer sobre a Linguística popular e suas relações com teorias não hegemônicas nos estudos da linguagem nesta seção têm suas raízes fixadas em pelo menos três produções diferentes, todas elas com foco nos estudos discursivos. A primeira delas, a de Pardo (2019, p. 47), que realiza um “estudo crítico sobre a colonização do conhecimento na área dos estudos do discurso”, indicando para pistas de como os temas, as teorias e os métodos são (ou precisam ser) tomados nos estudos da linguagem no contexto da América do Sul.

A segunda, a de Paveau (2023, p. 162), que apresenta as contribuições das noções de interseccionalidade e descolonialidade para as teorias do discurso, o que ela mesma chamou de uma análise do discurso não hegemônica. E a terceira, a de Pinto (2010, p. 69), na qual se “examina a noção de “língua” à luz de um conjunto crítico de estudos contra hegemônicos sobre [...] linguagem”.

Seria a Linguística Popular não hegemônica?

O primeiro comentário que gostaríamos de destacar aqui diz respeito a uma objeção ao que se poderia designar como antiga à Linguística popular, questão talvez central da própria constituição do campo: a questão do dado em linguística. Esta objeção consiste, dentre outras razões, pela recusa do dado popular seja porque ele é coletado/proferido por um não especialista, seja porque ele é desprovido de um vocabulário adequado (metalinguagem) para *comentar* sobre a linguagem. Esta repulsa, já feita por Bloomfield, na década de 1940, e por Labov quando da própria “sabatina” com Hoegninswald, em 1964, é glosada por Preston (2003, p. 3) como a pobreza do dado.

Esta objeção blomfieldiana-laboviana indica uma espécie de repulsa epistemológica do dado popular, desalinhando-o do fazer ciência tradicional, *hard, maistream*, dentro do templo. Para esta corrente epistemológica, os dados linguísticos valorizados são aqueles chancelados por uma teoria linguística, independentemente de esses dados serem engendrados por um “falante ideal”, uma espécie de *avatar avant la lettre*, completamente asseptizado da sociedade que o constitui.

O que os resultados das pesquisas em Linguística popular revelam é que, além de sua inserção nos estudos da distribuição geográfica/espacial das línguas e suas relações com o social – desde a dialetologia tradicional à sociolinguística contemporânea, este novo campo de saber pode contribuir para uma discussão mais ampla dentro de uma teoria geral dos estudos da linguagem ou mesmo para as ciências humanas de uma forma geral.

O segundo comentário (ou questão), observado a partir das diferentes práticas linguísticas, indica no Brasil a *desperiferização* dos sujeitos falantes brasileiros, apontando para os nossos temas, nossas “causas”...

A linguística popular ao trazer para o centro do debate os metadiscursos das pessoas comuns sobre a sua língua e a línguas dos outros, e, além disso, como esses saberes são partilhados pelos membros de uma determinada comunidade coloca os sujeitos produtores desses discursos como coparticipes na produção do conhecimento. Entendendo este último como a possibilidade concreta de uma mudança social. Esses sujeitos não são mais objetos do conhecimento (a sua língua em diferentes níveis e

funções), mas sim os coautores desse conhecimento, cujo objetivo primeiro não é descrever, explicar ou interpretar o funcionamento linguístico, mas, por meio de suas práticas linguísticas mudar a sociedade.

Nesse sentido, somente para ficarmos em um pequeno exemplo de uma prática militante, quando os jornalistas Vitor Angelo Scippe e Fred Libi publicam, em 2006, o *Dicionário Aurélia: a dicionária da língua afiada* pela Editora Bispa, uma espécie de metáfora de saberes partilhados pela comunidade LGBTQIA+, buscam mostrar que mais do que uma simples tecnologia, cujo objetivo é instrumentalizar uma determinada variedade linguística, mostrando a sua condição de subalternidade em relação não só ao que seria a norma padrão ou a outras variedades de prestígio, ou um símbolo de nacionalidade, a Aurélia se constitui num discurso de militância sobre a língua da comunidade LGBTQIA+.

Essa obra institui um modo de dizer que implica a manifestação de uma interlíngua própria (um código linguageiro específico, um estilo da comunidade LGBTQIA+), todavia, sem impor um padrão a ser seguido, como o faz a norma culta, por exemplo e, nem se apresentar como uma língua de madeira, hermética, inacessível para os que não fazem parte da comunidade. Para além e aquém disso, a Aurélia incita essa modelização do padrão a se desarranjar, propondo em seu lugar a possibilidade de inauguração de um mundo que se dá a ver no próprio ato de inauguração, ou seja, a pertinência e mesmo a necessidade de se dar a ver do modo como se dá a ver. Ademais, no que concerne estritamente ao linguístico, a Aurélia não tem relação natural com qualquer uso linguístico; mesmo quando a obra parece empregar uma língua, que, no nosso imaginário puritano, possa ser considerada “chula”, “pejorativa”, existe sempre o confronto com a alteridade da linguagem, vinculada a um posicionamento determinado no campo dos instrumentos linguísticos e, conseqüentemente, da própria língua.

A Linguística popular é descolonizada?

Antes de responder sobre Linguística popular e a relação com a descolonização dos saberes, a pergunta que muitas vezes se faz acerca desse campo de conhecimento é a da sua validade: o conhecimento em que se baseia a linguística popular ou que produz é objetivo e digno de ser considerado pela linguística científica? Essa questão é essencial e foi feita entre outras vezes por Paveau (2008). No entanto, esse tipo de questão epistemológica eclipsa outra: talvez a mais importante, para que serve a linguística popular? Ela desempenha um papel importante na sociedade? Ou será mais um domínio/subdomínio nos estudos linguísticos, alheio a tudo o que se passa na nossa sociedade? Mais uma disciplina no escaninho dos GTs da Anpoll ou em outro escaninho, o das comissões de área da Abralin?

Entendemos que para além de trazer para o centro do debate todas essas importantes questões, que supostamente estariam resolvidas no âmbito da linguística científica, a

Linguística popular engendra um rangimento⁷ no conhecimento produzido pelas ciências da linguagem, ou seja, mostra por um lado que a especialização não é o único critério que deveria ser levado em conta para que um saber seja aceito como válido ou não e, por outro, daí a metáfora do pré-sal, os dados produzidos pelos linguistas populares, apesar das dificuldades de serem coligidos objetivamente, além de virem antes dos dados dos linguistas, são muito numerosos riquíssimos e podem ajudar a própria linguística na elucidação de diversos fenômenos. Nesse sentido, é possível dizer com convicção que a Linguística popular pode ser entendida como estando no escopo dos estudos descoloniais. Tal convicção não tem a ver somente com os temas da Linguística popular, mas sobretudo pela sua própria constituição.

Análise de práticas descritivas

Realizar uma análise das práticas linguísticas militantes engendradas pelos linguistas populares parece menos problemático do que uma análise de práticas descritivas. Para defender esta tese, poderíamos mobilizar inúmeros acontecimentos⁸, no entanto, por conta do espaço, vamos nos restringir a um que nos parece ser uma espécie de representação metonímica de que os linguistas leigos entendem muito de futebol e de língua. Não me refiro aqui aos jornalistas esportivos, comentaristas em geral, que se dedicam ao *métier* futebolístico e que cobrem os diferentes campeonatos de futebol, mas ao cidadão comum, o sujeito que cotidianamente rala, à unha, não somente o coco, mas todos os tipos de castanha para tentar sobreviver.

Especificamente, queremos fazer referência inicialmente a um comentário de um internauta, que após a publicação de uma matéria no *site* do UOL, cujo conteúdo era “Pelé vira verbete do dicionário Michaelis: aquele que é fora do comum”⁹, disse: “Aqui, no Rio Grande do Norte, já existia o termo “pelé” com outra conotação: aquele esperto que sabe driblar qualquer situação. Ex: “Fulano enganou a esposa saindo com outra mulher. É um pelé”. Há variação, como “pelezão” e “pelezona”.

O comentário metalinguístico do internauta, uma espécie de metáfora dos saberes linguísticos de um determinado grupo social: *Aqui, no Rio Grande do Norte, já existia o termo ‘pelé’ com outra conotação*, é muito pertinente, pois acrescenta ao verbete Pelé, além do sentido proposto pelo Michaelis, “aquele que é fora do comum” outro, a saber,

7 Palavra valise que designa o processo de fazer ranger determinado conhecimento já produzido alhures.

8 Uma rápida procura no *site* de buscas Google nos dá para o acontecimento “Pelé dicionarizado” 44600 ocorrências. Dentre elas, merecem destaque pelo menos duas dessas ocorrências: “Pelé no dicionário: outros nomes que deram origem a verbetes. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cndgyy1dpkjo>; “Pelé: uma metáfora conceitual”. Disponível em <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2022/12/pele-uma-metafora-conceitual.ghtml>;

9 Pelé vira verbete em dicionário Michaelis (uol.com.br)

o do esperto, astuto. Não cabe aqui nenhum juízo de moral/cancelamento em relação ao exemplo mobilizado pelo internauta. Além disso, esse internauta fala da variação “pelezão e pelezona”. Esse dado por mais simples que possa parecer, juntamente com a dicionarização, nos mostra que Pelé, uma espécie de alcunha, que designa o maior jogador de todos os tempos, é também um acontecimento linguístico (Guilhaumou, 2009), isto é, evidencia como os sujeitos falantes a partir de seus saberes metalinguísticos mobilizam os instrumentos linguísticos disponíveis para legitimar as suas inovações linguísticas.

Os linguistas Marcelo Módulo e Henrique Braga, em artigo intitulado “Pelé: uma metáfora conceitual”¹⁰, publicado no jornal *O Globo* em 31/12/2022, poucos dias após a morte do atleta, asseveram que:

No processo de mudança linguística em que o substantivo próprio Pelé se converte em substantivo comum, ocorre uma metáfora conceitual. Toma-se o futebol como domínio-fonte, e, nesse universo, o elemento concreto “Pelé” remete a exuberância, força, esplendor, qualidade técnica e, sobretudo, superioridade. Em seguida, no domínio-alvo escolhido, as mesmas propriedades são atribuídas a outro sujeito: ao dizer que Machado de Assis é o pelé da literatura brasileira, transfere-se para o domínio da literatura a superioridade verificada no domínio futebolístico. Para um grupo de jovens estudantes que ainda não tivessem tomado contato com o Bruxo, mas já conhecessem o lendário Rei, a metáfora seria um recurso discursivo para dar a dimensão da grandeza de nosso autor maior.

Módulo e Braga, a partir da Linguística cognitiva, defendem por um lado que a conversão do substantivo próprio “Pelé” em substantivo comum “pelé” é o resultado de um processo de mudança linguística e, por outro, que esse processo pode ser entendido como uma metáfora conceitual: “Toma-se o futebol como domínio-fonte [...] o elemento concreto “Pelé” remete a exuberância, força [...] e sobretudo, superioridade. Em seguida, no domínio-alvo escolhido, as mesmas propriedades são atribuídas a outro sujeito...”. Os autores finalizam o seu texto falando sobre a ausência do termo Pelé nos dicionários de Língua portuguesa, bem como do seu merecimento em ser registrado:

Um termo dicionarizado?

Entre especialistas, já é consenso que o dicionário não define se um termo “existe” ou “não existe”. Antes, o trabalho de dicionaristas pode documentar formalmente os vocábulos que integram o vernáculo de uma comunidade de falantes.

10 Disponível em Pelé: uma metáfora conceitual | Cultura | O Globo

No caso do substantivo comum *pelé*, nem os principais dicionários nem o Vocabulário da Academia Brasileira de Letras registram o termo. Se nos permitem uma aposta, porém, é questão de tempo: trata-se de um termo produtivo, recorrente, que já integra as variedades brasileiras do Português. Em suma, um termo que merece registro.

O comentário do internauta vai justamente na direção do que os linguistas afirmam em seu texto: “trata-se de um termo produtivo, recorrente, que já integra as variedades brasileiras do Português”. Em outras palavras, antes mesmo de o Michaelis registrar o termo, *Pelé*, não apenas com o sentido de o maior jogador de todos os tempos, com outros sentidos, esse verbete já estava registrado na memória discursiva dos falantes do português brasileiro. O que o dicionário fez foi registrá-lo em um instrumento linguístico.

Na sequência, mobilizaremos outro dado, desta vez a matéria “*Pelé* dicionarizado”¹¹, publicada no *site* do UOL, no Blog do jornalista Juca Kfourri, em 27 de abril passado, cuja autoria é de Luiz Guilherme Piva.

Diferentemente do dado anterior, neste, inicialmente temos um jornalista questionando a classificação gramatical do termo *Pelé*. “Existe uma grande discussão [...] acerca da classificação gramatical do termo adjetivo, substantivo, substantivo adjetivado [...] Acho que (*Pelé*) será sempre um substantivo. Ainda mais quando precedido pelos artigos [...]”. Na sequência, o mesmo jornalista questiona o Michaelis acerca da utilização da letra minúscula no início do termo *pelé* “[...] a heresia de fazê-lo com a inicial em minúscula, pecado que o primeiro dicionário já cometeu”. Aqui a relação com o discurso religioso é explícita. Em outros termos, no imaginário do autor da matéria, que também se apresenta como uma metáfora do entendimento da grande maioria das pessoas da “pátria de chuteiras”, *Pelé* é um Deus, o do futebol, e grafá-lo com letra inicial minúscula é o mesmo que cometer um sacrilégio.

Nesse caso, nos parece que o significante é entendido como a própria coisa. Não existe aqui uma relação de significação, mas sim uma relação de identificação entre a palavra e a coisa. Nesse sentido, se para os cristãos o pão e o vinho não representam o corpo e o sangue de Jesus, pois são o próprio corpo e o sangue do Messias, ou seja, não há uma relação metafórica implicada e sim metonímica, desse modo, se *Pelé* é um Deus e Deus grafa-se com inicial maiúscula, então *Pelé* deve ser grafado com a inicial em maiúscula. Aqui a questão do respeito a *Pelé* enquanto um Deus fala mais alto do que a questão do próprio gênero discursivo verbete.

¹¹ Essa matéria pode ser acessada na sua íntegra em <https://www.uol.com.br/esporte/colunas/juca-kfourri/2023/04/27/pele-dicionarizado.htm>

Ademais, há uma outra questão que nos parece pertinente salientar, que é a relação entre escrita e oralidade. Nesse sentido, ao questionar o dicionário, pelo uso da inicial em minúscula para o termo *pelé*, alçando esse uso à condição de pecado, o autor também inscrito no imaginário social da língua escrita como um lugar de respeito, está reiterando o valor que a escrita tem na nossa sociedade em detrimento da oralidade. Não precisamos elencar aqui o conjunto de provérbios e de outras pequenas frases que estão no nosso *thesaurus* cultural e que atestam o valor da escrita na nossa sociedade.

Conclusão – A Linguística popular é não hegemônica

Quando ainda criança, lá pelos idos de 1977, no interior do Rio Grande Sul, mais especificamente em Erechim, um de nós vivenciou uma situação, que pode parecer uma anedota. Todavia, é a mais pura expressão da verdade. À época, eu e meu primo, Márcio, o Saci, depois da nossa aula, cotidianamente, jogávamos futebol – golzinho – num campinho, num terreno baldio, que ficava logo abaixo do campo do Atlético do Linho. Time que representava o nosso bairro. Depois de nossas peleias, íamos religiosamente assistir ao treino do Atlético. Naquele momento, chamava a nossa atenção um jogador em particular, o Walmir: atleta com pouca técnica, mas muito esforçado e que todas às vezes que o treinador ia distribuir as camisetas, demandava: “Me, me dá a 10, que jogo até no gol!” Não raras vezes, quando o time do Atlético do Linho pousava para as fotos, antes das partidas pelo campeonato citadino, independentemente da sua escalação no time, o Walmir ficava de costas para mostrar a camisa 10. Esse episódio reforça que *Pelé*, o dono da camisa 10, o maior de todos os jogadores de futebol, é um “verbete” *avant la lettre*, construído pelos falantes, desde a sua irrupção no cenário brasileiro.

Essa pequena narrativa e as nossas breves análises atestam que muito antes da morte de *Pelé*, que ocorreu em 29 de dezembro de 2022, inúmeros falantes têm transformado o substantivo/apelido *Pelé* em adjetivo: “Que ou aquele que é fora do comum, que ou quem em virtude de sua qualidade, valor ou superioridade não pode ser igualado a nada ou a ninguém, assim como *Pelé*”. Essa mudança de classe gramatical para além de construir um lugar de memória linguística para *Pelé*, quer seja em relação ao sentido de “fora do comum” ou ao “do esperto”, “astuto”, passando a ser sinônimo de algo ou alguém, nos mostra, em termos mais teóricos, que se trata de um momento de emergência de formas singulares de subjetivação, que se dão no cruzamento entre um saber e um fazer linguístico, engendrados pelos sujeitos e que é partilhado pelos membros de uma determinada comunidade.

Os dados mobilizados pelos linguistas populares acerca da dicionarização do termo *Pelé* dizem deveras da nossa identidade enquanto brasileiros, a saber a nossa relação umbilical com questões relacionadas ao futebol. Em nenhum país do mundo, o ludopédio é tão constitutivo do seu povo como no Brasil. Estudar essas relações no âmbito da linguagem nos parece incidir enquanto uma das provas cabais de que a Linguística popular é contra hegemônica.

Referências

BARONAS, R. L.; CONTI, T. C. B.; GONÇALVES, M. R. B. (org.). *Linguística Popular/Folk Linguistics - Saberes linguísticos de meia tigela?* Campo Grande: Ed. UFMS, 2021.

BREKLE, H. E. La "linguistique populaire": est-elle un objet possible d'une historiographie de la linguistique ? In: *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*, Première série, n. 5, p. 47-59, 1984. DOI: <https://doi.org/10.3406/hel.1984.3341>. Acesso em: 11 set. 2021.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.30612/raido.v14i36.11943>

DE OLIVEIRA BONERMANN, N. B.; COX, M. I. P. Mário de Andrade: Um (socio) linguista folk. *Fórum Linguístico*, v. 16, n. 4, p. 4271-4284, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2019v16n4p4271>

GONÇALVES, M. R. B. On Mario de Andrade's Folk Linguistics. *Cadernos de Linguística, [S. l.]*, v. 2, n. 4, p. e490, 2021(a). DOI: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n4.id490>. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/490>. Acesso em: 30 set. 2024.

GONÇALVES, M. R. B. A Linguística Popular e a Historiografia Linguística. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 20, n. 3, p. 609-620, 2021b. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1972>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1972>. Acesso em: 30 set. 2024.

GONÇALVES, M. R.; PRESTON, D.; BARONAS, R. L. Linguística Popular. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 22, n. 2, p. 1-10, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v22i2.2185>. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2185>. Acesso em: 26 set. 2024.

GUILHAUMOU, J. *Lingüística e História: percursos analíticos de acontecimentos discursivos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

MEDEIROS, V.; BONFANTE, G. M.; ESTEVES, P. M. da S. Descolonização e decolonialidade: considerações sobre línguas no espaço brasileiro. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/eLETD016135>

PARDO, M. L. Decolonização do conhecimento nos estudos do discurso. In: RESENDE, V. de M. (org.) *Decolonizar os estudos críticos do discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2019.

PAVEAU, M. Une analyse du discours contre-hégémonique. Intersectionnalité critique et pluriversalité décoloniale. *Langage et société*, v. 178, p. 161-190, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3917/lis.178.0149>

PAVEAU, M.; DA SILVA ESTEVES, P. M. Não linguistas fazem linguística? Uma abordagem antieliminativa das ideias populares. *Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 3, n. 2, p. 21-45, 2018.

PAVEAU, M. *Linguística folk*: uma introdução. Organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e Julia Lourenço Costa. Araraquara: Letraria, 2020. Disponível em: <https://www.lettraria.net/linguistica-folk-uma-introducao/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PINTO, J. P. Da língua-objeto à práxis linguística: desarticulações e rearticulações contra hegemônicas. *Revista Linguagem em foco*, v. 2, n. 3, p. 69-84, 2010.

PRESTON, D. R. Métodos em Linguística Popular (aplicada): o que pensa o povo? (Methods in (applied) folk linguistics: getting into the minds of the folk). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 9-42, 2021.

NIEDZIELSKI, N. A.; PRESTON, D. R. *Folk linguistics*. New York: Walter de Gruyter, 2003.

YNGVE, V.; WASIK, Z. (ed.). *Hard-science linguistics*. A&C Black, 2006.

Sequência didática no Ensino Superior: a progressão das práticas de linguagem com base em gêneros textuais

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3604>

Marta Aparecida Broietti Henrique¹

Resumo

O objetivo deste artigo, uma síntese de uma tese de doutorado, é fazer um relato das etapas de construção da pesquisa, partindo das bases teóricas até as análises feitas a partir dos dados coletados durante a aplicação do projeto em sala de aula. Primeiramente, o artigo mostra os princípios norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart e do Grupo da Didática de Línguas de Genebra. Depois, apresenta a construção e a aplicação das ferramentas didáticas utilizadas em sala de aula em torno de dois gêneros selecionados (crônica argumentativa e resenha crítica) para a realização das sequências didáticas, por meio do método da pesquisa-ação, com a aplicação do projeto feita em uma turma do curso de Pedagogia pela pesquisadora-professora. Por fim, aponta que são profícuos e necessários os projetos didáticos integrados para desenvolver atividades de práticas de linguagem com mais de um gênero da mesma ordem tipológica.

Palavras-chave: sequência didática; produção textual; gêneros argumentativos.

¹ Centro Universitário de Presidente Prudente (UNIPRUDENTE), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil; broietti@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-4986-4454>

Didactic sequences on undergraduate students: the progress of languages practices based on textual genres

Abstract

The aim of this article, a summary of a doctoral thesis, is to report on the construction stages of the research, starting from the theoretical bases to the analyses made from the data collected during the application of the project in the classroom. First, the article shows the guiding principles of Sociodiscursive Interactionism by Jean-Paul Bronckart and the Group on Language Didactics of Geneva. Then, it presents the construction and application of the didactic tools used in the classroom around two selected genres (the argumentative chronicle and the critical review) for the realization of the didactic sequences, through the research-action method, with the application of the project in one undergraduate class in Pedagogy carried out by the researcher-professor. Finally, it points out that integrated didactic projects to develop activities of language practices with more than one genre of the same typological order are fruitful and necessary.

Keywords: didactic sequence; text production; argumentative genres.

Introdução

No final da década de 1990, o ensino brasileiro iniciou um processo de transformação desencadeado pela publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, 1998) no Ensino Fundamental – anos iniciais e finais. Em particular, o ensino de língua portuguesa sofreu forte impacto pelos princípios que tinham como premissa o trabalho com as práticas de linguagem a partir dos gêneros de texto.

Decorridos mais de vinte anos, ainda há muito a fazer para promover a melhora na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Apesar dos avanços, provas e exames nacionais e internacionais² aplicados a diversos níveis de ensino mostram a dificuldade de alunos brasileiros em ler e produzir textos. Diante desse cenário, é necessário pensar em instrumentos que não só busquem avaliar a situação dos alunos, mas, sobretudo, apontem caminhos e ferramentas para que sejam possíveis a melhoria dos padrões de qualidade do ensino básico brasileiro em relação às práticas de leitura e escrita.

Com base nessas ideias, reportamos aqui uma síntese da aplicação de uma ferramenta didática com alunos de um curso de graduação em Pedagogia de uma instituição privada. Naquele momento, o objetivo foi “compreender a progressão no desenvolvimento das

² São exemplos: Prova Brasil, ENEM, ENADE e PISA.

práticas de escrita em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado em um projeto composto por duas sequências didáticas, ferramentas didáticas, voltadas para a tipologia do argumentar” (Henrique, 2019, p. 22). A pesquisa integra uma tese de doutorado que teve como ponto de partida os problemas relacionados ao domínio das práticas de linguagem que resultam em dificuldades de produzir textos na esfera acadêmica. Neste caso, a pesquisa, fazendo uso do método da pesquisa-ação³, estava centrada na elaboração de um projeto integrado com duas sequências didáticas, em torno da ordem do argumentar, desenvolvido em uma disciplina voltada para a produção textual.

Tendo isso em mente, este artigo tem por objetivo fazer um relato das etapas de construção da pesquisa, partindo das bases teóricas até as análises feitas a partir dos dados coletados durante a aplicação do projeto em sala de aula. O que justifica este trabalho é a necessidade de contribuição para a formação do aluno de um curso superior que deve ampliar suas práticas de produção escrita a fim de realizar as atividades do campo acadêmico e de sua área profissional.

Desse modo, neste artigo, em um primeiro momento, abordamos conceitos que fundamentam nossa proposta, noções norteadoras do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em particular, da vertente ligada ao Grupo da Didática de Línguas de Genebra e, em seguida, passamos para a descrição das etapas da pesquisa. Além disso, retratamos aqui uma síntese da análise dos processos de mediação e de formação, uma vez que o trabalho compreende o processo de ensino-aprendizagem de gêneros argumentativos em um espaço coletivo (sala de aula) no Ensino Superior por meio da construção e aplicação de uma ferramenta didática: a sequência didática.

O Interacionismo Sociodiscursivo e a didática de línguas

Este estudo está fundamentado em uma abordagem conhecida como Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), criada pelo belga Jean-Paul Bronckart, cujas bases remontam a Vigotski, Mead, Habermas, Marx, entre outros. Tomamos com ponto de partida o princípio de que a linguagem humana ocupa um espaço central na “ciência do humano” (Bronckart, 2006, p. 10).

Na perspectiva do ISD, é por meio da linguagem que ocorre o desenvolvimento humano. Para Bronckart (2006, p. 17), a aquisição de uma língua consiste em um processo de interiorização de certas propriedades dos signos capazes de promover a organização dos processos mentais que levam a significações, caracterizando as “operações do pensamento consciente”.

³ Pesquisa que associa a ação à resolução de um problema coletivo, envolve pesquisadores e participantes (Thiollent, 2011).

Na perspectiva do criador do ISD, a linguagem é considerada como um fenômeno social e histórico que permite ao homem acessar as atividades sociais e criar produtos por meio das relações com gerações anteriores. Para ele, as produções de linguagem são responsáveis por promover a interação entre as situações sincrônicas e as históricas, contendo marcas de “construções conceituais” e languageiras de “grupos sociais precedentes” (Bronckart, 1999, p. 38). A linguagem é, pois, responsável pela construção de capacidades de pensamento, sendo estas também marcadas por aspectos sociais e culturais (Bronckart, 2006).

Nesse contexto, o aporte teórico-metodológico do ISD serve-nos para a discussão sobre os conceitos relacionados às atividades de linguagem, ao conceito de texto e gênero de texto. Somamos a isso os pressupostos da perspectiva do interacionismo especificamente voltada para o processo de ensino-aprendizagem: o Grupo da Didática de línguas de Genebra.

Diante desse quadro teórico-metodológico, entendemos que uma produção de linguagem é resultado da relação entre as representações semiotizadas coletivas e individuais que se organizam em atividades de linguagem, organizadas em uma atividade verbal, que, por sua vez, se diversificam em gêneros de texto (Bronckart, 1999).

As atividades verbais são na verdade textos, produtos individuais que surgem a partir das situações de comunicação humana. Segundo Bronckart (2008, p. 87, grifo do autor), os textos consistem em “realizações empíricas”, como também “*toda unidade de produção de verbal* que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir efeito de coerência sobre o destinatário”. Desse modo, os gêneros são “espécies de textos”, são múltiplos e consistem em “modos de agir languageiro”.

De acordo com Bronckart (2017, p. 48), os gêneros textuais se realizam por “múltiplas propriedades linguísticas internas, enquanto as dimensões contextuais externas, se são seguidamente evocadas, só excepcionalmente constituem o objeto de estudos sistemáticos”. Segundo o autor, eles manifestam atividades languageiras, ou seja, são responsáveis pelo agir por meio da linguagem, bem como atuam na promoção do agir que é de fato uma atividade discursiva, que se estabelece pelas interações sociais, realizadas no processo de desenvolvimento dos seres humanos.

Já os textos empíricos precisam ser analisados, antes de tudo, pelos aspectos linguísticos e “só secundariamente, remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal” (Bronckart, 2017, p. 48).

Partindo de pesquisas de textos empíricos, Bronckart constrói um quadro teórico e metodológico que permite a identificação de características do agir por meio da atividade

linguagreira. A estrutura de análise que permite identificar as características de um gênero foi chamada pelo criador do ISD de “folhado textual” e serve para o exame das “camadas” ou dos níveis de análise de um texto.

O folhado textual pressupõe uma metodologia que engloba os seguintes níveis de análise:

1. o nível das condições de produção: observação dos aspectos *objetivos* (emissor-receptor, espaço-tempo do ato de produção), dos aspectos *sociosubjetivos* (tipos de interação social, objetivo da interação) e do conteúdo temático apresentado na produção verbal;
2. o nível da infraestrutura: verificação se dá em relação ao plano global, aos *tipos de discurso* (segmentos de textos marcados por propriedades linguísticas que evidenciam certos elementos do “mundo discursivo”: narração, discurso teórico, discurso interativo, relato interativo) e às *sequências* (narrativas, argumentativas, explicativas, descritivas, dialogais);
3. o nível dos mecanismos de textualização e enunciativos: análise da forma como ocorrem a coesão nominal e verbal e as conexões e ainda a responsabilização enunciativa, tipos de modalização e vozes que estão presentes no texto.

A análise dos textos com base nos níveis do folhado permite que sejam identificadas as formas de agir pela e na linguagem. Tal perspectiva consiste em “*instrumento metodológico*” para compreender aspectos da “formação e desenvolvimento das pessoas” (Bronckart, 2008, p. 92, grifo do autor). De nossa parte, reafirmamos que os níveis de análise do folhado contribuíram tanto para a caracterização dos gêneros quanto para a elaboração das atividades desenvolvidas na ferramenta de ensino, neste caso, sequência didática durante a pesquisa.

Destacamos que o folhado textual nos ajuda a reconhecer as propriedades que configuram o gênero e por isso ele é utilizado na construção das ferramentas didáticas⁴ desenvolvidas pelo Grupo da Didática de Línguas de Genebra, com destaque para o modelo didático, a sequência didática e uma grade de avaliação. Os trabalhos desses pesquisadores apontam que o gênero tem valor comunicacional e tem função como “megaferramenta didática” cujo papel é favorecer o processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem (Dolz; Gagnon, 2015, p. 24).

Defendemos, pois, que o ser humano está em uma evolução constante “numa perspectiva dialética e histórica” (Bronckart, 2008, p. 110), ou seja, o desenvolvimento é progressivo e ininterrupto. Como o público-alvo da pesquisa eram adultos, tomamos como princípio

4 São também chamadas de dispositivos didáticos pelo Grupo da Didática de línguas de Genebra.

de que são as interações e as experiências vivenciadas que ajudariam na construção da aprendizagem.

Nesse contexto, Bronckart (1999, p. 54), fundamentado em uma visão vigotskiana, considera que a interiorização dos signos é dependente do social, “na medida em que a significação dos signos deverá, permanentemente, ser objeto de negociações e/ou de aprendizagens”. A linguagem tem a função de mediar as atividades humanas. Desse modo, são necessários projetos que objetivem ampliar as capacidades de uso da linguagem e possibilitem o “desenvolvimento humano”. Essa noção nos leva a crer que o processo de interação entre professores, alunos e integrantes de uma instituição de ensino e as atividades deve promover a construção de conhecimento. Para Vigotski (1991, p. 99), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Trabalhos brasileiros realizados utilizando o aporte teórico e metodológico do Grupo da Didática de Línguas de Genebra têm contribuído com pesquisas que visam a evidenciar como é possível ampliar as capacidades de linguagem utilizando ferramentas didáticas, a mais conhecida é *sequência didática* (SD). Esta ferramenta é formada por um conjunto de atividades organizadas para desenvolver de forma modular determinado gênero, possibilitando ampliar a capacidade de linguagem dos estudantes (Henrique, 2019, p. 57).

A SD é uma ferramenta composta por atividades para o aprendizado de diferentes gêneros orais e escritos. Tais atividades, por sua vez, devem levar ao reconhecimento de características linguísticas e sociais de um gênero específico, possibilitando a sua produção em diferentes situações de interação e não somente dentro da escola. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51, grifo próprio), as sequências didáticas precisam promover “*práticas de linguagem*”, “*aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história*”. A ideia é que a ferramenta permita que o agente produtor seja apresentado a um gênero a partir de seus elementos constituintes, conseguindo dominar suas capacidades de linguagem.

A configuração inicial da SD elaborada pelos pesquisadores genebrinos é organizada por atividades que têm como ponto de partida a “*apresentação da situação*” e como ponto de chegada a “*produção final*”. O processo de construção e aplicação da ferramenta visa a ajudar o professor a identificar aquilo que os alunos já sabem e o que precisam aprender. Os módulos (oficinas ou *ateliers*) consistem em situações para sistematizar atividades que mobilizem as capacidades de linguagem dos aprendizes. A Figura 1 apresenta um esquema que representa a ideia original da SD.

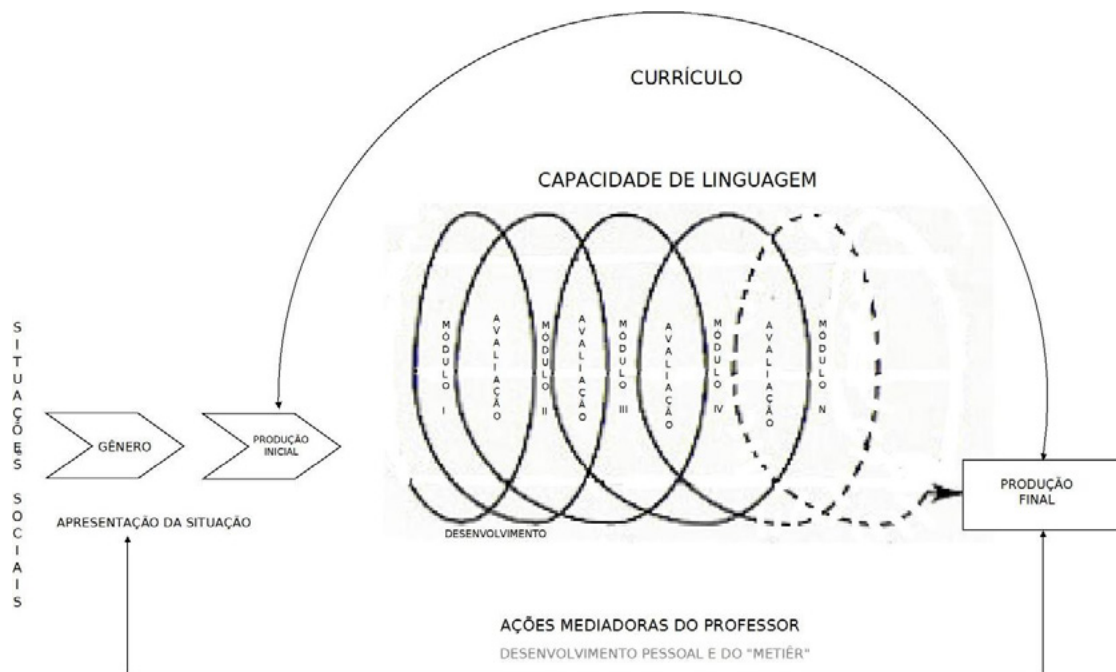
Figura 1. Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

Segundo Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98), as sequências didáticas precisam ser elaboradas para ajudar os aprendizes a se apropriarem de práticas de linguagem “novas ou dificilmente domináveis”. Com base no esquema acima, Abreu-Tardelli *et al.* (2018) construíram uma nova maneira para representar o funcionamento da SD. A figura 2, a seguir, mostra a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de produção de um gênero de texto oral ou escrito na escola.

Figura 2. Proposta de reestruturação do modelo de SD



Fonte: Abreu-Tardelli *et al.* (2018, p. 239)

Na figura 2, observamos que os módulos têm a função de promover o processo de desenvolvimento desencadeado pela seleção de um gênero em um movimento de progressão até a produção final. Nesse sentido, conseguimos visualizar a relação entre as etapas e a produção final. Percebemos também que as ações mediadoras do professor deverão ser constantes para mobilizar as capacidades de linguagem que promovem o desenvolvimento dos alunos, bem como a avaliação deve ser permanente, permitindo ao

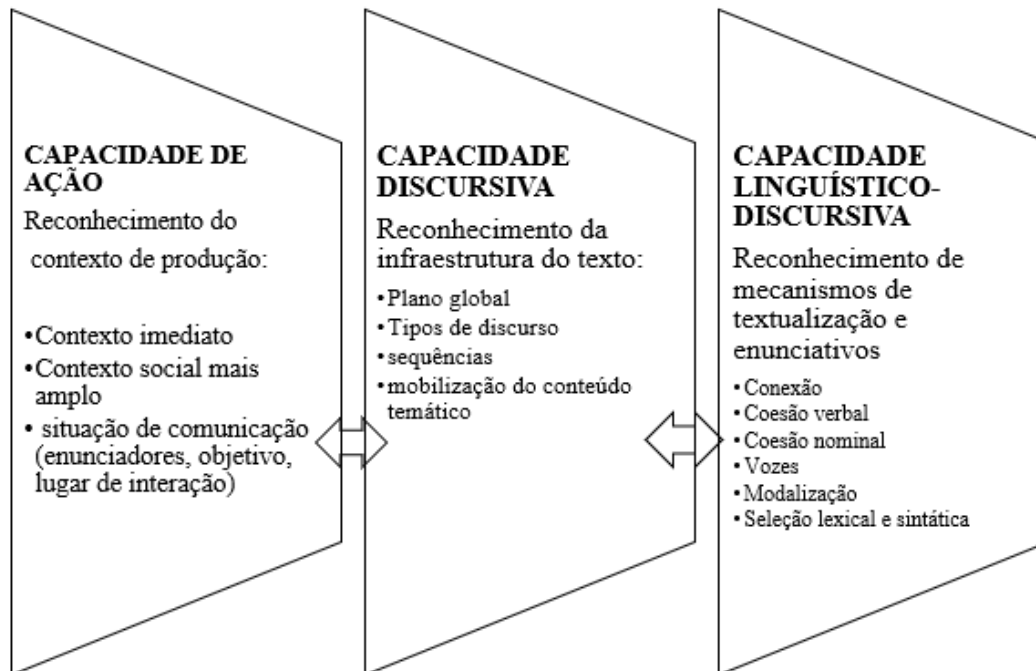
professor o reconhecimento daquilo que está sendo mobilizado de forma satisfatória e o que precisa ser mais explorado pelas atividades que são propostas na SD.

As capacidades de linguagem constituem:

[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52).

Essas capacidades são resultantes de “uma aprendizagem social”, e não de um fato natural do aprendiz, a partir de uma intervenção sistematizada pelo processo escolar (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Tais capacidades de linguagem servem para avaliar a ferramenta construída pelo professor (SD) e para verificar se as produções realizadas pelos alunos apresentam as propriedades do gênero textual. A figura 3, a seguir, apresenta como as capacidades de linguagem de uma SD se relacionam ao folhado textual.

Figura 3. As capacidades de linguagem e o folhado textual



Fonte: Henrique (2019, p. 60)

Como vemos na figura 3, uma produção de linguagem exige do produtor a mobilização de várias propriedades de um gênero textual: de contexto de produção, de infraestrutura e textualização/enunciação. Não há uma relação de maior ou menor importância para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, uma vez que ao produzir um gênero é necessário mobilizar todas elas. A SD deve progressivamente levar o aluno a dominar as propriedades relativas às três capacidades.

O projeto da turma e as ferramentas de ensino

Em um momento anterior à construção de uma SD, é preciso construir um modelo didático (MD) do gênero, conforme as perspectivas do Grupo da Didática de Línguas de Genebra. O modelo didático consiste em uma “descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino [...]” (Dolz; Gagnon, 2015, p. 40). É uma ferramenta que serve para que o professor/elaborador das atividades da SD identifique que propriedades são encontradas em um gênero a partir de exemplares que circulam socialmente. A ferramenta contribui para que se possa compreender o que deve ser mobilizado em cada uma das etapas da SD. Além disso, o modelo didático deve partir de uma pesquisa realizada com base em estudos existentes sobre o gênero⁵ que será trabalhado, não apenas com base no ISD, mas também de outras abordagens teóricas sobre o gênero.

Dolz e Gagnon (2015, p. 40-41) consideram que, ao elaborarmos um modelo didático, devemos levar em conta três critérios de “validade didática dos objetos de ensino”. São eles: a “legitimidade” que diz respeito ao que os especialistas de uma determinada área dizem sobre o gênero; a “pertinência” que diz respeito aos alunos, já que precisamos levar em conta a adequação do conhecimento que será ensinado, considerando a fase e os “objetivos escolares”; e a “solidarização” que diz respeito ao equilíbrio do conhecimento sobre o gênero e dentro do processo ensino-aprendizagem, observando a nova significação disso para o processo.

Portanto, o MD caracteriza o “gênero de referência” e sua “escolarização” e como resultado no reconhecimento das características de um modelo de referência (modelos sociais) e as transformações que o gênero sofre ao ser envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 30). As autoras afirmam que o gênero apresentado na sala de aula é sempre uma “variação do gênero

⁵ Serviram de base para o modelo didático da crônica argumentativa estudos da área do jornalismo, da literatura e da acadêmica, entre outros. Todavia, não encontramos nenhum trabalho com um modelo didático específico da crônica argumentativa. Em relação à resenha crítica, identificamos vários estudos com abordagens do ISD e de outras perspectivas, cuja função era reconhecer as características do gênero e como seu valor enquanto gênero textual a ser desenvolvido em sala de aula, como em Machado (1996), Machado; Lousada; Abreu-Tardelli (2004), entre outros.

de referência”, elaborado para atingir os objetivos de didáticos. Além disso, o modelo didático consiste em uma ferramenta a serviço da identificação das propriedades do gênero pelo professor (elaborador da SD ou aplicador).

Dessa forma, o modelo didático precisa apresentar as características mais recorrentes e aquelas que podem compor particularidades dos gêneros. A ferramenta didática deve promover o conhecimento sobre a esfera de circulação, de seu plano global, do tipo de discurso, da sequência textual mais predominante, dos mecanismos de textualização e de enunciação mais usuais, ou seja, as camadas do folhado textual. Assim, o professor poderá perceber como o gênero deve ser entendido durante o trabalho que está realizando, considerando o grupo de alunos envolvidos.

Para Machado e Cristóvão (2009), um modelo didático deve ser construído a partir de uma série de textos do gênero, cuja análise se baseia em cinco aspectos: o contexto de produção (emissor/receptor/local/suporte/circulação/objetivo do texto); conteúdo temático mais recorrente do gênero; as diversas formas de mobilizar esses conteúdos; a identificação do plano global mais usado na estrutura textual; e o estilo (vocabulário, sequências textuais e tipos de discurso, mecanismos textuais e enunciativos, características dos períodos).

Machado e Cristóvão (2009) propõem que a análise do gênero não deve ser estática, ao contrário, essa sistematização precisa ser verificada a partir de “seu valor dialógico” e não apenas pela organização do textual. Segundo as autoras, não podemos “nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise” [...] (Machado; Cristóvão, 2009, p. 137). Além disso, ao se produzir um modelo didático, é necessária uma busca na literatura da área cuja finalidade é apresentar os elementos característicos sobre o gênero e suas dimensões ensináveis (Dolz; Schneuwly, 2004).

Fundamentada nos aspectos apontados por Machado e Cristóvão (2009), a análise proposta deve ser entendida como uma maneira de verificar as partes, mas que na verdade se integram em um todo que é o texto.

Os níveis de análise de um texto se articulam entre si, ou seja, estão interligados. Em outras palavras, a análise das condições de produção se evidencia pela situação comunicativa (ao contexto objetivo/socio subjetivo e ao suporte) e está relacionada a determinadas propriedades solicitadas por meio de divulgação. Enquanto, para reconhecer os tipos de discurso, é necessário analisar os empregos da estrutura verbal (conexão verbal) e da conexão nominal que fazem parte dos mecanismos de textualização e as implicações que podem ser percebidas pela incorporação das vozes e também da modalização. Já o plano

global está diretamente relacionado às sequências empregadas, porque em geral a planificação está diretamente ligada às fases das sequências (Henrique, 2019, p. 65).

Em resumo, antes de construir uma sequência didática, é necessária a produção de outra ferramenta cuja função é evidenciar as características “possíveis” de um gênero. Assim, é essencial começar pela análise dos exemplares que podem contribuir para a identificação daquilo que é particular e do que é recorrente em um gênero para o estabelecimento de um “modelo de referência”.

Posterior à elaboração do modelo didático e à realização da produção final, é preciso ainda construir uma grade de avaliação que deverá ser disponibilizada para que o aluno e o professor avaliem o texto com base nos mesmos critérios. Assim, as características do gênero identificadas pelo modelo didático, trabalhadas na sequência didática, serão utilizadas como critério para análise da qualidade e adequação das produções dos aprendizes.

Etapas de elaboração e aplicação do projeto da turma

Baseados nas perspectivas teóricas discutidas, durante a elaboração do trabalho, foram feitos estudos sobre os documentos prescritivos do Ensino Superior para selecionar os gêneros, como também sobre a tipologia que fez parte do projeto da turma. O projeto se desenvolveu em uma turma do quarto semestre do curso de Pedagogia, em uma disciplina chamada “Leitura e Produção de Textos Acadêmicos”, com vinte alunas.

Verificamos, pois, nesses estudos que tanto as *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia* (Brasil, 2006) quanto o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia daquela instituição apontavam para a necessidade de trabalhar com a produção de textos argumentativos no Ensino Superior, visando desenvolver a argumentação com os aprendizes, mas sem mencionar nenhum gênero em particular.

Em seguida, procedemos a uma pesquisa na literatura sobre a argumentação e identificamos três perspectivas teóricas e metodológicas que contribuíram para o entendimento do ato de argumentar de forma bastante ampla:

1. *a perspectiva associada ao modelo de Stephen Toulmin (2001) que parte da construção de um quadro cujo princípio é explicar como se organizam os elementos da argumentação. O modelo de Toulmin foi incorporado por Jean-Michel Adam para explicar a organização da sequência argumentativa (tese inicial, argumentos, contra-argumentos, conclusão ou reafirmação da tese) e, posteriormente, por Bronckart (1999) para apresentar a como ela é mobilizada nos gêneros textuais.*
2. *a perspectiva associada aos estudos da Nova Retórica, fundamentada em Chaim Perelman e Lucie Olbrecht-Tyteca, na obra *Tratado de argumentação* (1996), que abordam os tipos de argumentos e as formas como eles podem levar à persuasão.*
3. *a perspectiva associada aos estudos de Oswald Ducrot (1987), que considera os efeitos da palavra, do discurso na persuasão. Para o autor, a persuasão é criada pela forma como os elementos linguísticos são organizados e dispostos no discurso, contribuindo para o reconhecimento dos mecanismos de textualização (operadores argumentativos) e enunciativos no texto (modalização).*

À luz dessas visões, procuramos reconhecer como diferentes perspectivas podem ser incorporadas às atividades sistematizadas de ensino, verificando os elementos linguísticos e estruturais de gêneros do argumentar. Portanto, elas foram úteis durante a elaboração da SD para reconhecer: a situação de argumentação, a estrutura de base dos argumentos, as operações específicas da argumentação, as estratégias e os procedimentos retóricos, as unidades linguísticas e a planificação dos textos argumentativos (Dolz, 1995).

Depois de fazer um levantamento sobre as bases teóricas que podiam colaborar para a compreensão do processo de argumentação e as características da tipologia do argumentar, pensamos em propor à turma do curso de Pedagogia um projeto cujo objetivo final fosse a elaboração de uma crônica argumentativa e uma resenha crítica para a publicação na revista acadêmica da instituição, já que o periódico recebia textos de vários gêneros, sendo este o critério utilizado para a organização do projeto.

A partir daí, empenhamo-nos em elaborar atividades para compor as duas sequências didáticas. Num primeiro momento, foram idealizadas as atividades voltadas para a apresentação do projeto e da SD em torno da crônica argumentativa. É preciso destacar que a apresentação objetiva constituiu, de fato, um momento decisivo para que houvesse o engajamento da turma. Assim, antes do início da disciplina, elaboramos atividades para a produção inicial e mais módulos de estudo da SD voltada para a crônica argumentativa, incluindo atividades de leitura e escrita, com ênfase na reescrita. Porém, ao iniciarmos o trabalho em sala, foram necessárias diversas alterações durante a aplicação dos módulos, tanto em relação às atividades, devido às dificuldades apresentadas na produção inicial, quanto na reorganização do planejamento dos módulos.

Acrescentamos que, durante o processo, materiais atualizados vistos nos meios de comunicação e sugestões dos alunos foram incorporados às atividades realizadas em classe, o que é bastante comum nas situações didáticas. Isso acontece porque, conforme Gonçalves e Barros (2010), uma SD pode ser parte de uma preparação anterior, tal qual uma publicação de material didático, mas para isso, ao ser aplicada, precisa de adaptações ao contexto de sala de aula.

A proposta de produção inicial que serviu de base para os módulos voltados para a crônica argumentativa foi idealizada com a inserção de oito temas polêmicos previamente selecionados por nós. Em seguida, passamos a trabalhar o gênero com diferentes crônicas argumentativas, mas não especificamente sobre um tema. Optamos pelo trabalho específico com gênero ao invés do conteúdo temático, levando em conta que as alunas poderiam buscar informações sobre o que estavam escrevendo. Nossa proposta era incentivar as alunas a pesquisarem o assunto de forma autônoma. Assim, as alunas tinham o conhecimento das propriedades do gênero e deveriam buscar informações sobre os temas que escolheram durante quase dois meses de trabalho.

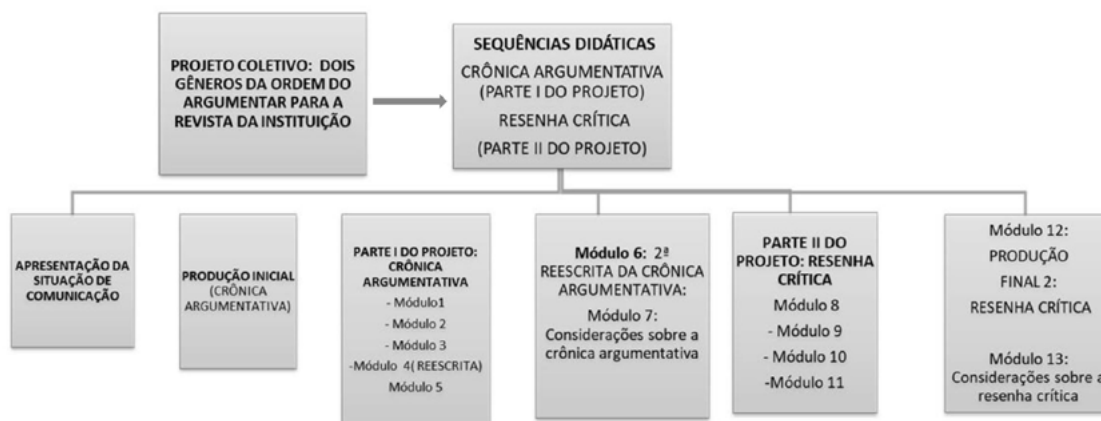
Essa também foi a opção para o desenvolvimento dos módulos referentes à resenha crítica na segunda parte do projeto, já que cada aluna tinha que escolher uma obra para produzir a resenha crítica. Não trabalhamos com apenas uma obra, optamos por selecionar exemplares e adequar as atividades com base nas interações de sala de aula e nas dificuldades apresentadas pelas alunas nas produções escritas. Foi feita uma seleção prévia de livros publicados em ambientes virtuais e obras físicas nos três anos anteriores à aplicação do projeto, observando as normas da revista da instituição para o qual encaminharíamos as produções da turma. Desse modo, não foram trabalhados o conteúdo de uma obra, mas o gênero a partir de diferentes resenhas críticas já publicadas, com temáticas variadas da área da educação.

Depois da apresentação do projeto como um todo, na primeira SD, foi feita a produção inicial e mais sete módulos voltados para a crônica argumentativa. Já na segunda SD, foram elaborados seis módulos para trabalhar a resenha crítica. Os módulos foram desenvolvidos⁶ com vistas a práticas de leitura de exemplares de referência do gênero e produção de escrita e reescrita dos alunos. A escrita do gênero crônica argumentativa contou com a produção inicial, mais duas versões intermediárias e a produção final. Como trata-se de um gênero mais curto, foi possível realizar as atividades de escrita em sala de aula. Já em relação aos módulos voltados para a resenha crítica, foi feita uma primeira versão e uma versão final precisou ser elaborada extraclasse.

6 Considerando os limites deste artigo, para a visualização de forma detalhada das atividades aplicadas, indicamos a leitura da tese que resultou neste trabalho (Henrique, 2019).

Foram incluídos dois módulos (Módulo 7 – *Considerações sobre a crônica argumentativa* / Módulo 13 – *Considerações sobre a resenha crítica*) que serviram para resgatar e sintetizar as características de cada gênero ao final de cada uma das SD por necessidade das aprendizes. A figura 4 ilustra a organização das etapas do projeto.

Figura 4. Esquema final do projeto das SD



Fonte: Henrique (2019, p. 150)

Depois do processo de aplicação, prosseguimos com a análise dos textos dos alunos. Foram selecionadas as produções de cinco alunas, tendo como critério a dificuldade apresentada na produção inicial da crônica argumentativa, uma vez que uma SD “propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados na produção inicial” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 66). De acordo com Dolz (informação verbal)⁷, essa ferramenta didática tem apresentado resultados positivos de modo especial para aprendizes que demonstram “dificuldades” na produção de seus textos.

As análises foram feitas pela comparação das produções iniciais e finais da crônica argumentativa e da resenha crítica, com base na progressão das capacidades de linguagem. Verificamos nos textos das alunas como as propriedades dos gêneros estudados nos módulos foram incorporadas durante a produção textual e quais as dificuldades que ainda precisam ser superadas. A avaliação esteve baseada nas características encontradas nos modelos de referência durante a confecção do modelo didático dos dois gêneros. Essas características foram evidenciadas também na grade de autoavaliação que foi entregue aos alunos antes da produção da versão final para que fossem feitas as revisões.

⁷ Em curso proferido por Joaquim Dolz, em agosto de 2016, IBILCE-UNESP.

Na segunda parte do projeto, os módulos foram elaborados visando à produção da resenha crítica de um livro. Em relação à progressão das capacidades de linguagem, observamos que houve a apropriação de propriedades da capacidade de ação, com a mobilização dos elementos referentes ao contexto de produção e da capacidade discursiva, mobilizando os elementos da infraestrutura (plano global, tipos de discurso e sequências). Já a respeito da capacidade linguístico-discursiva, identificamos que houve muita dificuldade ainda por parte das alunas para se apropriar de mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e dos mecanismos de responsabilidade enunciativa (modalização e vozes) de forma a atender às formas de referência do gênero.

Depois da análise, avaliamos que a capacidade linguístico-discursiva demandaria um trabalho mais detalhado, principalmente, quanto ao uso da conexão e da modalização. Apesar disso, o estudo mostrou que houve um progresso representativo quanto ao desenvolvimento das produções escritas em comparação com a produção inicial das alunas. Desse modo, as dificuldades apresentadas consistem em um ponto para a reflexão sobre o desenvolvimento das alunas e do próprio projeto. Elas são pistas que nos mostram questões não observadas durante a aplicação e podem apontar caminhos para novos trabalhos em sala de aula.

Reflexões finais sobre o projeto

Ao terminar a disciplina, as alunas foram incentivadas a fazer uma nova revisão nas produções para encaminhar para a revista acadêmica da instituição. Em decorrência disso, 19 crônicas argumentativas foram apresentadas em formato de *banner* (painel) em um evento institucional, ainda cinco dessas crônicas argumentativas e 16 resenhas críticas foram publicadas em edições diferentes do periódico.

De fato, o projeto integrado mostrou que gradativamente as alunas foram se apropriando das características dos gêneros argumentativos (crônica argumentativa e resenha crítica). Além disso, ele motivou a participação das alunas em espaços de circulação de textos acadêmicos, o que pode ser considerado um ponto positivo para o projeto.

O trabalho em torno de dois gêneros da tipologia do argumentar se mostrou positivo, uma vez que defendemos a incorporação de um conjunto de atividades voltadas para o domínio desses gêneros, com vistas a contribuir para a formação do aluno que está se preparando para exercer a atividade docente e que precisará realizar atividades de escrita e reescrita em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Henrique, 2019). Embora durante a aplicação do projeto as participantes estivessem sendo tratadas como aprendizes, ressaltamos que o curso de Pedagogia forma professores, o que implica conhecimento sobre os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los. Logo, o discente desse curso deve ser capaz de ler e de escrever textos adequados à situação de comunicação envolvida, como também deve conhecer e saber manejar os dispositivos didáticos que

favoreçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem.

Outra questão que surgiu a partir da análise é a dificuldade que as alunas participantes da pesquisa ainda apresentam em relação à capacidade linguístico-discursiva. Muitos erros⁸ linguísticos precisam ser trabalhados ainda durante o curso superior, como também as atividades, a partir dos exemplares de referências, e devem evidenciar como as unidades linguísticas funcionam na realização de cada gênero. Nesse contexto, as análises revelaram um problema de ordem institucional, isto é, a necessidade de mais tempo ou mais disciplinas que permitam estudar a linguagem.

A realidade que encontramos apontou também para dificuldades oriundas da falta de práticas de leitura. Essa questão foi revelada pelas próprias alunas ao fazer leitura de um livro para a produção da resenha crítica e durante a pesquisa por argumentos para o desenvolvimento da crônica argumentativa. Vimos durante a aplicação e a análise que a prática da leitura de textos jornalísticos, literários e acadêmicos não fazia parte do cotidiano dessas alunas. Esse dado é preocupante quando consideramos que são alunas de um curso de licenciatura que serão também responsáveis por mediar trabalhos com leitura nos anos iniciais da Educação Básica.

Considerações finais

Para finalizar, destacamos que o projeto composto por duas sequências didáticas com gêneros diferentes, mas em torno da mesma ordem tipológica, se mostrou eficiente para a ampliação das capacidades de linguagem das alunas. Portanto, os resultados da aplicação nos permitem considerar uma progressão geral nos textos produzidos pelas alunas envolvidas no projeto. As análises mostram que a SD é uma ferramenta válida e que pode e precisa ser aplicada também no Ensino Superior a partir do trabalho com um gênero, seguido de outros, favorecendo, assim, ao aprendiz a apropriação da capacidade de produzir textos em geral.

Além disso, de nossa parte, defendemos que é necessário elaborar materiais e trabalhos para o desenvolvimento de práticas de linguagem no Ensino Superior de cursos de licenciatura, haja vista que esses alunos serão futuros professores e, por sua vez, poderão promover transformações qualitativas no Ensino Básico Brasileiro.

8 Concordamos com a perspectiva de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que consideram que os erros são ocorrências que devem ser encaradas em atividades de ensino para sejam superados pelos alunos.

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida durante o doutorado e à professora Dra. Lília S. Abreu-Tardelli pela orientação da tese e leitura crítica deste trabalho.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. *In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua.* Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-245.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (2006). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 03 jul. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: língua portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. Tradução Ana Maria de Mattos Guimarães. *In: BRONCKART, J.-P.; BULEA-BRONCKART, E. As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.* Organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 37-50.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução e organização Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.* Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. P. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004.

DOLZ J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagens*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Separata: Infancia aprendizaje estudios de psicología cognitiva. *Revista de Psicología Social*, Madrid: Comunicación, lenguaje y educación, p. 65-67, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução Eduardo Guimarães Campinas: Pontes, 1987.

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. de. Planejamento Sequenciado de aprendizagem: modelos de sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 2010. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/70/42. Acesso em: 23 out. 2019.

HENRIQUE, M. A. B. *Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

MACHADO, A. R. (coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. *The specialist*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149. 1996.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A sintaxe em gramáticas filosóficas portuguesas: o caso do complemento

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3506>

Raquel do Nascimento Marques¹

Resumo

A noção de complemento como aquilo que completa o sentido do verbo do qual depende sintaticamente é anterior à emergência deste termo na tradição da gramática portuguesa, em 1799, tanto na *Arte da grammatica portugueza*, de Figueredo, quanto nos *Rudimentos da grammatica portugueza*, de Fonseca. De fato, a regência, herdada da gramática latina, desempenha essa função desde as primeiras gramáticas portuguesas. O objetivo é observar não apenas as aproximações e os distanciamentos entre as abordagens desses três autores em comparação com as concepções do gramático iluminista francês Nicolas Beauzée, em sua *Grammaire générale* (1767), mas também o impacto das ideias desse gramático francês sobre as gramáticas filosóficas portuguesas do século XIX. Assim sendo, pela perspectiva teórico-metodológica da *História das ideias linguísticas* (Auroux, 2007; Colombat, Fournier, Puech, 2017), buscamos as causas da distinção entre as abordagens e os efeitos que delas resultam, por meio da investigação do *horizonte de retrospectão* dos autores portugueses e do modo como a noção de complemento é afetada pela temporalidade. O estudo mostra, em primeiro lugar, um intervalo de mais de cinquenta anos em relação ao aparecimento do termo complemento na tradição da gramática francesa, atestado em 1747, na obra *Les vrais principes de la grammaire française*, de Girard. Além disso, considerando que Beauzée define o complemento como aquilo que se junta a uma palavra para mudar ou completar a sua significação, o estudo mostra que Barbosa aproveita as ideias de Beauzée tanto ao conceber o complemento como aquilo que completa ou muda o sentido do termo antecedente como ao apresentar a terminologia da regência coexistindo com aquela do complemento. Quanto a Souza (1804) e a Melo (1818), embora o concebiam como uma palavra ou expressão complementar do termo antecedente, o complemento está vinculado ao termo dependência e não ao termo regência, como em Barbosa.

Palavras-chave: História das ideias linguísticas; gramática portuguesa; século XIX; sintaxe; complemento.

¹ Laboratoire d'Histoire des théories linguistiques (UMR 7597), Université Paris Cité, Paris, França; raquel.ntomarques@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-2824-9233>

Syntax in Portuguese philosophical grammars: the case of the complement

Abstract

The notion of complement as that which completes the meaning of the verb on which it syntactically depends predates the emergence of this term in the tradition of Portuguese grammar, in 1799, both in *Arte da grammatica portugueza*, by Figueredo, and in *Rudimentos da grammatica portugueza*, by Fonseca. In fact, the regency, inherited from Latin grammar, performs this function since the first Portuguese grammars. Based on this assumption, in this work, we analyze the concept of complement in Portuguese philosophical grammars of the 19th century: Souza (1804), Melo (1818) and Barbosa (1822). The objective is to observe not only the similarities and differences between the approaches of these three authors in comparison with the conceptions of the Enlightenment French grammarian Nicolas Beauzée, in his *Grammaire générale* (1767), but also the impact of the ideas of this French grammarian on philosophical Portuguese grammars of the 19th century. Therefore, from the theoretical-methodological perspective of the History of linguistic ideas (Auroux, 2007; Colombat; Fournier; Puech, 2017), we seek the causes of the distinction between the approaches and the effects that result from them, through the investigation of the horizon of retrospection Portuguese authors and how the notion of complement is affected by temporality. The study shows, firstly, an interval of more than fifty years in relation to the appearance of the term complement in the tradition of French grammar, attested in 1747, in the work *Les vrais principes de la grammaire française*, by Girard. Furthermore, considering that Beauzée defines the complement as that which is added to a word to change or complete its meaning, the study shows that Barbosa takes advantage of Beauzée's ideas both when conceiving the complement as that which completes or changes the meaning of the antecedent term, as when presenting the terminology of the regency coexisting with that of the complement. As for Souza (1804) and Melo (1818), although they conceive it as a complementary word or expression of the antecedent term, the complement is linked to the term dependence and not to the term regency, as in Barbosa.

Keywords: History of linguistic ideas; Portuguese grammar; 19th century; syntax; complement.

Introdução

Neste artigo, analisamos a concepção de *complemento* em gramáticas filosóficas portuguesas do século XIX: Souza (1804), Melo (1818) e Barbosa (1822). O objetivo é observar tanto as aproximações e os distanciamentos entre as abordagens destes três autores em comparação com as concepções do gramático e enciclopedista francês Beauzée, em sua *Grammaire générale* (1767), quanto o impacto das ideias deste autor

nessas gramáticas filosóficas portuguesas. Assim, pela perspectiva teórico-metodológica da *História das ideias linguísticas* (Auroux, 2007; Colombat; Fournier; Puech, 2017), buscamos as causas da distinção entre as abordagens e os efeitos que delas resultam, por meio da investigação do horizonte de retrospectão dos autores portugueses e do modo como a noção de *complemento* é afetada pela temporalidade.

Na tradição gramatical portuguesa, o termo *complemento* emerge em 1799 em duas obras. Na *Arte da grammatica portugueza*, de Pedro José de Figueiredo (1762-1826), o termo aparece duas vezes, e nos *Rudimentos da grammatica portugueza*, de Pedro José da Fonseca (1736-1816), uma única vez. Em ambas as obras, esse termo está relacionado à preposição, numa referência à expressão *complément de la préposition* utilizada pelo gramático e enciclopedista francês César Chesneau Du Marsais (1676-1746) em alguns artigos da *Encyclopédie*², a preposição sendo concebida como uma parte da oração incompleta e que, por esse motivo, precisa de um complemento. Contudo, na tradição francesa, esse termo emerge alguns anos antes, em 1747, na obra *Les vrais principes de la Langue Française*, do padre Gabriel Girard (1677-1748), na expressão *complément du raport* (complemento da relação), sendo ligada à preposição caracterizada por sua incompletude e à relação que ela exprime com os termos que a seguem (Bouard, 2008).

A noção de *complemento*, concebida como aquilo que completa o sentido do verbo ou do nome do qual depende sintaticamente, é anterior à emergência do termo na tradição portuguesa, em 1799. De fato, a *regência*, herdada da gramática latina, desempenha esta função desde a *Grammatica da lingua portuguesa* (1540), de João de Barros (1496-1570), em que a dependência é pensada em termos de regência e as funções morfossintáticas são descritas com a ajuda dos casos. É apenas no século XIX, nas gramáticas filosóficas portuguesas, que a noção de *complemento* é desenvolvida pelos autores portugueses que retomam as ideias e as concepções dos gramáticos franceses, adaptando-as à língua portuguesa, como se verá adiante.

1. A *Grammaire générale* de Beauzée e as gramáticas filosóficas portuguesas: informações gerais

1.1 A *Grammaire générale* (1767) de Beauzée

A *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*, de Nicolas Beauzée (1717-1789), publicada em 1767, representa o amadurecimento da gramática geral na França. De acordo com Auroux (1983), trata-se do primeiro grande trabalho com o mesmo título e

2 *L'Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers de Diderot et de D'Alembert* (artigos *Accusatif*, vol. I, 1751, p. 91; *Article*, vol. I, 1751, p. 724; *Construction*, vol. IV, 1754, p. 84; *Datif*, vol. IV, 1754, p. 640).

projeto de Port-Royal (1660), a saber o de elaborar uma teoria geral da linguagem a fim de apresentar os princípios válidos para todas as línguas. Entretanto, Beauzée distancia-se dos *Messieurs* de Port-Royal, o que se explica pela evolução mesma da gramática geral que tende a privilegiar o ponto de vista linguístico em detrimento do lógico. Assim, além do sistema apresentado por Beauzée repousar na análise de um número maior de línguas em relação à Port-Royal, Beauzée não segue a teoria cartesiana, como os *Messieurs* de Port-Royal que submetem a linguagem à razão, por natureza universal, mas às teorias leibzianas, visando a encontrar na experiência verdades que podem ser consideradas como universais (Chevalier, 1968).

Beauzée elabora então uma gramática geral de viés racionalista. Por gramática geral entende-se, conforme Auroux (1983, p. 5), “uma teoria linguística que explica os elementos mais importantes do maior número possível de línguas”. O qualificativo *geral* indica, com efeito, que não se trata de uma gramática particular dedicada a uma língua específica, mas de uma gramática cujos fundamentos abrangem todas as línguas que constituem o *corpus* de análise dos autores. Como não visa a exaustividade, ou seja, o tratamento da totalidade dos fenômenos linguísticos presentes em todas as línguas, a gramática geral não se confunde com a gramática universal que, como enuncia Beauzée no artigo “Général, universel” na *Encyclopédie methodique* (1784, t. 2), é algo simplesmente impossível. A gramática geral é então concebida como uma “ciência racional dos princípios imutáveis e gerais da linguagem falada ou escrita em qualquer língua”³ (Beauzée, 1767, I, Préface, p. X, tradução própria). Ao caracterizá-la como *ciência*, Beauzée destaca como objetivo da gramática geral a especulação racional dos princípios imutáveis e gerais da linguagem. Esses princípios gerais servirão de fundamento à análise da língua portuguesa nas gramáticas filosóficas elaboradas em Portugal, no século XIX.

1.2 As gramáticas filosóficas portuguesas do século XIX

As gramáticas filosóficas de Souza (1804), de Melo (1818) e de Barbosa (1822) são representativas do movimento tardio da gramática geral em Portugal, no século XIX. Essas obras são marcadas por um ecletismo que pode ser observado no aproveitamento dos sistemas filosóficos e ideias que permeiam a gramática geral francesa nos séculos XVII e XVIII. Por gramática filosófica entende-se uma gramática cujos princípios são fundados na razão (Auroux, 1983; Gonçalves, 2006). Ela visa, portanto, explicar o funcionamento de uma língua particular por meio da exposição das razões dos fatos linguísticos. Caracterizadas pela relação entre a linguagem e o pensamento, estas gramáticas particulares seguem o pressuposto geral que conforma a reflexão linguística na tradição da gramática geral francesa nos séculos XVII e XVIII, de que a linguagem é a expressão do pensamento. A partir da “hipótese da linguagem-tradução”, como designada por Auroux (1979, p. 70), a linguagem, concebida como uma tradução do pensamento, tem a função de representá-lo, tornando-o então comunicável.

3 Segundo Beauzée (1767, I, Préface, p. X), a gramática geral é uma “science raisonnée des principes immuables et généraux du Langage prononcé ou écrit dans quelque langue que ce soit”.

A gramática que adere completamente à teoria da gramática geral francesa, em Portugal, é a *Gramática portuguesa*, de Manuel Dias de Souza (1753-1827), publicada em 1804. Essa gramática pedagógica é fundamentada em princípios filosóficos, não obstante a ausência em seu título de um termo que a caracterize. De fato, Souza serve-se da teoria geral francesa, aplicando os princípios gerais ao português. Esses princípios, nos quais a análise da língua portuguesa se baseia, não são determinados pela estrutura de nenhuma língua particular. Eles podem, assim, ser utilizados na descrição do maior número possível de línguas. Isso justifica a concepção do próprio autor que, no texto introdutório (1804, p. XIII), afirma que sua gramática visa a “facilitar á mocidade Portuguesa [...] o estudo da própria Língua e das estrangeiras”.

A *Gramática filosófica da linguagem portuguêsza*, de João Crisóstomo do Couto e Melo (1778-1838), publicada em 1818, diferentemente daquela de Souza (1804), traz em seu título o termo que a caracteriza como uma obra fundamentada em princípios lógicos. A gramática é introduzida por uma “arte de pensar” numa alusão à *Logique ou l’art de penser* (1662) dos *Messieurs* de Port Royal, Antoine Arnauld (1612-1694) e Pierre Nicole (1625-1695). Na linha dos *Messieurs*, Melo concebe a lógica e a gramática como disciplinas complementares: a linguagem exprime o pensamento descrito pela lógica, o que se pode observar na citação feita pelo gramático português (Melo, 1818, Introdução, p. 5, tradução própria⁴) de um trecho de Joseph Garat (1749-1833): “a arte de pensar corretamente é inseparável da arte de falar com precisão”. Entretanto, Melo também é tributário das ideias dos ideólogos franceses e considera a língua não apenas como expressão dos nossos pensamentos, mas também como um instrumento necessário para adquiri-los, aludindo assim às ideias de Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780).

A *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*, de Jerónimo Soares Barbosa (1737-1816), é uma obra póstuma, publicada em 1822, mas escrita no início do século, como consta no texto introdutório⁵. Segundo diversos estudiosos (Schärfer-Prieß, 2019; Coelho; Kemmler, 2017; Couto, 2004), trata-se do trabalho gramatical mais importante do iluminismo português, pois apresenta uma relevante descrição linguística e análise teórica. Como as obras anteriores, sua gramática também é marcada pelo ecletismo observado, por um lado, pelo aproveitamento do racionalismo de Beauzée e, por outro, pelo empirismo de Condillac.

4 No original: “l’art de penser avec justesse, est inseparable de l’art de parler avec exactitude”.

5 Ao final do texto introdutório, lê-se a seguinte data: “Coimbra, 24 de junho de 1803”. Essa data aparece no texto a partir da quarta edição da gramática, em 1866 (Schärfer-Prieß, 2019).

2. A noção de *complemento* de Beauzée

Beauzée elabora algumas definições de *complemento*. Como explica Bouard (2008), a definição que consta no artigo *Régime*⁶ da *Encyclopédie* (1765) é fundamentada sobre a noção de determinação, enquanto na *Grammaire générale* (1767) a definição é mais abrangente e estende-se a fatos de dependência gramatical.

Devemos olhar como o complemento de uma palavra o que acrescentamos a essa palavra para determinar seu significado, seja como *for*⁷ (Beauzée, art. *Régime*, *Encyclopédie*, 1765, vol. XIV, p. 5, tradução própria).

O complemento de uma palavra é uma adição feita a esta palavra, a fim de alterar ou completar o seu significado⁸ (Beauzée, *Grammaire générale*, 1767, II, p. 44, tradução própria).

As duas noções de complemento apresentadas têm em comum tanto o fato de serem concebidas como junções ou acréscimos feitos a uma palavra quanto de serem baseadas no critério semântico. Ao considerar as relações sintáticas do ponto de vista semântico, Beauzée distancia-se da tradição da gramática latina na qual as relações sintáticas são consideradas do ponto de vista formal⁹. Para Bouard (2008), essa mudança de perspectiva sintática marca não apenas uma ruptura com a gramática latina, mas também o estabelecimento de uma sintaxe da língua francesa baseada sobre as especificidades do francês e não sobre o modelo da gramática latina.

Em sua gramática geral, Beauzée (1767, II) afirma que há dois tipos de palavras passíveis de receber um complemento: 1. palavras que têm uma significação geral podem receber diferentes graus de determinação, como os nomes apelativos (*livre: un livre nouveau/*

6 Conforme Bouard (2008), Du Marsais morre em 1756 durante o desenvolvimento do artigo "Régime". É então seu sucessor Beauzée quem dá continuidade à redação do texto. Nele, Beauzée não apenas elabora a primeira definição do termo *complemento* como substituto do *régime*, como também reconhece Du Marsais como o criador desse termo.

7 No original: "On doit regarder comme complément d'un mot, ce qu'on ajoute à ce mot pour en déterminer la signification, de quelque manière que ce puisse être".

8 No original: "Le complément d'un mot est une addition faite à ce mot, afin d'en changer ou d'en compléter la signification".

9 O par concordância e regência, herança da gramática latina do Renascimento, permite pensar as relações essencialmente formais, ou seja, morfológicas entre as palavras: a concordância trata do acordo entre as palavras que apresentam as mesmas marcas morfológicas e a regência estabelece uma dependência entre as palavras, envolvendo os casos latinos.

un livre de Dieu), os adjetivos físicos¹⁰ (*savant: peu savant*), os advérbios (*sagement: plus sagement que jamais*) e os verbos (*exister: Dieu existe par lui-même*); 2. palavras que, por terem uma significação relativa, ou seja, um sentido incompleto, exigem um termo conseqüente que determine a ideia da relação entre as palavras. Essas palavras podem ser *simplesmente relativas*, quando apresentam uma relação que só existe sob uma determinada combinação (la diète est *utile* à la santé, la santé n'est pas *utile* à la diète (p. 50)), ou *reciprocamente relativas*, quando apresentam a mesma relação sob cada uma das duas combinações (Pierre est *frère* ou *collègue* ou *cousin* de Paul, il est vrai aussi que Paul est *frère* ou *collègue* ou *cousin* de Pierre (p. 51)). Além dos nomes e dos adjetivos relativos que dependem de outro termo para completar sua significação, também há verbos, como *aimer, craindre, aller, revenir* (*aimer Dieu, craindre sa justice, aller à la ville, revenir de la campagne*) e advérbios, como *relativement, conformément, indépendamment* (*relativement à mes vûes, conformément à la loi, indépendamment des circonstances*) que são relativos.

Os complementos podem ser considerados de acordo com 1. a forma de sua expressão ou 2. o efeito de sua significação. Do ponto de vista da forma, o complemento pode ser *complexo*, quando expresso por muitas palavras em que umas modificam as outras (avec SOIN REQUIS), ou *incomplexo*, quando é expresso por uma única palavra que pode ser um nome (avec SOIN), um pronome (pour NOUS), um adjetivo (raison FAVORABLE), um verbo no infinitivo (sans RÉPONDRE) ou um advérbio (vivre HONNÊTEMENT). Do ponto de vista da significação, “podem-se admitir tantos tipos de complementos quantas forem as formas possíveis de determinar o significado”¹¹ (Beauzée, 1767, II, p. 57, tradução própria). Eles são classificados em: 1. *complemento objetivo* que exprime o objeto; 2. *complemento circunstancial de lugar*; 3. *complemento auxiliar* que exprime o instrumento e os meios da ação enunciada pela palavra completada; 4. *complemento circunstancial de causa* (complemento circunstancial de matéria; complemento circunstancial de finalidade); 5. *complemento modificativo*; 6. *complemento circunstancial de tempo*.

Beauzée também considera a ordem que devem guardar entre eles os diferentes complementos de uma mesma palavra, a saber a ordem analítica e natural que é a única considerada na gramática geral.

3. O complemento em gramáticas filosóficas portuguesas

A noção de complemento é desenvolvida nas gramáticas filosóficas portuguesas, no século XIX. Na *Gramática portuguesa* (1804) de Souza, a noção de *complemento* está atrelada àquela de *dependência*. O termo *dependência* é emprestado de Court de Gébelin

10 Beauzée (1767) designa de *adjetivos físicos* os nossos qualificativos. Trata-se de uma inovação deste gramático francês.

11 No original: “on peut admettre autant de sortes de compléments, qu’il peut y avoir de manières possibles de déterminer la signification d’un même”.

(1725-1784). Em sua *Grammaire universelle* (1774), G ebelin utiliza esse termo por ser menos marcado e, por isso, mais adequado. Na linha do gramático francês, Souza utiliza o termo *dependência* para designar a rela o de determina o entre as palavras em detrimento do termo tradicional *regência* e do termo *determina o* elaborado pelo gramático e enciclopedista Du Marsais, por considerá-lo do mesmo modo mais adequado. Além do termo *dependência*, Souza também retoma de G ebelin (1774) a classifica o em torno das palavras essenciais: o nome, o verbo e o adjetivo, distinguindo-as das palavras que lhes são dependentes pela posi o que ocupam no enunciado ou pelas palavras as quais se ligam.

As regras que tratam da sintaxe de dependência também são emprestadas de G ebelin (1774). Elas são no número de três: 1. palavras em dependência do nome ou do sujeito; 2. palavras em dependência do verbo; 3. palavras em dependência do adjetivo. Sobre as palavras em dependência do nome ou do sujeito, elas podem ser um adjetivo (*Scipio valerozo guerreiro venceo Cartago*), a conjun o *que* (*As Poezias que comp s Homero para instru o dos homens, tem permanecido com gloria em todos os tempos*) ou a preposi o *de* (*A Cidade de Lisboa he a nossa Capital*) (Souza, 1804, p. 167-168). Nos exemplos apresentados, o sintagma adjetival *valerozo guerreiro*, a proposi o *que comp s Homero para instru o dos homens*, e o sintagma nominal *de Lisboa* são utilizados para determinar o sentido do sujeito ao qual se relacionam, servindo-lhes de complemento.

Sobre as palavras em dependência do verbo, elas estão relacionadas aos diferentes complementos circunstanciais que o determinam. Conforme Souza (1804), essas circunstâncias são o objeto, o fim, o lugar, o tempo, a causa, o meio, e o estado, ou modo de existir. Essa classifica o inspirada em G ebelin (1774)   retomada de Beauzée (1767), que considera os complementos como uma categoria funcional. Como G ebelin, Souza (1804, p. 168) também utiliza no exemplo um trecho do texto de Racine: "Grandes Deoses, se o vosso odio persevera em a querer arrancar de minhas mãos, que podem diante de Vós os fracos humanos. Eu o sei [...]" (Iphigen. ACT. IV. SC. IX, Jean Racine, Iphig nie, 1674). Assim, conforme o gramático português, as palavras em dependência do verbo designam algumas circunstâncias: 1. *arrancar* designa o objeto do verbo *querer*; 2. o sintagma *em a querer* marca o fim do ódio dos deuses que persevera; 3. o sintagma *de minhas mãos* marca uma circunstância de lugar; 4. o pronome oblíquo *o* marca o objeto do verbo *saber*.

Quanto às palavras em dependência do adjetivo, elas designam "circunstâncias acessórias" (Souza, 1804, p. 168). São elas os advérbios de compara o (*Não ha temor mais justo que o vosso*) e as circunstâncias ligadas ao adjetivo por uma preposi o (*Rico em meios*). A expressão *circunstâncias acessórias*   utilizada pelo gramático português para designar tanto os complementos circunstanciais, necessários para a compreensão do enunciado, quanto os complementos acessórios que, embora não sejam indispensáveis, completam o sentido dos adjetivos. O *complemento acessório*, entendido como um acréscimo não

obrigatório aos termos essenciais, é emprestado de Condillac (1775, p. 297, tradução própria¹²), segundo o qual “Uma proposição é composta conforme os acessórios são adicionados ao sujeito, ao verbo ou ao atributo”.

Souza retoma a noção de complemento complexo e incompleto desenvolvida por Beauzée (1767), mas aplica uma outra nomenclatura. De fato, Souza distingue o complemento simples do complemento composto, o primeiro formado por uma só palavra e o segundo, por muitas palavras. Ademais, ele empresta do gramático francês a classificação terminológica *complemento gramatical*, *complemento lógico*, *complemento inicial* e *complemento total*, com algumas modificações. Enquanto Beauzée entende o complemento lógico como uma unidade de sentido, Souza entende-o como uma proposição incidente. Quanto ao complemento total, ele equivale, para Souza, ao complemento lógico de Beauzée.

Em sua gramática filosófica, Melo também se serve da noção de *dependência*, assim como seu predecessor Souza (1804), para tratar da relação de determinação entre as palavras. Entretanto, Melo não se baseia nas ideias de Gêbelin como seu predecessor, mas naquelas de Destutt de Tracy (1754-1836). Inspirado pelo ideólogo francês Destutt de Tracy (1817), não referido explicitamente em seu horizonte de retrospectiva, Melo trata da *relação de dependência* que existe entre as palavras. Destutt de Tracy (1817, p. 169-170) opta por essa designação, em detrimento daquela elaborada por Du Marsais – *relação de determinação* –, porque “todas as palavras determinam a significação umas das outras”. Assim, nessa relação de dependência que existe entre as palavras na proposição, algumas palavras servem de complemento a outras, sendo utilizadas, portanto, para completar sua significação.

Segundo Santos (2010), a relação de dependência que existe entre as palavras é analisada do ponto de vista lógico na gramática de Melo. De fato, a dependência é concebida como a representação da relação entre dois objetos. Conforme o autor,

[...] a nossa alma, quando julga dois objetos percebidos, tem algumas vezes necessidade d’atendêr á dependência, que alguns têm a respeito d’outros; e a esta percêção chamo *relação de dependência* entre os mesmos objetos: assim, quando formâmos êste juizo: *a existência de Deos é evidente*, necessitâmos *atender* á relação de dependência, que á entre o objeto *existência*, e estoutro *Deos*; a cuja expressão chãmam *preposição* (Melo, 1818, Introdução, p. 10-11).

12 No original: “une proposition se compose suivant qu’on ajoute des accessoires au sujet, au verbe ou à l’attribut”.

Melo utiliza a *relação de dependência* para tratar de complementação. Essa relação de dependência é marcada pela preposição. Inspirado por Destutt de Tracy (1817), Melo afirma que os substantivos servem de complemento a outros substantivos ou a atributos e que apenas os verbos adjetivos necessitam de complemento, o que se justifica pelo fato de eles não terem sentido absoluto como o verbo *ser*, por exemplo.

Assim como Souza (1804), Melo refere três tipos de complemento. Eles são baseados, contudo, na classificação das preposições: 1. complemento do sujeito; 2. complemento do verbo; 3. complemento do atributo. Essa classificação deve-se ao fato de a preposição ser utilizada, de acordo com Melo (1818), na formação do complemento¹³. É de Wailly (1759) que Melo retoma a noção de complemento vinculada à preposição, já que Wailly organiza as preposições de acordo com as relações que elas indicam¹⁴.

Melo (1818, p. 235-238) elabora seis regras gerais para descrever a dependência entre as palavras, sendo duas regras para cada tipo de complemento. Assim, sobre o *complemento do sujeito*, a dependência ocorre entre um substantivo [restrito] e um substantivo não restrito, como em “A existência de Deos é evidente”, ou entre um substantivo [restrito] e um outro substantivo restrito, como em “o fim do trabalho é a recompensa”. Sobre o *complemento do verbo*, a dependência ocorre entre um verbo adjetivo finito e um substantivo não restrito, como em “António vai a Lisbôa”; ou entre um verbo adjetivo finito e um substantivo não restrito, “António estuda Gramática”. No que diz respeito ao *complemento do atributo*, a dependência se dá entre um [adjetivo] atributivo com um substantivo não restrito, “O autôr desta Gramática é natural de Lamêgo”; ou entre de um [adjetivo] atributivo com um substantivo restrito, “Esta Gramática fôï composta para o fim de se-instruírem os Alunos da Escola Géral Militar”.

Quanto a Barbosa (1822), em sua gramática filosófica, ele utiliza o termo tradicional *regência*, herdado da gramática latina do Renascimento, para descrever a relação de determinação entre as palavras na proposição. Diferentemente de Souza (1804) e de Melo (1818), Barbosa segue de perto as ideias de Beauzée, o que se justifica pelo fato de Barbosa ter elaborado sua gramática antes desses autores. Assim, no que diz respeito à determinação, na linha de Beauzée (1757)¹⁵, Barbosa utiliza a noção de regência.

13 “Como em tôdo o complemento concorre sempre o vocábulo *Preposição*, segue-se que tôda a espécie de complemento deverá participar da denominação correspondente á significação da *Preposição*: donde o têrmos a considerar os complementos da maneira seguinte: 1. *de logar*, 2. *d’ordem*, 3. *d’união*, 4. *de separação*, 5. *d’oposição*, 6. *de têrmo*” (Melo, 1818, p. 234-235).

14 Conforme Wailly (1759, p. 71-72), as preposições marcam o lugar (*chez, dans, devant, derrière, parmi, etc*); a ordem (*avant, après, entre, depuis*); a união (*avec, durant, selon, suivant*); a separação (*excepté, sans, hors, hormis*); a oposição (*contre, malgré, nonobstant*); o fim (*envers, touchant, pour*) e a especificação (*à, de, en*).

15 Para Beauzée (Art. *Grammaire, Encyclopédie*, vol. VII, 1757, p. 844), “le régime est le signe que l’usage a établi dans chaque langue, pour indiquer le rapport de détermination d’un mot à l’autre”.

Reger quer dizer determinar, e demandar alguma couza. E como em todas as linguas ha humas palavras, cuja significação he transitiva, ou relativa, e que por isso requerem se lhes complete para não ficar suspensa; daqui veio dizer-se que, [...] a relação de *Determinação* entre as mesmas [ideias] he o fundamento da syntaxe de regencia. [...]. Ha outras palavras, cuja significação he intransitiva e absoluta, e que por isso não demandão depois de si outras para lhe completarem (Barbosa, 1822, p. 392-393).

Barbosa serve-se do critério semântico para definir a regência, vinculando-a à noção de determinação. A regência é, então, relacionada ao estatuto das palavras na proposição. Assim, por terem uma significação relativa, os verbos ativos transitivos, os adjetivos e as preposições necessitam de outros termos para completar seus sentidos. Contudo, os nomes, os adjetivos e os verbos que têm um sentido absoluto, embora não dependam de nenhum outro termo que lhes complete o sentido, também podem ser submetidas a determinações e a circunstâncias, sendo determinadas e modificadas por uma preposição seguida de complemento. As preposições com seus complementos são, portanto, os signos utilizados na língua portuguesa para marcar as diferentes relações entre as palavras regidas e as regentes.

O gramático elabora princípios para a língua portuguesa em consonância com os casos latinos. Ao referir a terminologia casual latina, Barbosa mostra-se ainda vinculado ao modelo da gramática latina, embora reconheça que o português não é uma língua que utiliza o sistema dos casos. Conforme o autor,

[...] todas estas relações se reduzem geralmente a quatro, correspondentes aos quatro casos Latinos. Porque ou a parte regida está em rasão do *objecto* para a parte regente; e lhe daremos o nome de *Complemento Objectivo*, que corresponde ao accusativo Latino; ou em rasão de *Termino*, e lhe chamaremos *Complemento Terminativo*, que corresponde em parte ao dativo Latino. Ambos estes completão a significação relativa das partes regentes.

Ha outros dous complementos, que não completão, mas mudão a significação vaga e absoluta das partes, que não regem; outros ou restringindo-a, ou explicando-a. Ao primeiro dou o nome de *Complemento Restrictivo*, que corresponde ao genitivo Latino; e ao segundo o de *Complemento Circunstancial*, que corresponde ao ablativo Latino. Os primeiros dous são regidos pelas partes regentes: estes dous segundos não são regidos, nem determinados pelas palavras a que servem de complementos; mas elles são os que propriamente as regem e determinão (Barbosa, 1822, p. 395).

Diferentemente de Beauzée (1767) que classifica os complementos de acordo com o papel semântico do complemento ele mesmo em relação ao verbo, Barbosa (1822)

classifica-os de acordo com o papel semântico da palavra regente, ou seja, de acordo com o verbo. Assim, o *complemento objetivo*, retomado de Beauzée, que designa o complemento imediato do verbo ativo e da preposição, completa o sentido das palavras regentes que significam uma ação; e o *complemento terminativo*, de Barbosa, completa o sentido das palavras que designam uma relação. Quanto aos *complementos restritivo e circunstancial*, eles não completam a significação do termo antecedente, mas modificam sua significação. Embora os dois sejam precedidos por uma preposição, eles se distinguem pelo fato de o *complemento restritivo*, de Barbosa, modificar o sentido de um nome, restringindo ou determinando seu sentido, por exemplo, *Livro de Pedro, Homem de virtude*; e de o *complemento circunstancial*, retomado de Beauzée, modificar o sentido de um verbo ou de um atributo. Os complementos circunstanciais que modificam o verbo substantivo são os de lugar, de tempo e de afirmação, porque se referem à existência e à maneira de enunciá-la. Aqueles que modificam o atributo são os complementos circunstanciais de quantidade, de qualidade, de modo, de fim e de meio ou de instrumento, porque modificam a ação verbal ou da qualidade expressa pelo atributo.

Conclusão

Na tradição da gramática portuguesa, o termo *complemento* aparece cinquenta e dois anos após sua emergência na gramática francesa *Les vrais principes de la Langue Françoise* (1747), de Girard. A descrição e a análise desse termo são marcadas pelo ecletismo que conforma a gramática filosófica portuguesa. De fato, em 1799, nas gramáticas de Figueiredo e Fonseca, os autores evocam o complemento da preposição de Du Marsais; na gramática filosófica, elaborada por volta de 1802, Barbosa utiliza o termo tradicional *regência*, herdado da gramática latina do Renascimento, para descrever a relação de determinação entre as palavras na proposição. Todavia, Barbosa não apenas se serve da terminologia dos complementos elaborada por Beauzée (*complemento objetivo/complemento circunstancial*), como também organiza uma classificação e uma terminologia própria para descrever a sintaxe de regência do português, como os *complementos terminativo e restritivo*. Desse modo, Barbosa aproveita as ideias de Beauzée, seja do artigo “Régime” (1765, vol. XIV) da *Encyclopédie*, seja de sua gramática geral (1767), tanto ao apresentar a terminologia da regência coexistindo com aquela do complemento quanto ao conceber o complemento como aquilo que completa ou muda o sentido do termo antecedente. Quanto a Souza (1804) e a Melo (1818), embora o concebam como uma palavra ou expressão complementar do termo antecedente, o complemento está vinculado ao termo dependência e não ao termo regência, como em Barbosa, o que se justifica pela evolução mesma da gramática filosófica portuguesa. Assim, a utilização do termo *dependência*, para marcar a relação de determinação entre as palavras, evidencia a produtividade do termo, ainda que ambos os autores fundamentem seus estudos nas ideias de diferentes autores franceses. Enfim, nas gramáticas portuguesas aqui examinadas, o que se evidencia é a análise das relações sintáticas no nível semântico, o que marca não apenas o distanciamento da gramática latina, que considera as relações sintáticas sobretudo no nível formal, mas também o estabelecimento de uma sintaxe portuguesa, fundamentada nas especificidades da língua portuguesa.

Referências

ARNAULD, A.; LANCELOT, C. *Grammaire générale et raisonnée*. Troisième Édition revue & augmentée de nouveau. Paris: Le Petit Pierre, 1676 [1660].

AUROUX, S. « General Grammar and Universal Grammar in Enlightenment France ». *General Linguistics*, v. 23, p. 1-18, 1983.

AUROUX, S. *La question de l'origine des langues suivi de l'historicité des sciences*. Paris: PUF, 2007.

AUROUX, S. *La Sémiotique des Encyclopédistes*. Paris: Payot, 1979.

BARBOSA, J. S. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem*. Lisboa: Typographia da Academia das Sciencias, 1822. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/t_resul.asp?n=364&cod=3317. Acesso em: 16 nov. 2024.

BARROS, J. de. *Grammatica da lingua portuguesa*. Lisboa: Luis Rodrigues, 1540. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/t_resul.asp?n=397&cod=3302. Acesso em: 16 nov. 2024.

BEAUZEE, N. « Général, universal ». *Encyclopédie méthodique, Grammaire et littérature*, t. 2, Paris: Panckoucke, 1784. p. 145-146.

BEAUZEE, N. « Grammaire ». *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonnée des sciences, des arts et des métiers*, vol. VII, Paris: Briasson, David, Le Breton et Durand, 1757. p. 841b-847a. Disponível em: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v7-1384-0/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BEAUZEE, N. « Régime ». *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonnée des sciences, des arts et des métiers*, vol. XIV, Paris: Briasson, David, Le Breton et Durand, 1765. p. 5a-11a. Disponível em: <http://enccre.academie-sciences.fr/encyclopedie/article/v14-10-0/>. Acesso em: 16 nov. 2024.

BEAUZEE, N. *Grammaire générale ou Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage*: pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues. Tomes I et II. Paris: De l'imprimerie de J. Barbou, 1767.

BOUARD, B. « L'émergence de la notion de « complément » est-elle une invention ou une innovation ? ». Actes du colloque du Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF). Paris, 9-12 juillet 2008. p. 899-916.

CHEVALIER, J.-C. *Histoire de la syntaxe: naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève: Droz, 1968.

COELHO, S.; KEMMLER, R. « A Grammatica philosophica da lingua portugueza de Jerónimo Soares Barbosa e as suas edições ». *Confluência*, n. 53, p. 9-34, 2017.

COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.-M.; PUECH, C. *Uma história das ideias linguísticas*. Tradução do francês por Marli Quadros Leite e Jacqueline Léon. São Paulo: Contexto, 2017.

CONDILLAC, E. B. de. *Cours d'étude. Grammaire*. Tome I. Parme: Imprimerie Royale, 1775.

COURT DE GEBELIN, A. *Monde primitif, analysé et comparé avec le monde moderne, considéré dans l'histoire naturelle de la parole ou grammaire universelle et comparative*. Vol. II. Paris: Chez l'auteur, Boudet, etc., 1774.

COUTO, M. A. « Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerónimo Soares Barbosa ». *Revista Galega de Filoloxía*, v. 5, p. 11-31, 2004.

DU MARSAIS, C. C. *L'Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, de Diderot et de D'Alembert. Artigos Accusatif, vol. I, 1751, p. 91; Article, vol. I, 1751, p. 724; Construction, vol. IV, 1754, p. 84; Datif, vol. IV, 1754, p. 640.

FIGUEIREDO, P. J. da. *Arte da grammatica portugueza em método breve, fácil, e claro reformada nesta quarta edição para uso do Collegio real de nobres, e do Real seminário do patriarchado, por Pedro José de Figueiredo, Socio da Academia das Sciencias de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1837. Edição original 1799, Lisboa: Regia Officina Typographica.

FONSECA, P. J. da. *Rudimentos da grammatica portugueza, commodos á instrucção da mocidade, e confirmados com selectos exemplos de bons autores*. Lisboa: Simão Tadeo Ferreira, 1799.

GIRARD, G. *Les vrais principes de la langue Française*. Tome I. Paris: Breton, 1747.

GONÇALVES, M. F. « Iluminismo e pensamento linguístico em Portugal: o exemplo das gramáticas filosóficas ». In: Actes del VII Congrès de Linguistica General, 18 al 21 d'abril de 2006. p. 146-164.

MELO, J. C. do C. e. *Gramática filosófica da linguagem portuguêsza*. Lisboa: Imprensa Régia, 1818. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/t_resul.asp?n=362&cod=3315. Acesso em: 16 nov. 2024.

SANTOS, M. H. P. *As ideias linguísticas portuguesas na centúria de oitocentos*. 2 vols. Série Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2010.

SCHÄFER-PRIESS, B. *A gramaticografia portuguesa até 1822. Condições da sua génese e critérios de categorização, no âmbito da tradição latina, espanhola e francesa*. Coleção Linguística 14. Vila Real: UTAD, 2019. Disponível em: https://www.utad.pt/cel/wp-content/uploads/sites/7/2020/10/Lingui%CC%81stica_14.pdf. Acesso em: 16 nov. 2024.

SOUZA, M. D. de. *Gramática portugueza, ordenada segundo a doutrina dos mais celebres grammaticos conhecidos, assim nacionaes como estrangeiros, para facilitar á mocidade Portugueza o estudo de lêr e escrevêr a sua propria lingua, e a intelligencia das outras em que se quizer instruir*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1804. Disponível em: http://ctlf.ens-lyon.fr/t_resul.asp?n=402&cod=3311. Acesso em: 16 nov. 2024.

WAILLY, F. de. *Abrégé de la grammaire françoise*. Paris: Bure & Jean Barbou, 1759.

A *trollagem* na política brasileira: efeitos de humor no discurso da extrema direita sobre a comunidade LGBTQIA+

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3617>

Myllena Nascimento¹
Carlos Piovezani²

Resumo

Este trabalho pretende analisar alguns aspectos do funcionamento da *trollagem* no discurso político da extrema direita brasileira sobre a comunidade LGBTQIA+. Para tanto, em razão de sua ampla repercussão e de sua condição de amostra bastante ilustrativa do fenômeno pelo qual nos interessamos, elegemos como objeto de nossa análise um pronunciamento do deputado federal Nikolas Ferreira (Partido Liberal), realizado sintomaticamente no dia 08 de março de 2023. Considerando sua inscrição em certo limiar entre o humor e o discurso de ódio e sua circulação digital, buscaremos identificar, descrever, categorizar e interpretar importantes propriedades da prática da *trollagem* direcionada à comunidade LGBTQIA+, a produção de seus efeitos e a materialização de seus afetos. Além disso, indicaremos algumas das possíveis mutações discursivas que a *trollagem* parece promover em modos de dizer do discurso de ódio no campo político. Com vistas a alcançar esses objetivos, nosso trabalho se fundamentará nos postulados, noções e procedimentos da Análise do discurso de linha francesa e em aportes do pensamento de Michel Foucault sobre a ordem do discurso.

Palavras-chave: *trollagem*; discurso político; extrema direita; comunidade LGBTQIA+.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; myllenaaraujonascimento@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7480-9265>

2 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cpiovezani@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0002-3612-983X>

Trolling in Brazilian politics: a discursive analysis of humor effects in far-right discourse addressed to the LGBTQIA+ community

Abstract

This work intends to analyze some aspects of the functioning of trolling in the political discourse of the Brazilian far-right about the LGBTQIA+ community. To this end, due to its wide repercussion and its condition as a very illustrative sample of what interests us, we chose as the object of our analysis a pronouncement by federal deputy Nikolas Ferreira (Liberal Party), symptomatically carried out on March 8th, 2023. Considering its inclusion in certain limits between humor and hate speech and its digital circulation, we will seek to identify, describe, categorize and interpret important properties of the practice of trolling directed at the LGBTQIA+ community, the production of its effects and the materialization of its affections. In addition, we will indicate some of the possible discursive changes that trolling seems to promote in ways of saying hate speech in the political field. With a view to achieving these objectives, our work will be based on the postulates, notions and procedures of French Discourse Analysis and on contributions from Michel Foucault's thought on the order of discourse.

Keywords: trolling; political discourse; far-right; LGBTQIA+ community.

Introdução

Em pesquisa anterior, já nos dedicamos a uma análise discursiva do uso da *trollagem* no contexto político eleitoral brasileiro contemporâneo e de suas condições históricas de emergência, focalizando seu lugar no limiar entre humor e discurso de ódio, sua materialização em certos gêneros e suas propriedades e efeitos na construção da virilidade dos enunciadores, de sua homofobia e de sua xenofobia (Nascimento, 2022). Assim, analisamos a emergência, o funcionamento, a caracterização e os sentidos da prática da *trollagem* política no contexto brasileiro mediante um exame discursivo, sobretudo, de memes políticos, mas também de algumas falas e gestos públicos. O contexto imediato das condições históricas de produção dos enunciados analisados abrangeu o período que se estendeu do início da campanha presidencial de 2018 até o final do terceiro ano do mandato de Jair Bolsonaro na presidência da República e compreendeu um conjunto de dados produzidos por políticos, porta-vozes e adeptos da extrema-direita brasileira, veiculados nas redes sociais bolsonaristas e em diversos veículos da mídia nacional.

Com base nas categorizações e classificações da agressividade verbal no discurso político brasileiro, desenvolvidas por Chiari (2021), nossas análises identificaram um alto grau de agressividade no funcionamento discursivo da *trollagem* na política brasileira. Considerando estas variáveis da agressividade, “controle”, “pureza” e “intolerância”, concluímos que os memes, as falas e os gestos analisados se caracterizam

majoritariamente pelo descontrolo, pela pureza e pela intolerância. Em que pese esse alto grau de agressividade nas três materialidades analisadas, identificamos uma diferença e uma hierarquia entre elas, pois as falas públicas materializaram uma agressividade ainda mais explícita do que os gestos públicos e os memes políticos. Nessas falas, a presença de um manifesto discurso de ódio e de excessos na produção de um humor bastante agressivo e as ausências de efeitos de atenuação ocorreram de forma muito frequente e intensa. Além disso, há uma quebra de expectativa com tais presenças e ausências em falas públicas pelo fato de estas serem, historicamente, mais polidas do que os textos de gêneros mais propensos ou destinados à produção do humor.

Essas constatações gerais sobre a dimensão discursiva da *trollagem* política não correspondem a um apagamento das diferenças que ela produz sobre os sujeitos de uma sociedade. Como um dos resultados de nossa pesquisa, identificamos uma série de diferenças no modo como sujeitos de classes e grupos sociais diversos são afetados pela *trollagem*, mediante o exame de alguns aspectos de sua recepção em enunciados que a replicaram, que lhe responderam ou que a refutaram.

Em relação às formas de agressividade, distinguimos no funcionamento da *trollagem* cinco categorizações. São elas: ridicularização ou repreensão da fala do outro; alusões ou insinuações feitas por uma fala de si para desqualificar o outro; ataques diretos e repetições enfáticas relacionadas à moral ou à conduta do oponente; ironias ríspidas e derrisões; e, por fim, estigmatizações que conferem propriedades animais aos insultados, que hiperbolizam determinadas características físicas e que fazem referência a aspectos escatológicos (Nascimento, 2022).

Desse modo, a intensidade e a recorrência da *trollagem* sob essas diversas formas de uma intensa agressividade verbal nos mostram o quanto essa prática vem produzindo mutações e descontinuidades no discurso político brasileiro e o quanto essa estratégia discursiva tem sido essencial para a constituição estética da extrema direita, principalmente em relação ao uso do discurso de ódio sob o véu da pretensa inocuidade humorística. Por consequência, essa estratégia produz discursos que operam com o intuito de ridicularizar o inimigo político e de perseguir sujeitos que são historicamente colocados à margem da sociedade, como a comunidade LGBTQIA+³.

Para o desenvolvimento de nossos trabalhos sobre a *trollagem* no campo político, temos estabelecido como um de nossos pontos de partida o modo como Lamerichs *et al.* concebem essa noção. Conforme postulam esses autores, a *trollagem* não pode ser reduzida somente a um “ato de postar mensagens e memes de ódio”, mas deve ser, antes, entendida “como um fenômeno mais amplo por meio do qual os usuários

3 A sigla LGBTQIA+ faz referência a lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexuais, assexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero.

se envolvem em um comportamento influente e tóxico" (2018, p. 182-183, tradução própria⁴). Nestes termos, a *trollagem*, na ordem do discurso político e sob a aparência de um discurso humorístico e inofensivo, viabiliza uma escalada de discursos autoritários e conservadores, provocando uma significativa modificação do uso do humor no cenário político e fomentando o recrudescimento de discursos de ódio direcionados a determinados grupos sociais.

Segundo certos parâmetros, alguns autores postulam que o arquivo do discurso político era mais ou menos homogêneo até as eleições presidenciais de 1998 (Sargentini, 2015). Nos últimos vinte anos, entretanto, uma série de fatores, das mais diversas ordens, perturbaram esta homogeneidade: o atentado sofrido pelos EUA em setembro de 2001 e o crescimento de uma visão bélica do mundo e de um regime de vigilância redobrada, a popularização da internet e o intenso uso das redes sociais pelos sujeitos políticos e, mais recentemente, a ascensão da extrema direita e a proliferação das *fake news* em várias partes do mundo acabaram por produzir transformações de vários tipos e graus na ordem do discurso político.⁵

A utilização relativamente frequente de um humor agressivo no discurso político foi um dos aspectos dessas suas recentes transformações. O humor é uma característica importante das relações sociais nas mais diversas sociedades humanas e os registros de seus papéis e funcionamentos no chamado mundo ocidental remontam ao menos até a Grécia Antiga. Souza (2017) afirma que, historicamente, uma das principais marcas do humor é a transgressão, ou seja, o confronto das condutas de boa convivência partilhadas no âmbito social. No entanto, a despeito desta condição geral, "o modo como o humor será interpretado depende do contexto sócio-histórico em que ele se apresenta: aquilo que é banalizado em determinada época pode chocar em outra (ou o contrário)" (Souza, 2017, p. 23). Assim, da mesma maneira que outros traços sociais, a linguagem humorística mantém, em diferentes condições históricas de produção, algumas continuidades discursivas, mas também vem sofrendo modificações e até mesmo rupturas, que são responsáveis pela emergência de novas formas de humor e apropriação de suas práticas discursivas por novos sujeitos sociais. No âmbito do espaço público, particularmente, nas democracias representativas modernas, os atores políticos vêm se beneficiando da possibilidade de usar o discurso humorístico na produção de efeitos de aproximação e de distanciamento com a população/eleitorado e de crítica e ataque a seus adversários políticos.

4 No original: "not only as an act of posting hateful messages and memes, but as a wider phenomenon through which users engage in influential, toxic behavior".

5 Fazemos aqui uma distinção entre a direita moderada/*mainstream*, que prevaleceu no sistema político brasileiro desde a redemocratização e que tem como principal característica a defesa da economia de mercado; e a direita radical/extrema direita, que se sobrepôs após a vitória de Jair Bolsonaro nas eleições de 2018 e que pode ser caracterizada como tendo uma perspectiva econômica neoliberal, pautas conservadoras e interferência do estado em escolhas privadas dos cidadãos, além de aversão ao sistema político e perseguição aos opositores (Santos; Tanscheit, 2019).

Apesar da possível impressão de que os enunciados humorísticos sempre foram frequentes no campo político, derivada de sua constância nos discursos da política contemporânea, a presença mais marcante do humor em discursos desse campo, em particular, de um humor ríspido, tal como encontramos em vários enunciados da *trollagem*, é fenômeno relativamente recente. Isso porque a graça e o riso demoraram para conquistar um espaço relevante em seu interior, em razão de certo desencontro entre a seriedade da política e a diversão do humor. Uma das regras desse campo consiste justamente no tratamento não sério dos fatos (Possenti, 2020). No cenário político eleitoral brasileiro, pode-se dizer que assistimos a uma sensível modificação em relação ao que era mais ou menos regular até então nas campanhas presidenciais na eleição de 2014: um uso intenso das redes sociais.

Entre as campanhas de 2014 e 2018, entretanto, assistimos ainda a uma considerável ampliação e intensificação na recorrência e no grau de agressividade do humor. Isso porque, nesse meio tempo e particularmente nas eleições de 2018, o humor agressivo empregado como materialização do discurso de ódio esteve cada vez mais presente no campo político, sobretudo, em contexto eleitoral. Em boa medida, esse elevado grau de agressividade no cenário político eleitoral brasileiro ora com ora sem humor produzia uma “desqualificação do outro por meio de ataques, provocações, ameaças e acusações diretas” (Chiari, 2021, p. 38). Assim, o humor, nas atuais democracias competitivas e fragilizadas, como é o caso brasileiro, vem-se apresentando particularmente agressivo, promovendo, sobretudo, a polarização e a depreciação do oponente (Georgalidou, 2011). É esse tipo de humor agressivo com marcante e variada carga afetiva de ódio, regularmente utilizado pelos partidários da extrema direita em diversas partes do mundo, que caracteriza a *trollagem*.

Conforme dissemos, nossa proposta pretende analisar alguns aspectos do funcionamento da *trollagem* no discurso político da extrema direita brasileira sobre a comunidade LGBTQIA+. Para tanto, em razão de sua ampla repercussão e de sua condição de amostra bastante ilustrativa do fenômeno pelo qual nos interessamos, elegemos como objeto de nossa análise um pronunciamento do deputado federal Nikolas Ferreira (Partido Liberal), realizado sintomaticamente no dia 08 de março de 2023, Dia Internacional da Mulher. Considerando sua inscrição em certo limiar entre o humor e o discurso de ódio e sua circulação digital, buscaremos identificar, descrever, categorizar e interpretar importantes propriedades da prática da *trollagem* direcionada à comunidade LGBTQIA+, a produção de seus efeitos e a materialização de seus afetos. Além disso, indicaremos algumas das possíveis mutações discursivas que a *trollagem* parece promover em modos de dizer do discurso de ódio no campo político. Com vistas a alcançar esses objetivos, nosso trabalho se fundamentará nos postulados, noções e procedimentos da Análise do discurso de linha francesa e em aportes do pensamento de Michel Foucault sobre a ordem do discurso. As análises desse *corpus* confirmam a nossa hipótese de que a prática discursiva da *trollagem* política vem promovendo algumas mutações discursivas em modos de dizer do discurso de ódio na esfera política, fomentando o recrudescimento de discursos agressivos direcionados a determinados sujeitos sociais.

Fundamentação teórico-metodológica

Nossa fundamentação teórico-metodológica provém da Análise do discurso de linha francesa, derivada do filósofo Michel Pêcheux, além da contribuição do pensamento de Michel Foucault para os estudos do discurso. Dito isto, empregaremos, neste artigo, um procedimento já bastante bem constituído na AD, a saber, o estabelecimento de relações de equivalência e de encadeamento entre os enunciados dos textos e entre os textos do *corpus* e suas condições de produção. Essas relações são empreendidas mediante a identificação e montagem de cadeias parafrásticas, que se situam no interior das formações discursivas e que nos permitem depreendê-las. Serão ainda consideradas as relações entre as distintas formações discursivas identificadas, que, por seu turno, estão articuladas a diferentes condições de produção do discurso e às posições de seu enunciador, neste caso, o deputado federal Nikolas Ferreira.

As formações discursivas determinam o que se diz e os modos do dizer e se constituem como matrizes da produção do sentido. Em suma, a polissemia constitutiva da linguagem é passível de ser interpretada a partir da identificação das paráfrases construídas pelo discurso em suas diversas condições de produção. Aqui, os textos são concebidos como unidades que permitem ao analista ter acesso à constituição histórica dos discursos. Além de sua constituição, examinaremos a formulação e a circulação dos trechos a serem analisados. O exame do modo como esses enunciados são formulados buscará identificar suas seleções lexicais, seus encadeamentos sintáticos, suas modalidades enunciativas, a ordenação de suas partes e a construção textual de seus referentes por meio de diversas formas remissivas. A conjunção entre a retomada de já-ditos do interdiscurso e o emprego desses referidos recursos na formulação discursiva dos enunciados dos trechos analisados incide na produção de determinados efeitos de sentido e na construção das imagens e das relações entre os interlocutores.

Já a circulação discursiva também será considerada com base nos desenvolvimentos da AD sobre esse plano, tal como em Orlandi (2001), e em suas articulações com estudos consagrados à difusão da *trollagem* como elemento constitutivo da estética da extrema direita. A análise de elementos da constituição, da formulação e da circulação dos enunciados da *trollagem* política contemplará ainda a dimensão afetiva materializada em seus discursos, de acordo com conjunção entre a AD e a História das sensibilidades, tal como proposta por Piovezani, Curcino e Sargentini (2023).

Nessa abordagem discursiva da *trollagem* da extrema direita, empregaremos ainda aportes do método arqueológico e das reflexões de Michel Foucault sobre a ordem do discurso. O filósofo francês postula que para a análise dos enunciados deve se considerar quatro elementos da função enunciativa: o referencial, a posição-sujeito, o campo associado e a existência material. Postas essas quatro características da função enunciativa, a descrição dos enunciados examina a construção de seu referente e sua relação com um

domínio de objetos, o jogo de posições possíveis para um sujeito do discurso, a inscrição de seu dizer num campo de coexistência e sua materialidade repetível. No pensamento foucaultiano, o discurso é marcado pela raridade, pois é “o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas”. Ante essa condição rara do discurso, nos cabe formular e responder à seguinte questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2016, p. 31). Por sua vez, esses raros enunciados que são efetivamente ditos devem ser concebidos como “monumentos”, de modo que a análise arqueológica dos discursos interroge “a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz” (Foucault, 2016, p. 129). Em sua reflexão sobre a discursividade, Foucault indica a existência da separação entre os enunciados que serão mais ou menos conservados e aqueles que serão mais rapidamente esquecidos. Os graus diversos de dizibilidade, conservação, validade, reativação e apropriação estão contemplados na definição que Foucault consagrou à noção de arquivo, que consiste num conjunto de regras que, numa época dada e por uma sociedade determinada, definem:

- os limites e as formas da dizibilidade: de que é possível falar? O que foi constituído como domínio do discurso? [...]
- os limites e as formas da conservação: quais são os enunciados destinados a passar sem vestígio? Quais são os que são destinados, ao contrário, a entrar na memória dos homens)? [...] – os limites e as formas da memória tal qual ela aparece nas diferentes formações discursivas: quais são os enunciados que cada um reconhece válidos ou discutíveis, ou definitivamente invalidados? [...]
- os limites e formas de reativação: entre os discursos das épocas anteriores ou das culturas estrangeiras, quais são os que retemos, que valorizamos, que importamos, que tentamos reconstituir? [...]
- os limites e as formas de apropriação: quais indivíduos, quais grupos, quais classes têm acesso a tal tipo de discurso? (Foucault, 2010, p. 10).

Assim, utilizaremos em nossas análises os pressupostos teóricos e os procedimentos analíticos discutidos ao longo dessa seção a fim de atingirmos os nossos objetivos. Teceremos, na próxima seção, algumas considerações sobre as principais características socio-históricas e discursivas da trollagem, além do caminho que a prática percorreu desde a *web* até a sua inserção no discurso político.

A emergência da *trollagem* no discurso político da extrema direita brasileira⁶

A *trollagem* é uma das formas típicas de materialização dos discursos de ódio que produzem efeitos de humor. O primeiro registro do termo *troll* data de 1979 e suas primeiras ocorrências se deram na plataforma *Usenet*, criada naquele mesmo ano, nos Estados Unidos⁷. Mas seu uso e de seu correlato "*trollagem*" somente se tornariam frequentes no início da década de 2010. Desde então, aconteceu uma migração de boa parte dos *trolls* desse tipo de plataforma para as redes sociais como Twitter, Facebook e Tumblr, devido principalmente à ascensão da *alt-right* (abreviação do termo *alternative-right*, ou "direita-alternativa" em português) no contexto político ocidental, sobretudo na campanha de Donald Trump nas eleições presidenciais dos Estados Unidos, em 2016.

Dentre as várias práticas discursivas (Foucault, 2016) da direita alternativa, a *trollagem* se destaca como uma das mais marcantes. Mais do que isso: as extremas direitas mundiais desenvolveram efetivamente uma maestria na arte da *trollagem* e essa arte foi muito empregada e bastante bem-sucedida no Brasil contemporâneo. Reconhecemos o *modus operandi* dos *trolls* brasileiros, que, em boa medida, mas não integralmente, dadas as singularidades de nossa história e sociedade, reproduzem o comportamento de um típico *troll*. Nas redes sociais e nas plataformas da internet, um *troll* é:

[...] alguém que promove a discórdia *online*, provocando fortes reações emocionais nos leitores e, muitas vezes, mudando o assunto da conversa. A *trollagem* nem sempre tem um propósito político óbvio; um *troll* pode não estar procurando nada além de um momento de diversão niilista. A *trollagem* pode assumir a forma de insultos à aparência de alguém ou dar deliberadamente maus conselhos sobre um problema tecnológico, por exemplo. Mas a *Alt-Right* usa a *trollagem* com um propósito. Ao sair de *sites* especificamente voltados a um público radical de direita e participar de discussões em outros fóruns, como, por exemplo, nas seções de comentários dos principais locais de notícias, YouTube e, especialmente no Twitter, a *Alt-Right* é capaz de fazer circular amplamente sua mensagem. *Trolls* da Direita Alternativa ajudam a dispersar as visões do movimento muito além do que seria possível se o movimento só pudesse estar presente em suas próprias plataformas (Hawley, 2017, p. 19-20, tradução própria)⁸.

6 Para saber mais sobre a presença da *trollagem* na política brasileira, ver Nascimento (2022), Araujo do Nascimento e Braga (2022), dentre outros.

7 *Usenet* é uma rede distribuída, ou seja, uma rede que não é controlada por uma única fonte. Ela funciona com servidores de diferentes *hosts* se alimentando mutuamente, distribuindo e armazenando dados. Em tal rede, os usuários postam mensagens de texto em fóruns que são agrupados por assunto.

8 No original: "someone who fosters discord online, provoking strong emotional reactions from readers and often changing the topic of conversation. Trolling does not always have an obvious

Assim, a *trollagem* seria, primeiramente, uma prática discursiva que ataca a sensibilidade do interlocutor ou de uma terceira pessoa e que pode desviar o assunto em discussão. Com a produção dos efeitos de humor como objetivo e como escusa, o sujeito da *trollagem* se vale de meios agressivos empregados em sua conquista. Mas, além disso, a *trollagem*, tal como utilizada pela direita alternativa, é ainda uma prática discursiva que auxilia na disseminação de mensagens produzidas inicialmente no interior do movimento, lançando mão do humor para uma distribuição mais otimizada de “mensagens” de ódio.

O deslocamento da *trollagem* de seu ambiente usual para as mídias digitais populares acarreta algumas mudanças nessa prática. Alguns estudos sustentam haver dois perfis de *trolls* nas mídias sociais: os sociais e os políticos (Antunes, 2019). Os sociais são impulsionados pela busca do pertencimento ou da confiança pessoal. Os *trolls* políticos, por sua vez, atacam os argumentos dos opositores em seções de comentários ou mídias sociais, em *sites* de notícias e em plataformas, nas quais espalham seus posicionamentos. A *trollagem* política, além de ser uma prática de usuários comuns da *web*, tornou-se, principalmente a partir das eleições estadunidenses de 2016, uma prática regular entre políticos simpatizantes da direita alternativa, que utilizam suas estratégias discursivas, sem necessariamente serem membros do movimento. O ex-presidente Trump é um dos mais conhecidos praticantes da *trollagem*, que, além de compartilhar conteúdos produzidos por outros *trolls*, tais como memes e *tweets*, em suas redes sociais oficiais, produz seus próprios conteúdos, se valendo de várias estratégias discursivas para provocar o riso de seus partidários e atacar seus adversários políticos. Assim, aquilo que anteriormente se apresentava como uma forma de humor, ainda que questionável, acaba por assumir uma agenda política com a vertente extremista da direita. Por meio da adoção de uma política niilista e de desprezo a grupos e sujeitos sociais: “Os *trolls* contemporâneos acham a dor divertida e a utilizam como uma arma da qual obtêm diversão e poder às custas do bem-estar mental, físico ou emocional de outra pessoa” (Olson; Lapoe, 2017, p. 119, tradução própria)⁹.

De forma análoga, vários políticos brasileiros, principalmente, inscritos em posições conservadoras e reacionárias, seus porta-vozes e partidários também vêm utilizando

political purpose; a troll may be looking for nothing but a moment of nihilistic amusement. Trolling can take the form of insulting someone’s appearance or deliberately giving bad advice about a technological problem, for example. But the Alt-Right trolls for a purpose. By leaving sites specifically aimed at a radical right-wing audience and joining discussions at other message boards in, for example, the comment sections of major news venues, YouTube, and especially on Twitter, the Alt-Right is able to circulate its message widely. Alt-Right trolls help disperse the movement’s views far beyond what would be possible if the movement could only be found on its own platforms”.

⁹ No original: “Contemporary trolls find pain humorous and use it as a weapon from which they derive amusement and power at the expense of another person’s mental, physical, or emotional well-being”.

a trollagem para conquistar novos seguidores e para manter mobilizados os já conquistados, por meio de menosprezos e de insultos a seus adversários. Em certos casos, o humor está quase ausente ou apenas presente no restrito círculo de um grupo. Um dos mentores da extrema direita brasileira, recentemente falecido, Olavo de Carvalho, por exemplo, publicou em suas redes sociais a foto e o endereço do jornalista Denis Russo Burgierman. A *trollagem* foi a réplica de uma matéria publicada pelo jornalista sobre o “filósofo” na revista *Época*. Aqui, a *trollagem* se deu sob a forma de um *doxxing* (ação de revelar informações de identificação sobre alguém na internet). Casos como esse, em que o riso restrito mal disfarça a efetiva ameaça, mas projeta uma defesa diante de uma possível acusação de intimidação e de incitação à violência, comprovam o viés ideológico da *trollagem*, nos quais há imposição de ideais políticos, usados como pretexto para os ataques. O humor inflamatório é o de um agitador de grupo e seus efeitos podem provocar choques emocionais naqueles que lhe são exteriores e, por isso, perseguidos. Assim, a exploração da *trollagem*, no âmbito político brasileiro, mobiliza certas emoções preponderantes na esfera das sensibilidades das sociedades de massa, como a raiva, o ressentimento e o desprezo, que concorrem para consolidar e inflamar polarizações políticas. Com essas paixões negativas à flor da pele, os incentivos à disseminação do ódio se tornam cada vez mais frequentes e intensos.

A campanha eleitoral, a conquista da presidência brasileira por Jair Bolsonaro e seu governo compuseram uma grande vitória do “Partido dos Trolls”, conforme Avelar (2020). O êxito do bolsonarismo não apenas promoveu a ascensão e a popularização da extrema direita no país, como também fomentou a utilização da *trollagem* digital, usada incessantemente pela maioria dos membros de seu grupo ideológico nas redes sociais, sobretudo no WhatsApp. Essa *trollagem* bolsonarista tem uma série de regularidades retóricas:

[...] atuação reiterada nos mesmos veículos, registro extremamente agressivo contra o interlocutor ou o sujeito tematizado no discurso, desconsideração completa da diferença entre verdade factual, hipótese não fundamentada e pura invenção, modo hiperbólico do discurso, postulação permanente de algo oculto e adoção de uma ambiguidade acerca da seriedade ou não do enunciado e da crença ou descrença do sujeito enunciadador nele (Avelar, 2021, p. 256).

Um dos aspectos apontados pelo autor é fundamental para entendermos o uso da trollagem como estratégia discursiva com fins políticos: a incerteza sobre a veracidade das informações objetiva sustentar uma refutação *prêt-à-porter*, caso o enunciado seja desmentido ou questionado, e seu uso com graça e riso contribui para a atração e a conservação da atenção dos usuários na dinâmica muito efêmera das redes sociais. Desse modo, o *troll* pode se valer de “registro extremamente agressivo”, atenuando-o com o humor, e pode operar num jogo discursivo em que verdade e mentira se amalgamam e se confundem no interior da ordem discursiva digital. Esse contexto de proliferação

de enunciados que fogem ao escopo das instâncias e dos mecanismos de apuração da veracidade dos discursos se entrecruza com a luta pelo domínio da “verdade” fomentada pela guerra cultural. A extrema direita constrói uma visão bélica do mundo, no interior da qual estaríamos em meio a uma “guerra cultural”. Conforme Rocha (2021, p. 113), essa guerra “implica um entendimento fundamentalista do mundo, cujo corolário é a eliminação pura e simples de tudo que seja diverso”. É a partir dessa concepção agônica de disputa cultural, em que não há espaço para o diálogo democrático, que o estratagema discursivo bolsonarista conquistou espaço no contexto político brasileiro. Assim, a trollagem deixou de ser uma “brincadeira” de alguns *trolls* da *web* e passou a ser uma estratégia de proliferação de discursos de ódio por parte de membros do núcleo ideológico da extrema direita brasileira.

A trollagem no pronunciamento de Nikolas Ferreira

As continuidades e descontinuidades que perpassam a arqueologia da fala pública estão diretamente ligadas às relações de poder intrínsecas ao discurso político. Courtine e Piovezani (2015) afirmam que, a despeito de não ser uma característica exclusiva do discurso político, a fala pública é um componente essencial deste e seu objetivo relativamente manifesto compreende a preservação ou a conquista da adesão ideológica. Em virtude da inerência entre fala pública e política, os modos de os oradores dirigirem-se ao seu público mudam no tempo e no espaço, de acordo com as modificações dos regimes de governo, os padrões sócio-históricos de uma determinada cultura, os dispositivos tecnológicos e as condições subjetivas.

O trajeto da análise do discurso acompanha essa mutação dos modos de dizer da fala pública no discurso político. Ao empreender uma análise acerca das metamorfoses do discurso político, Courtine (2006) aponta que as mídias modernas propiciaram o desenvolvimento de personalização da esfera pública. Esse processo é responsável pelo encolhimento da retórica e das prescrições gramaticais e sua permuta por uma linguagem mais familiar, dialogada e pessoal que melhor se adéqua à emergência das classes médias e suas respectivas reivindicações políticas e comerciais, características de uma sociedade de massa.

Contemporaneamente, a incorporação dos sujeitos políticos no mundo volátil das redes sociais vem inserindo ainda mais componentes de mudança a esse discurso político que até pouco tempo parecia impermeável. O uso recorrente de artifícios humorísticos em falas públicas é uma das consequências dessa mutação. Considerando esse contexto, a fim de ilustrar o nosso procedimento metodológico, efetuamos um breve exercício analítico a partir de trechos da fala pública do deputado federal Nikolas Ferreira, proferida no dia 8 de março de 2023, Dia Internacional da Mulher, na tribuna da Câmara dos Deputados. O discurso completo possui, em média, dois minutos e cinquenta e quatro segundos. No entanto, para a nossa análise, optamos pelo recorte de alguns trechos do primeiro momento da fala do deputado, período em que ele utiliza uma peruca loira durante a

sua fala, atribuindo um tom caricatural, sarcástico e humorístico ao seu discurso. Eis os trechos:

Boa tarde a todos! Hoje, o Dia Internacional das Mulheres, a esquerda disse que eu não poderia falar porque eu não estava no meu local de fala, então eu solucionei esse problema aqui ó. Hoje eu me sinto mulher, deputada Nicole. E eu tenho algo muito interessante aqui pra poder falar: as mulheres estão perdendo seu espaço para homens que se sentem mulheres. E para vocês terem ideia do perigo de tudo isso, vocês podem perguntar: qual o perigo disso, deputada Nicole? Sabe por quê? Porque eles estão querendo colocar uma imposição de uma realidade que não é a realidade [...]. A Apple hoje está homenageando no Dia das Mulheres um homem que se sente uma mulher, um ativista da obesidade. A Hershey's também colocou um homem que se sente mulher na propaganda. Vou tirar a peruca, porque sou gênero fluido, e volto para o Nikolas homem (OCP News, 2023)¹⁰.

Nikolas Ferreira (PL-MG) foi o candidato à deputado federal mais votado no pleito de 2022. Atualmente, ele é um dos mais conhecidos e atuantes políticos da extrema direita brasileira. A fala acima é apenas um exemplo de uma série de discursos de ódio proferidos pelo deputado contra a comunidade LGBTQIA+ (Folha de Pernambuco, 2023) e de uma escalada de ataques recentes, de diversas ordens, à população trans por parte de representantes da extrema direita ao redor do mundo (Amery; Mondon, 2023). A retórica transfóbica do deputado está inserida em uma série discursiva que é responsável pela produção de um atroz encadeamento entre preconceitos e violências, entre palavras e ações de ódio, de modo bastante similar ao que Piovezani (2023) indica em sua reflexão sobre a retórica homofóbica. O deputado constrói um efeito de verdade da denúncia ao longo de todo o seu discurso, haja vista que inicia a sua fala apontando para uma suposta proibição de deputados opositores a respeito do seu pronunciamento. O uso da construção enunciativa sob a forma da terceira pessoa do singular, isto é, de uma delocução, “a esquerda disse”, concorre tanto para a generalização de todos os seus opositores políticos no interior de uma mesma ideologia quanto para o distanciamento do enunciador daquilo que ele mesmo está enunciando. O efeito veridictório da sua denúncia se apresenta também através de exemplificações de empresas que promoveram homenagens a “homens que se sentem mulheres”, como “a Apple” e “a Hershey’s”. Tal construção produz o efeito de uma denúncia factual, além de reproduzir o discurso do confronto, do “nós contra eles”, disseminado recorrentemente por representantes da extrema direita brasileira. Além disso, o cumprimento não inclusivo, no início de sua fala “Boa tarde a todos!”, já é indício da posição discursiva do deputado, assim como o desconhecimento da expressão “lugar de fala” e sua substituição por “local de fala”.

10 Trechos veiculados em: *Veja o discurso de Nikolas Ferreira no Dia Internacional da Mulher*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZePHDgwfPMI>. Acesso em: 02 jul. 2023.

A produção do efeito de humor da *trollagem* é concentrada, mais especificamente, a partir do momento em que o deputado coloca a peruca e profere as seguintes palavras: “E eu tenho algo muito interessante aqui pra poder falar: as mulheres estão perdendo seu espaço para homens que se sentem mulheres. E para vocês terem ideia do perigo de tudo isso, vocês podem perguntar: qual o perigo disso, deputada Nicole? Sabe por quê? Porque eles estão querendo colocar uma imposição de uma realidade que não é a realidade [...]. A Apple hoje está homenageando no Dia das Mulheres um homem que se sente uma mulher, um ativista da obesidade. A Hershey’s também colocou um homem que se sente uma mulher na propaganda”. Há, neste trecho, um efeito de superestimação manifesta de si, para contrastar a seriedade do que se denuncia a partir daí com o riso provocado pela peruca e pela *performance* inicial. O trecho final do discurso enunciado “Vou tirar a peruca, porque sou gênero fluido, e volto para o Nikolas homem” também concentra o efeito de humor, haja vista a sátira que o enunciador faz da expressão oriunda do discurso adversário. O discurso inicial produz uma espécie de moldura discursiva para o discurso final, construindo, assim, um aspecto fundamental da relação entre humor e discurso de ódio.

O que se diz e a maneira de dizer materializam as ideologias dos grupos e classes de uma sociedade. Como apontamos na nossa seção destinada à fundamentação teórico-metodológica, o discurso, para Foucault, possui como uma das suas características a raridade. Essa marca discursiva aponta para a dimensão histórica e social que constitui o conteúdo e modo enunciativo de um dado enunciador. Assim, ao se referir às mulheres transexuais, o deputado Nikolas Ferreira optou pela formulação “homens que se sentem mulheres”. Ele poderia ter optado por estas ou outras construções análogas: “mulheres trans”, “mulheres transexuais” ou, até mesmo, apenas “mulheres”.

A escolha regular, ao longo de todo o discurso, pelo uso da oração subordinada adjetiva restritiva apontada acima, cujo sentido aponta para a restrição ou delimitação do significado do termo que vem antes dela¹¹, ou seja, o enunciador não está se referindo a qualquer homem, mas apenas às mulheres trans, nos seus termos, “homens que se sentem mulheres”, concorre para o assentamento de um já-dito relacionado a uma rede de dizeres que o precedem. Essa rede de discursos transfóbicos possui uma espessura histórica que remonta a ideologias oriundas de regimes totalitários fascistas. Chapoutot (2013) elenca algumas razões do ódio nazista aos homossexuais, dentre elas estão uma tradição de discriminação pautada em religiões e culturas ocidentais, além de preconceitos e rejeições do período vitoriano e ainda o argumento da diminuição da natalidade nacional. Sendo uma das características da virilidade fascista o acasalamento frequente com o objetivo de conceder filhos à pátria, à raça e ao Führer, o homossexual

11 Sobre o uso das orações subordinadas adjetivas restritivas, Câmara (2016) afirma que a Gramática Discursivo-Funcional descreve as orações subordinadas adjetivas restritivas no nível semântico. Por conta disso, essas orações objetivam conduzir o leitor a identificar um referente dentro de um conjunto de referentes possíveis.

é considerado pelo regime como um ser “anormal”, haja vista sua desobediência relativamente à determinação da procriação (Chapoutot, 2013). É assim que, através de uma mobilização orquestrada por instituições de poder, como o Estado e a Igreja, e em prol de uma recuperação moral perdida na Primeira Guerra Mundial, no interior do movimento fascista, a heterossexualidade exclui qualquer sujeito que esteja fora da ordem hegemônica normativa.

A materialização de um discurso e a produção de seus sentidos ocorre, dentre outros fatores, pela seleção e combinação das unidades linguísticas que constituem os enunciados. Na formulação “homens que se sentem mulheres”, a ausência de um artigo ou de outro determinante que pudesse anteceder “homens” gera um efeito de generalização: não são apenas alguns, mas todos os homens que se sentem dessa maneira que produzem efeitos negativos para as mulheres cis. O efeito de generalização também está materializado na construção “as mulheres estão perdendo seu espaço”: de maneira análoga ao sentido anterior, não são apenas algumas mulheres, mas todas as mulheres estão sendo prejudicadas por “homens que se sentem mulheres”. Além disso, há um jogo argumentativo entre generalização e particularidade no seguinte trecho “Porque eles estão querendo colocar uma imposição de uma realidade que não é a realidade”. O enunciador, como forma de não se comprometer com a acusação direta e particular a algo ou a alguém, utiliza a terceira pessoa do plural “eles” para referir-se a um suposto grupo que está prejudicando as mulheres cis. Outro ponto desse jogo argumentativo é o uso de dois termos com sentidos opostos “uma” e “a” seguidos do substantivo “realidade”. Ou seja, há a tentativa da imposição de uma desconhecida realidade paralela, contrária aos princípios morais conservadores, em detrimento da realidade vigente, condizente aos valores morais que devem ser seguidos pela população.

Finalmente, a seleção do verbo “sentir”, que possui como um de seus significados “ter a sensação de; perceber por meio de sentidos”, constrói um efeito transitório, fugaz e irracional à transexualidade. Pêcheux (2011, p. 73) aponta que “as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra”. Desse modo, o uso do verbo “sentir” nessa formulação, proferido por um enunciador inserido em uma FD de extrema direita, concorre para um efeito que contradiz estudos científicos sobre pessoas transexuais/transgêneros. As escolhas lexicais do deputado formulam um efeito veridictório no qual gêneros e/ou sexualidades que não se inserem do eixo normativo hétero e cis são escolhas subjetivas, efêmeras, imorais, irracionais e, acima de tudo, perigosas. Essa concepção heteronormativa está enraizada na sociedade brasileira. Schwarcz (2019, p. 206) assevera a importância de conhecer o passado para compreender o presente, tendo em vista que, historicamente, “quanto mais autoritários são os regimes políticos, maiores são as tendências para que se intensifiquem tentativas de controle das sexualidades, dos corpos e da própria diversidade”. Percebemos, assim, a irrupção contemporânea de uma hegemonia discursiva transfóbica difundida no período da Ditadura Militar brasileira, em que houve perseguição, censura, detenções arbitrárias, dentre outras medidas autoritárias, pautadas em um aparelho de controle moral, contra

determinados comportamentos sexuais considerados “desviantes”, “perversos” e “anormais”.

Outro ponto de análise relevante é a recorrência de termos com carga disfórica ao longo do pronunciamento: “perdendo”, “perigo” e “imposição”. Mais do que a produção de um sentido negativo à situação em que o enunciador se refere, tais palavras materializam, como apontamos brevemente no começo da nossa análise, o estado de guerra cultural contra minorias sociais e opositores políticos que fomenta parte dos discursos da extrema direita brasileira. Conforme Rocha (2021, p. 113), “guerra cultural implica um entendimento fundamentalista do mundo, cujo corolário é a eliminação pura e simples de tudo que seja diverso”. É a partir dessa concepção agônica de disputa cultural que o enunciador se coloca como um homem viril corajoso, a partir de formulações na primeira pessoa do singular como “eu solucionei esse problema” e “eu tenho algo muito interessante aqui pra poder falar”, ou seja, aquele que vai denunciar os perigos da conquista de direitos por parte da população trans.

O discurso bélico e transfóbico do deputado é camuflado pelo seu tom caricatural, humorístico e de deboche, em virtude do uso de uma peruca loira pelo enunciador durante o seu pronunciamento. O efeito do contraste ao que é esperado em um determinado meio de circulação provoca o humor, o riso. O uso de uma peruca por parte de um deputado federal, em um contexto enunciativo de fala pública na Câmara Federal, rompe com a histórica austeridade da fala pública por sujeitos políticos. Os risos, ao fundo, dos aliados ao deputado, validam o seu tom de deboche. Mais do que isso: o enunciador se vale de uma *trollagem* para destilar discurso de ódio contra a comunidade LGBTQIA+, visto que o uso da *trollagem* possibilita a construção de uma incerteza sobre a veracidade das palavras proferidas, caso o enunciado seja desmentido ou questionado, e seu uso com graça e riso contribui para a atração e conservação de aliados (Avelar, 2021). O efeito de deboche também é materializado no começo e no final do discurso do deputado, mais especificamente nos seguintes trechos “Hoje eu me sinto mulher, deputada Nicole” e “Vou tirar a peruca, porque sou gênero fluido, e volto para o Nikolas homem”. O enunciador constrói uma relação de equivalência entre os atos de colocar uma peruca, intitular-se mulher e ser uma mulher transgênero, assim como um ato ilocucionário que realiza uma ação ao ser dito, a exemplo da declaração “eu vos declaro marido e mulher”. Trata-se de um discurso que circunda os afetos envolvidos na *trollagem*, tais como a graça e a satisfação de quem “trolla” e o desconforto e/ou humilhação de quem é “trollado”, como produções históricas, sociais e coletivas e não como algo pessoal e circunscrito a situações pontuais.

A proliferação de enunciados pretensamente humorísticos, como o analisado ao longo dessa seção, cujos conteúdos são eivados de discurso de ódio contra minorias sociais, foi possibilitado por um cenário de polarização política que favoreceu a popularização de enunciados injuriosos, que até então eram mais compartilhados no submundo digital dos

trolls da extrema direita, mas ganharam notoriedade e adeptos no *mainstream* político. Desse modo, o discurso de ódio contra a comunidade LGBTQIA+, presente na fala do deputado, reatualizam algumas das características do “fascismo eterno” ou “Ur-Fascismo”, descritas por Eco (2019). São elas: “O Ur-Fascismo provém da frustração individual ou social” (2019, p. 50); “Como tanto a guerra permanente quanto o heroísmo são difíceis de jogar, o Ur-Fascista transfere sua vontade de poder para questões sexuais” (2019, p. 54). Há, no enunciado acima que materializa a trollagem, um efeito de confluência entre as duas características, haja vista que do mesmo modo que o discurso fascista histórico seduziu fortemente as classes médias frustradas, contemporaneamente a pauta de costumes da extrema direita brasileira conquistou sujeitos ressentidos com a conquista recente de direitos pelas minorias sociais. Concomitante a isso, a origem do machismo inerente ao fascismo, segundo Eco (2019), vai desde o desdém pelas mulheres até a condenação intolerante de práticas sexuais não conformistas.

Assim, a análise acima demonstra que há uma mutação discursiva em relação aos modos de dizer, uma vez que o discurso de ódio contemporâneo se adapta ao uso de estratégias humorísticas regulares no ambiente digital, no entanto, há a manutenção do que se diz e dos respectivos efeitos gerados para esses sujeitos, o que reafirma a tese de um fascismo eterno de Eco (2019). Devemos, então, ficar atentos aos novos sentidos dessa ideologia histórica, pois “O Ur-Fascismo ainda está ao nosso redor, às vezes em trajes civis” (Eco, 2019, p. 60).

Considerações finais

Neste artigo, apresentamos desenvolvimentos preliminares de nossa pesquisa de doutorado, cuja proposta é a de analisar o funcionamento da *trollagem* no discurso político brasileiro, focalizando particularmente seus usos na extrema direita, durante e após as campanhas presidenciais de 2018 e de 2022 a fim de identificar, descrever, categorizar e interpretar as principais propriedades da *trollagem*, a produção de seus efeitos, a materialização de seus afetos e as possíveis mutações discursivas que ela promove em modos de dizer do discurso de ódio no campo político. Inicialmente, apresentamos de maneira concisa alguns resultados que já alcançamos sobre o tema em pesquisa anterior e ainda algumas discussões sobre a ascensão da extrema direita no cenário político brasileiro contemporâneo e seus usos dos efeitos de humor na materialização de discursos de ódio, particularmente por meio do emprego da *trollagem*. Tecemos, também, algumas considerações de ordem teórica e metodológica sobre a fundamentação de nossas reflexões e análises. Finalmente, analisamos um pronunciamento realizado pelo deputado federal Nikolas Ferreira. Dentre alguns outros resultados obtidos em nossa análise, apontamos que a ascensão da trollagem da *deep web* para a linguagem política delata o quanto esta prática discursiva vem produzindo mutações no discurso político brasileiro e o quanto essa estratégia discursiva é essencial para a constituição estética da extrema direita, principalmente em relação ao uso do discurso de ódio produzido sob o véu da pretensa inocuidade humorística. Além disso, a nossa análise do pronunciamento

realizado pelo deputado federal Nikolas Ferreira indica que o discurso inicial do deputado produz uma espécie de moldura discursiva para o discurso final, construindo, assim, um aspecto fundamental da relação entre humor e discurso de ódio. Constatamos, também, um efeito de superestimação manifesta de si, para contrastar a seriedade do que se denuncia com o riso provocado pela peruca e pela *performance* inicial do enunciador. Trata-se de uma estratégia discursiva que opera com o intuito de ridicularizar o inimigo político e de perseguir sujeitos já historicamente marginalizados, como a comunidade LGBTQIA+, de modo que seu enfrentamento é dever incontornável do compromisso democrático.

Agradecimentos

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP [Processo nº 2023/03218-9] pelo financiamento desta pesquisa.

Referências

AMERY, F.; MONDON, A. How Transphobic Moral Panics Fuel Authoritarian Politics. *Jacobin*. United Kingdom, 03 mar. 2023. Politics/LGBT.

ANTUNES, B. *A polarização política nas mídias sociais: o filtro bolha e a disseminação da cultura troll*. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2019.

AVELAR, I. O bolsonarismo e o Partido dos Trolls. *Cult*. São Paulo, 03 jun. 2020.

AVELAR, I. *Eles em nós: retórica e antagonismo político no Brasil do século XXI*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

ARAUJO DO NASCIMENTO, M.; BRAGA, A. O acontecimento da trollagem na ordem do discurso político brasileiro: limites entre o humor e o discurso de ódio. *Revista da Anpoll*, v. 53, n. 2, p. 194-210, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i2.1718>.

CÂMARA, A. A oração subordinada adjetiva na produção de sentidos no texto: a perspectiva dos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 18, n. 2, p. 319-355, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v18i2p319-355>. Acesso em: 10 ago. 2021

CHAPOUTOT, J. Virilidade fascista. In: COURTINE, J. et al. (org.). *História da virilidade. A virilidade em crise? Séculos XX-XXI*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 335-363.

CHIARI, G. *Da abertura política às eleições de 2018: um estudo sobre as metamorfoses da agressividade no discurso político brasileiro*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

COURTINE, J. *Metamorfoses do discurso político: as derivas da fala pública*. Tradução Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

COURTINE, J.; PIOVEZANI, C. *História da fala pública: uma arqueologia dos poderes do discurso*. Petrópolis: Vozes, 2015.

ECO, U. *O fascismo eterno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

FOLHA DE PERNAMBUCO. Nikolas Ferreira é alvo de mais uma representação por falas homofóbicas; entenda. *Folha de Pernambuco*. Pernambuco, 14 jun. 2023

FOUCAULT, M. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, M. *Repensar a política*. Coleção ditos e escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 1-24.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

GEORGALIDOU, M. "Stop caressing the ears of the hooded": Political humour in times of conflict. In: TSAKONA, V.; POPA, D. (org.). *Studies in political humour: in between political critique and publike entertainment*. Amsterdam: John Benjamins B.V, 2011. p. 83-107.

HAWLEY, G. *Making sense of the alt-right*. Columbia: Columbia University Press, 2017.

LAMERICHS, N. et al. Elite male bodies: the circulation of Alt-Right memes and the framing of politicians on social media. *Participations*, v. 15, n. 1, p. 180-206, 2018. Disponível em: <https://participations.org/Volume%2015/Issue%201/11.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

NASCIMENTO, M. *O acontecimento da trollagem na ordem do discurso político brasileiro: limites entre o humor e o discurso de ódio*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23528?locale=pt_BR. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLSON, C.; LAPOE, V. "Feminazis", "libtards", "snowflakes" and "racists": trolling and the spiral of silence impact on women, LGBTQIA communities, and disability populations before and after the 2016 election. *Journal of Public Interest Communications*, v. 1, issue 2, 2017.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Língua, Linguagens, Discurso. *In: Legados de Michel Pêcheux*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 63-75.

PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. *Os discursos e as emoções: ódio, medo, vergonha e outros afetos*. São Paulo: Parábola, 2023. (no prelo).

PIOVEZANI, C. A polêmica como pretexto: elementos da retórica homofóbica. *In: ZANDWAIS, A. (org.). A polêmica: discurso e argumentação*. Campinas: Mercado de Letras, 2023. (no prelo).

POSSENTI, S. Estudos Linguísticos, humor, política e ensino de Língua. *Revista Heterotópica*, v. 2, n. 1, p. 51-60, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/HTP-v2n1-2020-55561>. Acesso em: 13 jul. 2023.

ROCHA, J. *Guerra Cultural e Retórica do Ódio: crônicas de um Brasil Pós-político*. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Caminhos, 2021.

SANTOS, F.; TANSCHKEIT, T. Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil. *Colombia Internacional*, n. 99, p. 151-186, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7440/colombiaint99.2019.06>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SARGENTINI, V. Discurso político e redes sociais. *Revista da ABRALIN*, v. 14, n. 2, p. 215-232, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1264>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SCHWARCZ, L. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2019.

SOUZA, A. *Limites do humor: o funcionamento discursivo da polêmica*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

Análise dialógica de um enunciado de *Poetry Slam*: “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3636>

Simony Alves de Oliveira¹
Renata Coelho Marchezan²

Resumo

Este artigo tem por objetivo principal analisar o vídeo da gravação do poema “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro, declamado e consagrado campeão na final do *Slam* da Guilhermina no ano de 2018. Busca-se considerar, na perspectiva bakhtiniana, quais vozes e valores eclodem nesse enunciado e de que modo essas vozes e esses valores constituem o *Poetry Slam* no Brasil. Os resultados da análise mostram que o eu que declama no poema fala ora por si, ora por um grupo, e valora, positivamente, temas como a luta antirracista e, negativamente, o racismo; estabelecendo inúmeras relações dialógicas com a cultura *hip-hop*, a cultura brasileira e com o contexto do “aqui-agora” em que se realiza. O endereçamento do eu aponta tanto para “os seus”, quanto para um outro, antagonista, a quem se opõe. “Coisa de Clayton” revela um discurso da periferia, para a periferia e sobre a periferia.

Palavras-chave: *Poetry Slam*; relações dialógicas; vozes sociais.

1 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil; simonyoliveiralves2016@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3047-0201>

2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil; renata_marchezan@uol.com.br; <https://orcid.org/0000-0001-7453-1734>

Dialogical analysis of an utterance from Poetry Slam: “Coisa de Clayton”, by Tawane Theodoro

Abstract

The main objective of this article is to analyze the video of the recording of the poem “Coisa de Clayton”, by Tawane Theodoro, declaimed and consecrated champion in the final of the “*Slam da Guilhermina*” in the year 2018. It searches to consider, from the Bakhtinian perspective, which voices and values emerge in this statement and how these voices and values constitute the Poetry Slam in Brazil. The results of the analysis show that the self that declaims in the poem speaks sometimes for itself, sometimes for a group, and values, positively, themes such as the anti-racist struggle and, negatively, racism; establishing innumerable dialogical relationships with hip-hop culture, Brazilian culture and with the “here-now” context in which it takes place. The addressing of the self points both to “their own”, and to another, an antagonist, who is opposed. “Coisa de Clayton” reveals a discourse from the periphery, for the periphery and about the periphery.

Keywords: Poetry Slam; dialogic relationships; social voices.

Introdução: uma nova ágora do agora

Chicago, década de 80, *Green Mills Jazz Club*. Esse é o contexto em que surge a primeira batalha de poesia falada. O idealizador, Marc Kelly Smith, que já conhecia a dinâmica do ambiente, sabia que havia no local uma noite de poesias, mas sabia, também, que era um momento para o qual as pessoas realmente não davam atenção. Como fazer com que as pessoas passassem a dar atenção à poesia? Participassem desse momento poético? Como tornar a poesia acessível a essas pessoas? Algumas perguntas como estas levaram Smith a uma iniciativa que teve um desenvolvimento, certamente, não imaginado por ele naquele momento: criar o *Uptown Poetry Slam*, a primeira batalha de poesia falada. O objetivo era simples: popularizar a poesia, fazer com que os eventos tornassem a poesia acessível àquele público, que não se importava com ela, ou, ao menos, não demonstrava interesse pelas declamações que já presenciavam. À competição, que instiga os sujeitos a participarem (e a quererem ganhar), determinou regras: poemas autorais, a serem declamados em no máximo 3 minutos e sem adereços ou acompanhamentos musicais. O que antes era um momento de desinteresse, passa a ser um evento em que a poesia é o elemento central.

Brasil, primeira década dos anos 2000, São Paulo. Após uma viagem aos Estados Unidos para fazer pesquisas sobre a *Spoken Word*, Roberta Estrela D’Alva, atriz-MC, que fazia parte de um grupo de teatro *hip-hop*, traz para o Brasil essa espécie de competição chamado *Poetry Slam*. Juntamente com o Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, a atriz-MC organiza a primeira comunidade de *slam* do país, o ZAP! *Slam* – zona autônoma da palavra, em

dezembro de 2008. O evento contou com pessoas do teatro, das batalhas de rima, do rap, dos saraus, todos se perguntando: o que é *Poetry Slam*? Estrela D'Alva, que também é pesquisadora, escreve:

Poderíamos definir o *poetry slam*, ou simplesmente *slam*, de diversas maneiras: uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o *poetry slam* se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo (Estrela D'Alva, 2011, p. 120).

Hoje, 12 anos após a escrita deste texto da autora, 37 anos após a criação da primeira batalha de poesia nos Estados Unidos e 15 anos após sua chegada no país, não ficou mais fácil defini-lo, ao contrário, no Brasil, as batalhas de poesia ganham novas comunidades, novas características, nova identidade. De um bar em Chicago aos teatros, bibliotecas, ruas de vários estados do Brasil. E, se não bastassem esses espaços, “das ruas para as escolas, das escolas para as ruas”, para citar o jargão do *Slam* Interescolar, organizado pelo coletivo *Slam* da Guilhermina, segunda comunidade de *slam* do país e a primeira a acontecer nas ruas, mais exatamente, em uma praça na Vila Guilhermina, zona leste da cidade de São Paulo, onde fica a estação de metrô Guilhermina-Esperança. Por último, mas não em ordem de importância, o *slam* ainda ocupou a internet com vídeos curtos, de 3 a 5 minutos, que, apesar de não exibirem o evento todo, destacando a declamação do poema, e, às vezes, também o momento de abertura com a convocação do poeta e a etapa final das notas, permitiu sua divulgação exponencial.

As batalhas de poesia, também chamadas apenas de *slams*, são eventos que, nas palavras de Estrela D'Alva (2011), dizem respeito a encontros praticados pela comunidade, grupos que realizam e organizam essas batalhas, impossíveis, portanto, de serem reproduzidos. O encontro não visa exaltar um poeta campeão em detrimento dos outros, mas celebrar a comunidade, propiciar o diálogo entre as diferenças. O *slam* não é o poeta, chamado também de *slammer*, mas a celebração da comunidade. Esta se constitui, além da figura do *slammer*, também do *slammaster*, uma espécie de mestre de cerimônias, do público, dos jurados escolhidos em meio ao público, do *countner* (também chamado de matemático), responsável por cronometrar o tempo e contabilizar as notas, e do *dj* que dá unidade ao evento ao ligar uma ação (como a declamação, por exemplo) a outra (como a atribuição das notas, em outro exemplo).

Voltando nossa atenção à análise do *Poetry Slam*, tal como tem se realizado no Brasil, recortamos um dos seus enunciados, o poema “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro, vencedor do Slam da Guilhermina, no ano de 2018. Como vimos, o *slam* compreende um evento, uma batalha, em que um poema é declamado, assistido, avaliado. Esse caráter de

espetáculo dificulta seu exame, e, razão disso, optamos por analisar o vídeo da batalha, postado no canal Slam da Guilhermina no YouTube.

Com base na Análise dialógica do discurso, constituída a partir da obra do chamado Círculo de Bakhtin, entendemos cada vídeo como sendo um enunciado concreto e único que apresenta vozes, valores sociais, cuja análise nos interessa, bem como o exame das relações dialógicas estabelecidas em todo o enunciado.

O estudo, apresentado aqui, faz parte de uma pesquisa, em que analisamos um conjunto maior de poemas declamados em batalhas de *slam*, coletados com base no critério de maior visualização. O vídeo selecionado para este exame é o quarto mais visualizado do canal Slam da Guilhermina no YouTube, que é, como foi exposto, a segunda comunidade de *slam* do país, a mais antiga a possuir um canal na plataforma (a primeira comunidade, ZAP! *Slam*, não possui) e a primeira a acontecer na rua. Com seu canal no YouTube, a comunidade tornou-se amplamente conhecida: possui um número significativo de inscritos, sendo quase 45 mil no momento da coleta de dados, no primeiro semestre de 2021. A escolha pelo YouTube se justifica porque é uma plataforma de vídeos que não exige a criação de uma conta para acessá-los, o que vai em direção ao objetivo do *Poetry Slam* de tornar a poesia acessível³. Assim, objetivamos, neste texto, apresentar alguns resultados em uma nova “ágora do agora”, uma nova arena onde colocamos nossas palavras para serem polemizadas com as palavras outras, tentando traçar novos diálogos.

Quadro teórico-metodológico: as vozes e os valores proclamados na ágora

Este artigo fundamenta-se, teórica e metodologicamente, na Análise dialógica do discurso⁴, área que se constitui com base nas obras do chamado Círculo de Bakhtin, um grupo de intelectuais russos, composto por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev, para citar apenas seus expoentes. As reflexões do grupo, que desenvolvem temas caros ao campo da linguagem, como um todo, e, particularmente, ao campo

3 Estamos cientes que a acessibilidade, nesse caso, depende também do acesso à internet, o que ficou escancarado na pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2022, período de realização da pesquisa. Usar uma plataforma que minimamente não exija uma conta é uma tentativa de diminuir a dificuldade de acesso à poesia e mostrar a internet como um meio de propagação do *Poetry Slam* no Brasil desde a publicação dos primeiros vídeos feita na página do Facebook do Slam Resistência, comunidade de *slam* que se realiza na praça Roosevelt, no centro da cidade de São Paulo.

4 Destri e Marchezan (2021) fazem uma revisão sistemática integrativa da Análise dialógica do discurso, que engloba seu surgimento, consolidação e, especialmente, o exame da problematização de sua metodologia, publicada, no Brasil, até a data de publicação do artigo.

literário, têm como um dos seus eixos principais o reconhecimento e a exploração da natureza dialógica da linguagem. A concepção dialógica da linguagem, que acabam por formular, tem raízes no pensamento filosófico⁵, que, ao buscar entender o homem e o mundo, depara-se não com um homem solitário, isolado, mas, sempre, em relação com um outro. Um homem social, um centro axiológico, que só existe e se constitui em relação com outro centro de valores.

A Análise dialógica do discurso examina seu objeto – o discurso, conforme traz em seu nome –, ancorada nas contribuições do Círculo; e, dessa maneira, considera seus importantes conceitos, dentre eles, *enunciado*, *relações dialógicas*, *gêneros do discurso*; ciente de que os conceitos não se concebem de maneira estanque, mas, em constante relação. Essa perspectiva teórica incorpora – não poderia ser diferente – a metodologia de análise tanto exposta na obra do Círculo, quanto depreendida dela. É nesse caminho que a Análise dialógica do discurso propõe que dialoguemos com o nosso *corpus* de análise, nos aproximemos dele e compreendamos as forças vivas de que surge, para depois, de volta ao lugar de pesquisador, possamos responder a ele ativamente. Esse caminho de análise considera, com o Círculo, que, para entender o homem – nas ciências humanas, portanto –, tomamos sempre suas produções languageiras, em outros termos, estamos sempre diante de objetos de linguagem; por isso, a metodologia é dialógica.

Destaca-se, pois, o diálogo que, nas palavras de Bakhtin (2016, p. 29), “[...] por sua precisão e simplicidade, [...] é a forma clássica de comunicação discursiva”. E não é à toa que seja, dada a natureza dialógica da linguagem. No entanto, como já indicamos, o diálogo, nessa perspectiva, é um conceito compreendido também em um sentido amplo, não apenas no sentido de um diálogo face a face e em voz alta. Todo e qualquer tipo de comunicação discursiva ocorre “na forma de uma *troca de enunciados*, isto é, na forma de um *diálogo*” (Volóchinov, 2019, p. 272, grifo do autor), mesmo que a alternância de enunciados, de vozes, não esteja, claramente, explicitada. Assim, diálogo diz respeito à alternância entre enunciados, entre sujeitos e, por consequência, entre diferentes centros de valor; de tal modo que se pode reconhecer/recuperar *diálogos* entre enunciados produzidos em tempos diferentes.

É por meio de enunciados, sempre concretos e únicos, produzidos por um eu em relação com um outro, em um dado campo da atividade humana, que o emprego da língua, que é social, se realiza. Em outros termos, o conceito de enunciado diz respeito à linguagem viva, efetivamente realizada, que revela, assim, a posição ativa de seu produtor, que tanto se dirige a um outro enunciado, quanto responde a ela. As especificidades

5 A esse respeito, indicamos a leitura de Marchezan (2019), que, em estudo sobre as bases filosóficas fundamentais da perspectiva do Círculo, em especial, de M. Bakhtin, destaca E. Cassirer, que, principalmente, com sua *Filosofia das formas simbólicas*, traça uma inflexão de sua filosofia idealista em direção à cultura (em direção à atividade humana).

de cada campo determinam seus enunciados, que acabam por reiterar conteúdos temáticos, construções composicionais e estilos próprios. Vale lembrar, portanto, que, por construção composicional e estilo, a abordagem dialógica não considera apenas arranjos de elementos do sistema linguístico, apenas fenômenos gramaticais, mas, sim, organizações e escolhas que, conjuntamente com o conteúdo temático, refratam e respondem a condições específicas de cada contexto de interação.

Ao longo do tempo, o processo de reiteração variada de aspectos dos três elementos – conteúdo temático, construção composicional e estilo – vai criando tipos relativamente estáveis de enunciados, nomeados *gêneros do discurso*, que se desenvolvem e se diferenciam à medida que o campo cresce e se complexifica. Além dos três elementos que estão presentes no enunciado – e caracterizam os gêneros –, Bakhtin (2016) aponta três peculiaridades do enunciado: a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade específica do enunciado e sua relação com o próprio falante. A primeira define os limites do enunciado, além de dar a ele um princípio absoluto e um fim absoluto: “Eu disse tudo, outro pode falar” (Bakhtin, 2016, p. 116). Já a relação do ouvinte com o falante – ou, de modo amplo, a relação do produtor do enunciado com o destinador – é sempre responsiva; trata-se de um “interlocutor vivo e de múltiplas faces” (Volóchinov, 2019, p. 273). Nessa esteira, o falante é um respondente e seu enunciado, um elo na cadeia da comunicação discursiva, responde a enunciados precedentes e provocará enunciados futuros; reconhece-se, assim, as *relações dialógicas*, existentes entre os enunciados.

O enunciado concreto é criado no processo de interação social. O exame de sua constituição, organização, entonação, etc., permite revelar as vozes sociais dos sujeitos e os valores por eles assumidos, seus posicionamentos ideológicos diante das condições concretas em que o enunciado ocorre, ou seja, diante da sua *situação*. Segundo Marchezan (2006, p. 123), “a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade. Tal é a importância da linguagem”. O sujeito, portanto, se constrói socialmente na relação com o outro, a quem responde e por quem será respondido, com quem estabelece relações dialógicas, a quem dá acabamento e de quem recebe acabamento. Sua voz é socialmente construída e “[é] no ponto desse contato entre vozes-consciências que nasce e vive a ideia” (Bakhtin, 2010, p. 98). Isso porque a noção de voz, para Bakhtin, apreende tanto o que diz respeito ao som quanto o que diz respeito à ideologia: “Definição de voz. Aqui entram a altura, o diapasão, o timbre, a categoria estética (lírico, dramático, etc.). Aqui entram ainda a ideologia e o destino do homem. O homem entra no diálogo como voz integral” (Bakhtin, 2011, p. 348-349).

Neste artigo, assumimos essa concepção de linguagem dialógica e tomamos o vídeo em tela como um enunciado concreto, único, situado historicamente, que, como enunciado, apresenta peculiaridades específicas, como a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e sua relação com o falante e ouvinte. As relações dialógicas entre os sujeitos, entre seus enunciados, são o cerne da teoria adotada para a análise do *slam*.

Trata-se de considerar o vídeo do *slam* como um enunciado, recuperar o contexto de seu acontecimento, a posição ativa que assume, os enunciados a que responde, reafirmando-os ou negando-os, etc. Geraldí (2012, p. 33, grifo próprio) apresenta, de modo feliz, essa metodologia de análise, que buscamos pôr em prática:

Dar contextos a um texto é *cotejá-lo com outros textos*, recuperando parcialmente a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, a que se contrapõe, com quem concorda, com quem polemiza, que vozes estão aí sem que se explicitem porque houve esquecimento da origem.

“Coisa de Clayton”: análise dialógica de um enunciado de *Poetry Slam*

Esta seção é destinada à análise do enunciado “Coisa de Clayton”⁶, vídeo que conta com a declamação de um poema de nome homônimo de autoria de Tawane Theodoro. Conforme exposto na seção anterior, tomamos o vídeo como um enunciado concreto e buscamos analisá-lo em sua concretude e completude. Iniciamos com a transcrição⁷ do poema, que segue abaixo.

Coisa de “Clayton”

Tawane Theodoro

- | | |
|---|--|
| 1 “Genocídio não é mito, é projeto | 8 Vocês gostando ou não, agora é nossa hora de ser exaltada |
| 2 De uma corporação que dá tiro perdido sempre com o destino certo | 9 E nem vem pedir pra ser delicada |
| 3 E uma sociedade racista estruturada sob sangue de preto | 10 Quando vocês só nos trataram na base da porrada |
| 4 Há 500 ano dizendo: respeito nunca vai ser obsoleto | 11 Até protagonista tá pouco |
| 5 Sempre sentino ao que te fortalece, jamais se esquece que cê inspira alguém | 12 Nós não quer tomar a cena, queremos o filme todo |
| 6 Salve Anarka | 13 E se reclamar, nós faz o dobro |
| 7 Chega fô, nós cansou de ser humilhada | 14 Sempre nos apresentaram que da nação, a gente era a escória |

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i1Vi0WWMw8&t=38s>. Acesso em: 16 ago. 2023.

7 Este poema está também publicado, com pequenas alterações, no livro *Afrofênix: a fúria negra ressurgente*, de Tawane Theodoro (2019).

- 15 Ou vocês não lembram do ensino médio e sua aula de história?
- 16 Cabral descobriu
- 17 Civilização surgiu
- 18 Princesa Isabel salvou
- 19 Escravidão passou
- 20 Agora geral é igual
- 21 "Ei, não esquece de colocar nesse livro aí um textinho sobre Zumbi e Dandara
- 22 Só pra eles não falarem que a gente não colocou nada
- 23 Crescemos achando que a nossa única história foi a escravidão
- 24 E não que ela interrompeu a nossa trajetória, porque também descendemos de reis e rainhas, irmão
- 25 Agora qué vim com esse preconceito camuflado
- 26 Nós alcançando tudo te deixa irado
- 27 Mas, se você finge que não lembra, tu precisa ser lembrado
- 28 Que os preto tão em todo lugar
- 29 Vocês acham que vão nos derrubar?
- 30 Tivemos Carolina de Jesus pra se inspirar
- 31 E não se faça de sonso
- 32 Desculpa aí, é que nosso charme vem de Lupita Nyong'o
- 33 Tamo ultrapassando a linha que nem a Viola disse quando ganhou o Oscar
- 34 É ver os preto de terno no planalto
- 35 E nos hospitais jaleco branco
- 36 Se liga no avanço
- 37 É fazer jus o nome de Nina Simone e João Cândido
- 38 Afinal, já entendemos que nascemos para brilhar
- 39 Vocês só falta entender o seu local de fala
- 40 É pensar, ter mais empatia
- 41 Essas fita que cês fala nem faz sentido
- 42 Chama sua namorada branca de preta,
- 43 mas quer embranquecer os retinto
- 44 Pensa comigo
- 45 Vocês zoavam nossos traços
- 46 Agora quer ficar igual passando batom fora do lábio
- 47 Não dá pra entender
- 48 Mas nós não vai esquecer
- 49 E cuidado que nós ta na cobrança
- 50 E na militância
- 51 Nós só usa panela se for pra dar com ela na sua cara
- 52 Então rala
- 53 Que nós vai deixar passar
- 54 Com nós vocês só querem arrumar tretas
- 55 Não vem com essa de morena, parda ou mulata não aceitamos menos que preta!
- 56 Vocês precisam entender privilégio
- 57 E que o que tem que priorizar é as nossas criança
- 58 Eu tô cagando se vocês usam ou não trança
- 59 Mesmo não sendo legal
- 60 Eu tenho outas fitas pra priorizar, na moral
- 61 Por que ficam pintando preto e pobre só de forma criminal?

- 62 E os nossos progresso quem mostra? 69 E eu quero ver segurar
- 63 As conquista que mesmo ca porta
fechada nós dá um jeito e consegue? 70 Porque todos os lugar nós vai alcançar
- 64 Mas mesmo assim nós ta no corre 71 Tamos cansado dessa onda de vocês
nos limitar
- 65 E mostrando que a maior revolução é a
gente se amando 72 Aí cês pode falar: é coisa de preto, é
coisa de Clayton...
- 66 Eles nos empurrando tráfico e nós
pegando livro e autografando 73 Chama do que quiser chamar
- 67 É dar a volta por cima 74 É que lá do topo, vai ficar bem difícil de
te escutar
- 68 É colocar dentro do pente poesia e
disparar rima

O vídeo, que possui 4:16 minutos, é apresentado no canal Slam da Guilhermina com o título “Tawane Theodoro – campeã do ano – Final Slam da Guilhermina”, que apresenta, respectivamente, o nome da poeta que declama, a informação de que ela foi a campeã daquele ano e a indicação de que se tratou da final anual do Slam da Guilhermina. Não se explicita em qual rodada do evento a declamação aconteceu, mas, a partir da informação de que a poeta foi a campeã, podemos depreender que a gravação diz respeito à rodada final, já que apenas após essa rodada é possível saber quem ganhou a batalha. O título do poema “Coisa de Clayton”, por sua vez, apesar de não aparecer no título do vídeo, consta no livro da poeta, *Afrofênix: a fúria negra ressurgue* (Theodoro, 2019). Aparecem também as informações que são de praxe da plataforma YouTube, sendo elas⁸: o número de visualizações – 108.752 mil; data da postagem – 04 de dezembro de 2018; número de *likes* (gostei) – 10 mil e de *deslikes* (não gostei) – 47; número de comentários⁹ – 98 e os créditos do vídeo¹⁰.

O vídeo, da produtora audiovisual Colapso, foi gravado com determinados enquadramentos das câmeras que também constituem o enunciado. Os sujeitos que assistem ao vídeo veem, obviamente, apenas aquilo que a tomada das câmeras permite, ou seja, aquilo que foi privilegiado pelo ponto de vista do operador. Quatro câmeras registram a declamação: uma frontal, duas laterais (uma do lado esquerdo e uma do direito) e uma traseira que aparece apenas no início do vídeo¹¹. Esses ângulos se alternam durante todo o enunciado.

8 Os dados apresentados foram coletados através do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=i1Vi0vWWMw8&t=25s>. Acesso em: 16 set. 2021.

9 O exame dos comentários não estava no escopo do estudo.

10 Os créditos do vídeo são postados também pelo canal, que os coloca na plataforma, sendo eles: “Produção audiovisual: Colapso. Cinegrafistas: André Nicácio, Christian Harrison, Fernando Santos, Leonardo Souza, Rui Alves Edição: Leonardo Souza.”.

11 Descrição mais detalhada a respeito dos enquadramentos das câmeras em Oliveira (2022, p. 97-99).

Há também a introdução de uma cena que mostra a lateral da praça onde acontece o Slam da Guilhermina, ônibus passando com o letreiro “Guilhermina” e “Esperança”, nomes de bairros próximos, e pedestres transitando; muitos, certamente, se servindo da estação do metrô Guilhermina-Esperança, localizada ali. Nesse momento da gravação, nos primeiros 20 segundos do vídeo, é possível, então, situar o enunciado geograficamente, mas também temporalmente: as imagens mostram que se está de noite, e o local, inclusive, é pouco iluminado. Ao longo desses 20 segundos, também aparece a edição do vídeo marcando “São Paulo ZL 26/10”, enquanto aparece o metrô ao fundo, em que “São Paulo” e “ZL” (Zona Leste) dizem respeito ao local da gravação e “26/10” diz respeito à data. Há também uma outra edição marcando “Final de campeonato 2018”, enquanto aparecem os letreiros dos ônibus, e o logo do Slam da Guilhermina com um lampião e um caderno ao fundo. Aparece uma edição desse tipo também ao fim do vídeo, que apresenta novamente o logo da comunidade e da produtora audiovisual que fez a gravação e editou o vídeo, Colapso.

O logo da comunidade Slam da Guilhermina revela a sua identidade, assim como o que Oliveira (2022) chamou de brado maior, brado menor e “grito” entoados em todas as batalhas. Em todos esses casos aparece a figura de um lampião e de cadernos e/ou livros. Os dois últimos, certamente, remetendo aos poemas autorais e à leitura deles, e, possivelmente, às coletâneas de livros com os poemas campeões de cada mês, organizadas pelo Slam da Guilhermina¹². Já a figura do lampião apresenta uma variação semântica: o primeiro sentido diz respeito à iluminação da praça que é baixa e exige uma iluminação extra; o segundo se confirma com o brado maior que relaciona a comunidade à figura do Rei do Cangaço, Lampião, e à de sua esposa, Maria Bonita. A relação é possível já que, de alguma forma, tanto a comunidade de *slam* quanto o cangaceiro se caracterizam como resistentes a algo ou alguém, posto que o Slam da Guilhermina, por meio dos temas abordados, busca resistir às desigualdades sociais e às adversidades, enquanto Lampião resistia às tentativas de prisão por parte da polícia da época considerando que o cangaço estava associado ao banditismo. Ambos ressignificam seus lugares, o *slam* com a praça que passa a ser espaço de escuta, de resistência às desigualdades sociais, de declamação da palavra, e Lampião por ser considerado um Robin Hood à brasileira que roubava dos ricos para dar aos pobres ao proteger aqueles que o protegia também.

Vale destacar outras duas características do logo: o balão de fala e a letra grossa. O primeiro associa-se às histórias em quadrinhos, tirinhas e cartum que trazem balões de

12 Emerson Alcalde, idealizador, organizador e *slam*master do Slam da Guilhermina, em oficina de *slam* ministrada em 09 de agosto de 2023, no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), ressaltou que, até aquele momento, somavam-se nove coletâneas (a última, lançada neste ano de 2023, é *Slam da Guilhermina 9.0* e apresenta poemas dos campeões de 2022) organizadas desde 2014. Apesar de o *Slam* da Guilhermina ter início em 2012, o que levaria a primeira edição das coletâneas a ser datada de 2013, a chamada *Slam da Guilhermina 0.0* não foi organizada. Segundo Alcalde, o Coletivo tem planos de lançar, futuramente, a coletânea 0.0 com os campeões de 2012.

fala (ou balões de diálogos) para apresentar as falas e os pensamentos das personagens, o que, no contexto do *slam*, pode relacionar-se às falas das pessoas marginalizadas que, nas batalhas, têm suas vozes ouvidas e não silenciadas. Ao aparecer no logo, o balão de fala pode representar a voz da comunidade Slam da Guilhermina e das pessoas que a constituem e que participam das batalhas. A letra grossa, por sua vez, se associa diretamente à cultura *hip-hop*, especificamente a um de seus elementos que é o grafite. Também é uma espécie de grito da comunidade, uma letra grafada em (ne)grito, que dá destaque a essas vozes presentes no balão de falas.

Dos brados maior e menor e do grito da comunidade, destacam-se os termos “manos” e “minas”, variações linguísticas, a nível morfológico, de “meninos” e “meninas”, que apresentam variedade diatópica (geográfica) e diastrática (sociocultural). A primeira variedade é marcada pelo uso de vocabulário urbano da cidade de São Paulo, especialmente nos bairros que aparecem nos brados e no grito, a saber: Vila Guilhermina, Vila Esperança, Cangaíba e o distrito Ermelino Matarazzo, todos na zona leste da cidade. A segunda variedade se liga aos possíveis falantes desses bairros e seus dialetos, provavelmente mais populares, devido ao contexto menos monitorado (nos referimos, aqui, ao contínuo de monitoração estilística proposto por Bortoni-Ricardo, 2004). Essas escolhas pelas variações marcam a identidade tanto da comunidade, o que se apresenta nos brados e no grito, quanto da poeta, o que buscaremos apontar ao longo da análise.

Ouve-se, nesse momento inicial do vídeo, a voz de um dos *slammasters* do Slam da Guilhermina, Emerson Alcalde, convocando a poeta a declamar: “Próxima poeta: Tawane Theodoro”. Por se tratar de um *habitué*, para usar termos que remetem à Estrela D’Alva (2011, p. 121), mesmo as pessoas que apenas assistem aos vídeos da comunidade, sem frequentá-la presencialmente, já o reconhecem e reconhecem sua voz.

Alcalde usa uma camiseta vermelha estampada com o logo da comunidade, idêntica à sua bandeira, como se o *slammaster* “vestisse” a bandeira do Slam da Guilhermina e defendesse aquilo que a comunidade defende, além de um boné, também vermelho, com a estampa “Literatura Marginal”, o que revela seu posicionamento favorável a esse movimento (advindo da chamada Geração Mimeógrafo, na década de 1970 no Brasil). A cor vermelha, em 2018, também possuía mais de um sentido: além de remeter à linha 3 do metrô, zona em que as batalhas acontecem, a linha vermelha sentido Guilhermina-Esperança e a bandeira da comunidade – que, por sua vez, também se relaciona à cor vermelha da linha do metrô e do Partido Comunista –, era usada pelo candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), inicialmente Luís Inácio Lula da Silva e, posteriormente, Fernando Haddad, nas eleições presidenciais de 2018, contra o candidato do Partido Social Liberal (PSL), Jair Messias Bolsonaro. Enquanto o vermelho representava a bandeira do PT, Bolsonaro se apropriou da bandeira do Brasil como sendo símbolo de sua campanha. Assim, dado o contexto político da época, vestir a camisa vermelha da comunidade era defender as ideias do Slam da Guilhermina que, conforme exposto nos

poemas declamados naquela final de 2018, especialmente o declamado por Mariana Félix¹³, eram favoráveis ao candidato do PT e contrárias ao outro candidato.

No vídeo, a poeta Tawane Theodoro usa uma camisa branca estampada com o logo do Sarau do Capão, organizado por ela e pela poeta Jéssica Campos, e um adesivo do lado direito com o número 13 estampado com o nome “Haddad”, candidato do PT, o que releva seu posicionamento político e ideológico, bem como as cores escolhidas pelo *slammaster* e pela comunidade do Slam da Guilhermina naquele momento. Trata-se de uma pessoa jovem que se apresenta como mulher, negra, tem cabelos afro, presos para cima, veste um boné com estampa militar e, na orelha esquerda, um brinco na forma de um lápis. Estampada na parte de trás da camiseta da poeta está a frase “FAVELA RESISTE”. Todos esses elementos exteriores ao poema, considerados estritamente, constituem o enunciado analisado. Por se tratar de uma jovem negra, a poeta compõe um grupo de pessoas que é colocado à margem da sociedade, o de pessoas negras (conforme fica explicitado, verbalmente, no poema declamado). A estampa militar do boné, bem como os termos que podem ser considerados de contextos de guerra, como “batalha” e até mesmo “competição”, deslocados para o contexto artístico e cultural dos *Poetry Slams*, no Brasil, revelam o caráter combativo do *slam* no país, em especial dos poemas declamados no Slam da Guilhermina e, particularmente, por Tawane Theodoro. Os poetas travam, então, uma guerra, abraçando o tema das desigualdades sociais e marcam esse posicionamento também ao utilizarem um tom combativo, nada gentil, com palavras de baixo calão, ironias, gestos e expressões faciais que denotam seriedade, indignação e raiva.

As vozes que expressam os valores apresentados acima se alternam ao longo de todo o enunciado, seja quando o eu é o *slammaster* que anuncia a poeta (e, posteriormente, as notas), seja quando o eu é a própria poeta. De todo modo, tanto um quanto o outro saem do público e voltam a ele, constituem o público; público este que, dado o lugar de realização do evento, é diverso e plural, já que se trata da saída de uma estação de metrô, que recebe inúmeras pessoas diariamente. O que se pode apontar como uma possível unidade desse público é que seja composto por pessoas que têm algum tipo de relação com a zona leste da cidade. Assim, a escolha do bairro delinea, de certa forma, o público que o Slam da Guilhermina quer alcançar, já que a chance de haver pessoas daquela região da cidade é maior, à exceção daquelas que são figuras carimbadas e que vão às batalhas nas mais variadas localidades (caso de Tawane Theodoro que é da zona sul

13 Mariana Félix declama no segundo vídeo mais visualizado – no momento da coleta de *corpus* da pesquisa – do canal Slam da Guilhermina no YouTube, intitulado “BOLSONARO vs. EMPATIA”. O vídeo, e seu título, que opõe o candidato à empatia, se posiciona contrário a ele e, conseqüentemente, naquele momento, a favor do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse é o vídeo que possui, no momento da coleta do *corpus*, o maior número de *deslikes* (não gostei) – 940 *deslikes*, o que pode se entender devido à marcação ideológica desde o título. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tzprE-bk4xs>. Acesso em: 07 ago. 2023.

de São Paulo e participa das batalhas de Slam da Guilhermina na zona leste). Além da região, destaca-se a saída do metrô que caracteriza, também, a pluralidade do público presente e as chances de, em toda batalha, haver pessoas que não conhecem, inclusive, as regras do *Poetry Slam*, o que justifica o fato de os *slammasters* apresentarem as regras para batalhar no início de todas as edições.

O diálogo entre esse público diverso e plural e o eu do enunciado, ora *slammaster*, ora *slammer*, é face a face, o que caracteriza o acontecimento como um espetáculo. As escolhas do local e dos dias em que essas batalhas acontecem, sempre na saída do metrô e nas últimas sextas-feiras de cada mês, estão associados ao público que se espera atingir. Volóchinov nos auxilia, aqui, a destacar a importância dos participantes de um evento, importância dos interlocutores: “toda expressão possui uma *orientação social*. Conseqüentemente, a expressão é determinada pelos *participantes do acontecimento* do enunciado, tanto os mais próximos quanto os mais distantes” (Volóchinov, 2019, p. 257, grifo do autor). Os participantes da interação, o eu e o outro, definem a orientação social dada ao objeto do enunciado, à sua entonação e à gesticulação, que também o constitui. A pluralidade e a diversidade do público, apontadas anteriormente, se delineiam dentro de certos limites espaço-temporais sobre os quais Bakhtin discorre por meio da concepção de cronotopo. O eu-poeta, por sua vez, diante de um público diverso e plural, em uma zona periférica da cidade de São Paulo e em uma comunidade de *slam*, que valora positivamente temáticas sociais, políticas e, às vezes, partidárias, declama para, o que nomeamos, “os seus”. Sujeitos que, tal como o eu do poema, são social e historicamente marginalizados, e, portanto, se identificam com os versos. O próprio poema parece antecipar a resposta positiva que, com certeza, terá de seu público. Essa identificação se revela também nas palmas, nas notas atribuídas ao poema, na etapa final que integra o evento. Em especial, nos casos, como o aqui analisado, em que as notas consagram a poeta campeã do ano: cinco notas 10, advindas de um jurado escolhido em meio ao público.

Com o termo “os seus”, que empregamos acima, ressaltamos os laços de “comunidade”, que o Slam da Guilhermina afirma, cria, reforça, e que aparecem no evento analisado.

O falar da periferia para a periferia e sobre a periferia é uma característica não apenas do *slam*, mas, também, do *rap*, elemento da cultura *hip-hop*. O *dj*, que faz parte tanto do *hip-hop*, quanto das batalhas de *slam*, toca duas canções ao longo do enunciado analisado, uma no início, enquanto Alcade arruma o microfone de Theodoro, e uma ao fim da declamação, enquanto aparece o *slammaster* brincando com uma criança negra que faz parte do público e segura um aviãozinho de papel. Ambas são canções de *rappers* negros brasileiros: o paulistano Sabotage e o carioca MV Bill. O primeiro, nome artístico de Mauro Mateus dos Santos, defende na canção “Enxame” que o *rap* é compromisso (nome de uma de suas canções), é o que forma, é “o que liga”, e “o *hip-hop* é a cultura rumo a uma nova civilização”. O segundo, nome artístico de Alex Pereira Barbosa, traz nos versos de “Soldado do morro” uma referência àqueles que, como o próprio título sugere,

vivem armados nas periferias urbanas e sustentam a si e aos seus, em especial aos filhos pequenos, através de práticas ilegais. Com suas canções, tanto um *rapper* quanto o outro levam o contexto social periférico e de combate às práticas policiais para o contexto da arte.

O *dj* e a produtora audiovisual revelam seu projeto de dizer também na escolha dessas canções e das cenas que podem ser ouvidas e vistas no vídeo. O enunciado, com diferentes materialidades, é tecido a várias vozes, que remetem umas às outras, reforçando umas às outras. Compondo, assim, com o poema, um todo que reafirma valores comuns: as canções dos *rappers*, exclusivamente negros, que valoram positivamente o *rap* e o seu caráter formador e responsável; as cenas que aparecem, como a que mostra uma criança negra justamente no momento em que a parte audível da canção de Sabotage é entoada: “Minha condição é sinistra não posso dar rolé não posso ficar de bobeira na pista na vida que eu levo eu não posso brincar eu carrego uma nove e uma HK pra minha segurança e tranquilidade do morro”. Ao contrário da criança negra, que aparece brincando com o seu aviãozinho de papel, o eu da canção de MV Bill não pode brincar já que os objetos que andam consigo não são brinquedos, mas, sim, armas de fogo.

Sabemos que os enunciados são constituídos socialmente numa “arena discursiva”, mesmo quando não explicitam o conflito de vozes, de valores, que os motiva. No caso do enunciado em análise, já destacamos sua reiteração de valores comuns, seu direcionamento “aos seus”, mas ele também explicita as vozes a que se contrapõe. O enunciado se dirige também a um outro a que se opõe, um outro, provavelmente, ausente.

A voz do eu que aparece no poema é ora singular, oral plural. Quando singular, diz respeito a um “eu-mulher negra” e, quando plural, a um “nós-mulheres negras-pessoas negras”. O eu-poeta declama diante de um outro com quem concorda, se identifica, o qual chamamos de “os seus”, mas se endereça também a um outro de quem discorda, critica, se distancia. É o “outro-racista-pessoa não negra”, que aparece, às vezes, no singular, às vezes no plural.

A feição da poeta ao se preparar para declamar, logo no início do vídeo (de 00:32 a 00:43 minutos), é séria e revela que o tema do poema vai na mesma direção, o que se comprova logo nos primeiros versos em que cita uma *rapper* chamada MC Anarka, especificamente um trecho da sua participação na canção “Rima dela – Cypher #1”¹⁴, primeiro *cypher*¹⁵ do projeto “Rima Delas”. O trecho, que vai da linha 1 à linha 5 da transcrição, aponta o tema central do poema declamado por Tawane Theodoro: o racismo e, conseqüentemente, o

14 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FvbYAsKyFTs>. Acesso em: 12 ago. 2023.

15 Resumidamente, *cypher* no *rap* é uma reunião de MCs que se juntam para rimas inéditas e complexas e apresenta um *dj* responsável pelo *beat*. Disponível em: <https://kondzilla.com/explicando-em-detalhes-o-que-e-cypher/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

genocídio do povo negro. Nas palavras do eu-poeta em concordância com os versos de MC Anarka, o genocídio citado é um projeto de extermínio de pessoas negras por parte do estado, especificamente por parte da polícia, a “corporação que dá tiro perdido sempre com o destino certo” (linha 2).

A citação presente no início do poema permite depreender a relação dialógica estabelecida entre os versos do eu-poeta e os versos cantados por uma mulher negra e MC em um ambiente que também se volta às questões raciais, a chamada Casa Amarela Quilombola Afroguarany, no centro da cidade de São Paulo. Tanto no *rap* quanto no poema, há uma denúncia social do racismo sofrido por um determinado grupo há mais de 500 anos. Esse tipo de denúncia também pode ser percebido nas canções do início e do fim do vídeo, ambas de *rappers* negros e brasileiros, conforme mencionamos.

No que diz respeito ao título do poema, apesar de não apontar qual é o tema a ser abordado, há uma relação que a poeta estabelece com um outro poeta, também *slammer*, chamado Clayton Mendes, campeão do Slam da Guilhermina em 2017, ano anterior à gravação do vídeo em análise. Tawane Theodoro, que também participou da final em 2017, faz referência aos versos do poeta não apenas neste poema, mas, também, em outros que constituem o seu livro, como “Nós somos a referência” (Theodoro, 2019, p. 96-99). Os versos enunciados por Theodoro, e, no caso, o título de seu poema “Coisa de Clayton”, respondem aos enunciados por Clayton Mendes em “Contraindicação”¹⁶, “Crespow”¹⁷ e “Oração ao estado laico”¹⁸ e valoram positivamente as temáticas defendidas pelo poeta, como religiões e culturas de matrizes africanas, e, negativamente, aquelas que ele critica, como racismo, apropriação cultural e intolerância religiosa. Ambos os poetas usam da ironia como forma de denúncia e reivindicação dos traços negros herdados, antes tomados por pessoas brancas como motivo de chacota, agora sofrendo apropriação cultural por parte dessas pessoas: “dando dicas de como deixar o cabelo mais cacheado” (como aparece em “Crespow”); “agora querem ficar igual passando batom fora do lábio” (conforme linha 46 da transcrição de “Coisa de Clayton”). O que o eu-poeta nos versos de Clayton Mendes chama de “vestígio de um racismo velado”, no enunciado em exame é chamado de “preconceito camuflado” (linha 25).

Segundo Estrela D’Alva, o *slam* celebra a comunidade e, também, o respeito pelos fundadores e pela sua recente história, o que aparece no poema de Tawane Theodoro através das relações dialógicas por ela estabelecidas que saúdam aqueles que vieram antes dela, que abriram portas, um voltar-se à ancestralidade, e também uma forma de “lembrar” aqueles que fingem ter esquecido que “os preto tão em todo lugar” (linhas 25 a 29). Dentre os nomes citados, que são referência aos versos da poeta, estão: Zumbi dos

16 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DsrkBsed3wM&t=26s>. Acesso em: 16 ago. 2023.

17 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JLncLeFVly0>. Acesso em: 16 ago. 2023.

18 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQcE1z8SSas>. Acesso em: 16 ago. 2023.

Palmares, Dandara dos Palmares, Carolina Maria de Jesus, Lupita N'yongo, Viola Davis, Nina Simone, João Candido (o Almirante Negro). Todos esses nomes são de pessoas negras que, reafirma o poema, de alguma forma, lutaram contra as opressões sofridas pelo povo negro.

Zumbi e Dandara foram líderes do Quilombo dos Palmares, local criado como abrigo e refúgio de pessoas escravizadas. Conforme os versos do eu-poeta, ambos são frequentemente citados nos livros de história (referência aos livros didáticos nas escolas), o que é válido já que são nomes que lutaram pelo povo negro, a problemática é que esta é apontada como sendo, para citar Chimamanda N. Adichie (2019), a única história desse povo. Já Carolina Maria de Jesus foi uma catadora de papelão e escritora que mostrou em seus livros, especialmente no mais conhecido deles, *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, a realidade de uma mulher negra e mãe solo, moradora da favela do Canindé, em São Paulo, na década de 1960. Lupita N'yongo é uma atriz quênio-mexicana, mais conhecida por seu papel como guerreira das forças femininas especiais, defensora do seu povo negro de Wakanda, no filme *Pantera Negra*¹⁹ protagonizado por um rei negro chamado T'Challa, interpretado por Chadwick Boseman. Apesar de o rei de Wakanda não ser citado diretamente nos versos do poema, ao citar, no mesmo ano de lançamento do filme, a atriz quênio-mexicana que atuou nele, o eu-poeta justifica os versos das linhas 23 e 24 de que também descende de reis e rainhas e que os livros de história destacam apenas a história única de que seus descendentes são apenas pessoas escravizadas. A atriz, além do "charme" citado nos versos do eu-poeta (linha 32), é a personificação do que é defendido no poema: a mulher negra que defende seu povo e luta contra as opressões por si e pelos seus.

Viola Davis, por sua vez, é uma atriz premiada e produtora norte-americana que, em seu discurso quando ganhou o Emmy de melhor atriz dramática, em 2015, cita uma linha que antes, como mulher e atriz negra, não conseguia ultrapassar. O eu-poeta responde a esse discurso afirmando que, agora, "tamo ultrapassando a linha" (linha 33), ou seja, estão chegando em lugares antes não alcançados devido ao racismo que oprime e dificulta o acesso. Por fim, seguindo a ordem de aparecimento no poema e não de importância, o eu-poeta diz que deseja fazer jus aos nomes de Nina Simone e João Candido, isso porque ambos foram líderes negros revolucionários do século XX, ela como pianista, cantora e ativista dos direitos civis dos negros norte-americanos e ele como líder da Revolta da Chibata, em 1910, que visava dar fim aos castigos físicos na marinha brasileira, recorrentes mesmo 20 anos após a Lei Áurea ter sido assinada, em maio de 1988, pela Princesa Isabel, também citada pelo eu-poeta (linhas 18, 19 e 20).

19 O filme, que retrata a história de Wakanda, um país fictício localizado na África subsaariana, foi o primeiro filme de super-herói indicado ao Oscar na categoria de Melhor Filme, em 2019.

“O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (Ribeiro, 2017, p. 35). Lembramos, aqui, Djamila Ribeiro que, apesar de não ser nomeada, tem seu texto referido nos versos do eu-poeta, quando afirma que o outro, a quem endereça seu enunciado e a quem se opõe, precisa entender o seu local de fala, fazendo referência à discussão presente em *O que é lugar de fala*, de autoria da filósofa negra brasileira. Esse outro precisa também parar de se apropriar da cultura do povo negro, de colocá-lo como inferiores, de impor a eles uma história única. O eu-poeta, que fala por si e pelos seus, produz um enunciado-denúncia, um questionamento e uma reivindicação. Para tanto, referencia as pessoas negras que vieram antes, que, com muito custo, abriram portas e possibilitaram que aqueles versos fossem declamados na arena dialógica do *Poetry Slam* no Brasil, na praça pública do Slam da Guilhermina.

Considerações finais

Buscamos apresentar, neste artigo, com base nos estudos bakhtinianos, um exame de um enunciado gravado – um vídeo, tomado como enunciado concreto, único e situado – em uma batalha de *Poetry Slam* no Brasil. Intentamos, com a análise, explicitar as vozes e os valores que são afirmados e negados em “Coisa de Clayton”, de Tawane Theodoro. O vídeo, que era o quarto mais visualizado do canal *Slam* da Guilhermina, no momento da coleta do *corpus*, apesar de corresponder apenas a uma parte da batalha de poesia e não trazer toda a batalha, é a materialidade possível de análise, dada a efemeridade do evento. Com base nas contribuições do Círculo de Bakhtin, com destaque para as concepções de enunciado e de relações dialógicas, a análise buscou destacar as vozes e os valores que, em debate, constituem o enunciado; examinar seu sentido em relação tanto ao contexto físico representado na gravação, quanto ao seu contexto socioideológico mais amplo, bem como observar aspectos de sua inclusão no canal Slam da Guilhermina no YouTube.

Examinamos as vozes que constituem o vídeo; entre elas, destaca-se a voz social da poeta, que fala ora por si, como “eu-mulher negra”, ora pelo grupo, como “nós-mulheres negras-pessoas negras”. O endereçamento do poema é feito tanto “aos seus”, quanto a um outro opositor, que aparece também ora no singular, ora no plural, como pessoa(s) racista(s), não negra(s). Há, portanto, principalmente, duas grandes vozes em embate: a voz do eu protagonista que fala por si e pelos “seus”, a(s) mulher(es) negra(s) e empoderada(s), a comunidade, e a voz do outro antagonista, a que se opõe. Afirma-se, pois, o combate, a denúncia às desigualdades sociais, ao racismo encarnado no discurso do outro-racista.

Depreendemos, a partir do exame do enunciado gravado, que o poema é declamado pelo eu-poeta diante de um público, representado no vídeo, fisicamente presente, diverso e plural, em um diálogo face a face. Estes participantes do acontecimento representado orientam a expressão do enunciado, o que também leva o eu-poeta a falar ora no singular, ora no plural, valorando positivamente temas como a luta antirracista e negativamente o racismo. A resposta aos seus versos vem logo ao fim da declamação, quando o

slammaster solicita as notas aos jurados e todos eles atribuem nota 10, o que revela tanto uma identificação com os versos quanto uma concordância com os valores defendidos por eles.

As relações dialógicas estabelecidas, em direção aos valores defendidos pelos sujeitos do discurso e que aparecem encarnados no enunciado, citam outros enunciados de pessoas negras, ou as nomeiam, quer seja na apresentação das canções que o *dj* apresenta antes e após a declamação e as canções dos *rappers* Sabotage e MV Bill, quer seja na declamação de nomes, como os de MC Anarka, Carolina Maria de Jesus, Lupita N'yongo, Viola Davis, Nina Simone e João Candido. Ciente da ágora em que se encontra e da importância de ter sua voz ouvida e não silenciada, a poeta recupera todas essas referências para denunciar, questionar, reivindicar e se posicionar em favor dos seus, contrária às tentativas de opressão.

Agradecimentos

Agradecemos ao CNPq pelo apoio para desenvolvimento da pesquisa.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCALDE, E. *Nos corre da poesia*: autobiografia de um *slammer*. São Paulo: Ed. do Autor, 2022.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. (1895-1975). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 337-357.

BORTONI-RICARDO, S. M. O Português brasileiro. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 51-70.

DESTRI, A.; MARCHEZAN, R. C. Análise dialógica do discurso: uma revisão sistemática integrativa. *Revista da ABRALIN*, v. XX, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1853>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ESTRELA D'ALVA, R. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o *poetry slam* entra em cena. *Synergies Brésil*, v. 1, p. 119-126, 2011. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf&ved=2ahUKEwirl-CKqliBAxVrnpUCHWdaCOcQFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw2lfQneg0atn0mNdEMleRan>. Acesso em: 31 ago. 2023.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João editores, 2012. p. 19-39.

JESUS, C. M. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCHEZAN, R. C. M. Bakhtin e a virada linguística na filosofia. In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (org.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes, 2019. p. 261-291.

OLIVEIRA, S. A. *A voz (de levante) na ágora (do agora): análise dialógica de enunciados de Poetry Slam*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

RIBEIRO, D. *O que é: lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

THEODORO, T. *Afrofênix: a fúria negra ressurgir*. Ilustrações de Léo Aguiar. São Paulo: Quirino edições, 2019.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). (1930). Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição). p. 234-365.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). (1930). Estilística do discurso literário II: A construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 (1ª edição). p. 266-305.

A anáfora de 3ª pessoa em esfera escolar: clítico acusativo, pronome pleno, nulo e NPs plenos

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3686>

Lilian Coelho Pires¹
Heloísa Lima Salles²

Resumo

O estudo investiga o uso da anáfora pronominal de 3ª pessoa na aquisição da língua escrita por estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior, em perspectiva comparada e transversal. A análise parte dos resultados do estudo experimental de Pires (2015), que examinou a ocorrência de clíticos acusativos de 3ª pessoa, e variantes (pronome forte, nulo e SN pleno), tendo como referência a hipótese do desenvolvimento da escrita como um tipo de segunda língua (L2), nos termos de Kato (2005, 2011), com acesso à GU, conforme White (2003). As sentenças escritas foram obtidas pela técnica experimental denominada produção eliciada e semiestruturada (Thornton, 1988), com foco em textos formais narrativo-descritivos e adotando perspectiva transversal. O estudo avança no sentido de demonstrar a transferência das propriedades do português oral (L1), no estágio inicial da aquisição da escrita-padrão do PB (L2) por estudantes do ensino fundamental, por um lado, além da ocorrência do clítico em contextos sintáticos não disponíveis, seja no *input* do português escrito (língua alvo), seja no português oral (L1), por outro.

Palavras-chave: Aquisição da escrita padrão; aquisição de L2; desenvolvimento linguístico; anáfora de 3ª pessoa.

1 Universidade Federal de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; cpireslilian@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-0283-3431>

2 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; heloisasalles@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4190-1804>

The 3rd. person anaphor in the school sphere: accusative clitics, lexical pronouns, nulls, and full NPs

Abstract

The study investigates the use of the third person anaphor in the acquisition of the written language by students of the Elementary school, High school and Higher education levels, in a comparative/transversal perspective. The analysis is based on the results of the experimental study conducted by Pires (2015), which has examined the occurrence of third person accusative clitics, and variants (strong pronoun, null and full NP), having as reference the hypothesis that the written language develops as a second language (L2), in terms of Kato's (2005, 2011) discussion, with (partial) access to UG, as in White (2003). The written production was obtained by the experimental technique called elicited and semi-structured production sentences from a formal narrative-descriptive text was obtained by the experimental technique called elicited production (Thornton, 1988), in an educational environment, adopting a transversal perspective. The study advances showing the transfer of the properties of spoken Portuguese (L1), in the initial stage of the acquisition of standard BP writing (L2), by students of the Elementary level, on the one hand, in addition to occurrences of the clitic in syntactic contexts not available whether in the (written) input (target language), or in the spoken Portuguese language (L1), on the other hand.

Keywords: Acquisition of written standard language; L2 acquisition; linguistic development; 3rd person anaphor.

Introdução

O estudo investiga a realização da anáfora pronominal acusativa de 3^a pessoa por falantes do Português Brasileiro (PB) em esfera escolar, mediante procedimento experimental realizado em níveis acadêmicos que vão do Ensino Fundamental (2^o ciclo) até o Ensino Superior.

A investigação parte da hipótese de que o conhecimento linguístico da escrita-padrão se manifesta como um processo de aquisição de segunda língua (L2), nos termos da discussão formulada em Kato (2005, 2011), tendo como referência a abordagem da biolinguística, conforme Chomsky (1995, 2005), bem como a análise das fases da interlíngua, segundo a Hipótese do Acesso Parcial à Gramática Universal (White, 2003).³

3 Esta hipótese foi investigada na tese de doutorado, intitulada *Aquisição da escrita-padrão do Português Brasileiro em esfera escolar: um estudo transversal*, de autoria de Lilian Coelho Pires, (UnB, 2015). Neste estudo, avançamos a discussão no sentido de verificar as propriedades formais envolvidas na transferência das propriedades da L1, nas fases iniciais, bem como no desenvolvimento linguístico em relação ao uso da anáfora de 3^a pessoa na língua escrita.

Partindo de estudos prévios, evidencia-se o uso restrito do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB oral, e o favorecimento do uso do objeto nulo e do pronome lexical forte (ele(s); ela(s)) (doravante pronome lexical). Constatam-se, tangencialmente, o uso produtivo do clítico de 1ª e 2ª pessoa, no PB oral, ocorrendo, uniformemente em posição de próclise, uma posição inovadora, diferentemente da norma da escrita-padrão, que estabelece que a posição "lógica, normal" do clítico Objeto Direto (doravante OD) é a ênclise, a que se associam fatores de próclise (cf. Cunha; Cintra, 1986).

A análise parte dos resultados do estudo experimental de Pires (2015), que examinou sentenças escritas de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A produção de sentenças escritas (semiestruturadas) de texto formal narrativo-descritivo foi obtida pela técnica experimental denominada produção eliciada (Thornton, 1988), em ambiente educacional, adotando-se a perspectiva transversal. Para tanto, é investigado o uso de clíticos acusativos de 3ª pessoa, na relação com as demais variantes (pronome lexical forte, nulo e NP pleno), tendo como referência a hipótese do desenvolvimento linguístico pelo acesso à GU, nos termos da discussão de Kato (2005, 2011), e do acesso (parcial) à GU, conforme White (2003).

Neste estudo, demonstra-se a transferência das propriedades do português oral (L1), no estágio inicial da aquisição da escrita-padrão do PB, por um lado, além de ocorrências do clítico em contextos sintáticos não disponíveis no *input* (escrito), por outro. Na análise transversal, observou-se o desenvolvimento linguístico, ou seja, a ampliação gradativa no uso do clítico acusativo de 3ª pessoa, o que confirma análises prévias que demonstram o impacto do *input* linguístico para a aquisição (por imersão ou por instrução). Os resultados apontam semelhanças entre a aquisição da escrita-padrão do PB e aquisição de L2, identificando-se opcionalidade, uma característica associada à indeterminação lexical no mapeamento dos traços formais.

A análise será desenvolvida como a seguir: na seção 2, sistematizamos o quadro teórico em que se desenvolve o estudo; na seção 3, apresentamos a metodologia de coleta de dados e os resultados; na seção 4, discutimos os resultados; a seção 5 apresenta as considerações finais.

Pressupostos teóricos: a Gramática Universal e a aquisição da língua escrita

Conforme já mencionado, partimos da hipótese de que o desenvolvimento da escrita é um tipo de aquisição de segunda língua (L2), sendo esse processo regido pelos princípios da Gramática Universal (GU). Portanto, estamos considerando que o conhecimento linguístico da fala e da escrita são representados por gramáticas distintas, uma hipótese discutida em Kato (2005, 2011), como será demonstrado a seguir.

Essa discussão remonta à ideia de Chomsky (1981), segundo a qual a língua-I do indivíduo letrado consiste em uma gramática nuclear (G1 – gramática da fala) e em uma periferia marcada (G2 – gramática da escrita). Diferentemente da “gramática da fala”, que é constituída pela fixação de parâmetros, a “gramática da escrita” é constituída de “regras” estilísticas adquiridas durante a escolarização. Neste estudo, consideramos, porém, que a gramática da escrita não se define com um conjunto de regras estilísticas. Em particular, postulamos a existência de duas gramáticas distintas no repertório do letrado, a gramática nuclear, adquirida na infância, e a gramática da escrita (resultante do letramento), desenvolvida primordialmente (mas não só) na escola.

Assumimos uma versão fraca da hipótese do bilinguismo universal, conforme propõe Roeper (1999), segundo a qual existe bilinguismo dentro de uma língua, o que permite captar casos particulares de opcionalidade e de variação lexical. Nesse sentido, conforme argumenta Roeper (1999, p. 2, tradução própria): “[...] cada língua, observada de perto, vai apresentar domínios em que escolhas ‘contraditórias’ são feitas e, portanto, existe um bilinguismo oculto”⁴.

Consideramos, assim, que a variação na língua-I do indivíduo letrado somente é possível entre sua Gramática Nuclear e sua G2 – gramática da escrita. Supomos, então, que os indivíduos letrados, como aprendizes de uma segunda gramática, estão sujeitos a apresentarem variantes que podem ser associadas às prescrições das gramáticas normativas.

Retomando as contribuições de Kato (2005, 2011), supomos, ainda, que a escolha de uma gramática está vinculada aos registros sociais, um aspecto ortogonal em relação ao bilinguismo universal, conforme formulado na análise de Roeper (1999). Reconhecemos o fato de que as características dos registros sociais variam de forma independente da estrutura gramatical. Então, a mudança de uma gramática sinaliza a mudança no registro social. Uma mudança no registro social é evidenciada pelo uso de outro sistema gramatical. E o que distingue o registro social é a presença de operações gramaticais básicas que pertencem a uma gramática específica. O abandono de uma gramática a partir de um conjunto de gramáticas pode ser motivado por razões sociais que são externas a qualquer gramática particular em si. Nesse caso, a gramática permanece, mas simplesmente não é utilizada (cf. Roeper, 1999, p. 13-14). No caso do indivíduo letrado, supomos que, em sua Língua-I, formas gramaticais incompatíveis coexistem, exatamente como coexistem os sistemas gramaticais na situação canônica de bilinguismo.

Acredita-se que o indivíduo letrado é um tipo particular de bilíngue, que faz alternância de código (*code-switching*) entre a G1 da gramática nuclear e a G2 que corresponde

4 No original: “[...] every language, looked at closely, will involve some domains where ‘contradictory’ choices are made and therefore a hidden bilingualism exists.”

ao desenvolvimento da gramática da língua escrita (cf. Kato, 2005, p. 144). Supõe-se, portanto, que suas produções escritas apresentarão alternância de código entre as formas licenciadas em sua gramática nuclear (gramática da fala) e a gramática desenvolvida na escola (gramática da escrita). Em outras palavras, a Língua-I do indivíduo letrado contém uma G1 (gramática da fala) e uma G2 (gramática da escrita) e sua Língua-E pode apresentar inúmeros exemplos da presença concomitante de formas com a mesma função, como em situações *code-switching*, em que gramáticas e léxicos distintos podem coexistir.

Reportamo-nos a estudos e dados que representam a mudança na gramática do Português Brasileiro e distinguimos a G1 (que corresponde à gramática nuclear/L1) e a G2 (que corresponde à gramática da língua escrita) do indivíduo letrado, o que caracteriza um tipo de bilinguismo.

A situação descrita em relação ao processo de aquisição do clítico de 3ª pessoa pelo indivíduo brasileiro durante o período escolar permite constatar que existem evidências de acessibilidade à GU. Defendemos que, no processo de aquisição do português escrito-padrão, ocorre inicialmente a transferência dos traços paramétricos da G1 (gramática da fala) conforme se depreende da produção escrita de crianças no estágio inicial de letramento. Essa afirmação é sustentada pela Hipótese do Acesso Parcial à GU, a qual advoga que a aquisição da L2 é intermediada pela gramática da L1, isto é, a L1 é o estado mental inicial, antes que o aprendiz tenha se apropriado dos novos valores paramétricos da L2. Segundo a hipótese do bilinguismo universal, que propõe a possibilidade de coexistência de duas gramáticas distintas na Língua-I (Roeper, 1999, p. 15), o acesso à GU pode ocorrer de modo direto ou indireto através do acesso ao *input* gerado no contexto educacional (e em outros cenários que preveem o uso do registro formal da língua, como igrejas, narrativas infantis, etc.) (Kato, 2005, p. 142-143). Presumimos que os traços que definem as propriedades paramétricas do PB falado, no que diz respeito à sintaxe dos pronomes objeto, possam interferir na estrutura sintática das sentenças produzidas por escrito em português.

Passamos a sistematizar propriedades que distinguem a G1 (gramática nuclear/L1), conforme indicado em estudos prévios desenvolvidos na abordagem da teoria gerativa e/ou da sociolinguística laboviana (cf. Duarte, 1986; Pagotto, 1992; Cyrino, 1994, 1997; Galves, 2001, entre muitos outros), e a G2, esta última correspondendo primordialmente ao desenvolvimento da escrita (cf. Corrêa, 1991; Kato, 2005, 2011; Kato; Cyrino; Corrêa, 2009).

Primeiramente, destaca-se que o PB é uma língua de objeto nulo, e a distribuição dessa categoria é determinada pelo traço [-animado] (cf. Cyrino, 1994, 1997).⁵ Na 3ª pessoa,

5 Cyrino (1997) desenvolve uma análise sobre o objeto nulo do PB demonstrando que sua manifestação se relaciona ao antecedente [-animado] (cf. (i) Eu sonho com Paris [...] é como se já tivesse conhecido [Paris]). O objeto nulo só é marcado como [+animado], se ocorre em estrutura

o objeto direto pode ser ainda realizado por pronome lexical forte (*ele/ela*). Diante disso, o preenchimento do objeto por um pronome clítico envolve a aquisição de novo item linguístico e as propriedades formais que o licenciam, pressupondo o processo de letramento. Portanto, supomos que o objeto nulo em uma sentença escrita, bem como o preenchimento dessa posição pelo pronome lexical forte, reflexos da gramática da fala, se manifestem na escrita (G2) como forma de transferência de traços paramétricos da L1.

Apresentamos, no Quadro 1, as propriedades identificadas nos estudos citados, seguindo-se dados do português brasileiro (PB) que exemplificam cada caso, em perspectiva comparada com o português europeu (PE), o que permite identificar o caráter inovador do PB em relação à sintaxe da anáfora de 3ª pessoa.⁶

Quadro 1. Variação sintática no PB: clítico acusativo, objeto nulo e pronome lexical

| PB oral Duarte (1989), Pagotto 1992), Cyrino (1997), Galves (2001), Kato <i>et al.</i> (2009) | PB vs. PE |
|--|---|
| <p>Desaparecimento do clítico acusativo de 3ª pessoa (o, os, a, as):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substituição do clítico acusativo pelo Objeto Nulo [-animado] • Preenchimento pelo pronome lexical [+animado] ele(s), ela(s) | <p>(1) Maria procurou Pedro, mas não achou ele. (PB)</p> <p>(2) Pedro procurou o casaco, mas não Ø achou. (PB)</p> <p>(3) Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou Ø ao recém-chegado. (PB)</p> <p>(4) Tirou seu dinheiro do bolso e mostrou-o ao recém-chegado. (PE)</p> |

de elipse de VP ou quando o antecedente é também [-específico] (cf. (ii) 'A FEBEM é um dos elos dessa corrente que cria o menor infrator; [...] não é ela o único que cria [o menor infrator]', exemplo de Duarte (1986, p. 13), citado por Cyrino (1997, p. 213). Diante disso, propõe que essa categoria se constitui por reconstrução de NP na forma lógica. Diferentemente, no PE, o objeto nulo é analisado como uma variável, como argumenta Raposo (1986), ocorrendo em sentença simples (cf. (i) [O Pedro_i]_{TOP} A Maria encontrou e_i na feira ontem), ou em estrutura paralela ((ii) A Maria leu esse livro_i e o Manuel leu e_i também), sendo a referência do operador nulo construída a partir de um Tópico (via movimento para a periferia da oração/CP), sendo impossível a extração de ilha sintática, como se depreende da agramaticalidade das sentenças a seguir, todas possíveis no PB (cf. (iii) [o anel]_i Eu informei a polícia da possibilidade de o Manuel ter guardado e_i no cofre da sala; (iv) [o pastel]_i o rapaz que trouxe e_i agora mesmo da pastelaria era teu afilhado), conforme ilustrado em Raposo (1986). Conclui-se que o objeto nulo é uma categoria inovadora no PB.

6 A relação entre o PB e o PE, pelo ponto de vista diacrônico, tem sido amplamente investigada, em face das condições sócio-históricas que motivaram a formação do PB. Não vamos nos deter nesses estudos. Remetemos o leitor ao trabalho de Pires (2015), que sistematiza os principais resultados no contexto da presente discussão.

| | |
|--|---|
| Uso no NP lexical anafórico | (5) A rainha, então, leva a princesa perto <u>do seu amado</u> . [...] A princesa, muito rapidamente, consegue salvar <u>o plebeu</u> . (extraído de Pires, 2015) |
| Posição inovadora do clítico (1ª e 2ª p.), com o uso generalizado da próclise – em oposição ao PE, em que a próclise é condicionada pela presença de operadores (interrogativo/de negação/ aspectuais). | (6) Quem me viu? (PB) (7) Quem me viu? (PE) (8) Não te vi. (PB) (9) Não te vi. (PE) (10) Me chame amanhã. (PB) (11) Chame-me amanhã. (PE) |
| Ausência do movimento longo do clítico (próclise ao verbo lexical da perífrase verbal) – em oposição ao PE, em que ocorre próclise ou ênclise ao auxiliar da perífrase) | (12) Pedro deve me telefonar hoje. (PB) (13) O Pedro deve- me telefonar hoje. (PE) (14) O Pedro deve telefonar- me hoje. (PE) |
| Ausência do clítico acusativo em orações com sujeito ECM ⁷ , com verbos causativos, perceptivos – uso do pronome lexical, em oposição ao PE, que utiliza o clítico acusativo. | (15) Eu vi ele saindo (PB) (16) Vi-o saindo (PE) |

Fonte: Elaboração própria

Assumindo os pressupostos citados, supomos que a interferência do PB falado na formação das sentenças escritas ocorre pelo fato de o aprendiz ainda não ter fixado a gramática da escrita, isto é, a aquisição do clítico de 3ª pessoa não é verificada, pois o *input* necessário não foi oferecido – ou não está (suficientemente) acessível no *input*. Visa-se, então, verificar se a aquisição da escrita é um processo regido pelos princípios da GU ou não; em caso afirmativo, saber o modo pelo qual a GU é acessada na aquisição da L2, embora nossa hipótese inicialmente preveja o acesso indireto (ou parcial) à GU.

⁷ Os sujeitos ECM (do inglês, *Exceptional Case Marking*/Marcação Excepcional de Caso) ocorrem em estruturas perifrásticas com verbos causativos e perceptivos, em que o sujeito do verbo subordinado é realizado (excepcionalmente) por um clítico acusativo, no domínio sintático do verbo causativo/perceptivo, ou por um pronome lexical (ele(s)/ ela(s)) (cf. (17) e (18), Quadro 1). Remetemos o leitor ao estudo de Pires (2015), para a discussão sobre a ocorrência dessas variantes no PB, e nos dados dos participantes. Agradecemos ao parecerista anônimo por alertar para a necessidade de qualificar essa estrutura, que se mostra relevante na discussão sobre o desenvolvimento da gramática da língua escrita no estudo proposto, no que se refere à posição do clítico (cf. seção 4).

Conforme mencionado, uma hipótese a ser testada é a de que, no estágio inicial da aquisição do português escrito, o indivíduo tenderá a transferir os traços paramétricos do PB falado (G1), no que diz respeito à realização morfossintática do objeto (direto). Buscamos verificar até que ponto o objeto direto nulo, a realização do OD anafórico pelo pronome lexical, fenômenos de natureza sintática que caracterizam a “gramática brasileira”, se encontram implementados na produção escrita dos participantes.

Portanto, supõe-se que o processo de aquisição da gramática da escrita (G2) ocorra de modo semelhante ao processo de aquisição de uma L2. Em particular, investigamos a hipótese de que a aquisição do clítico de 3ª pessoa seja um processo regido por princípios universais (nos termos de White, 2003). Na escola, a criança deve prosseguir na construção do conhecimento da G2 à medida que receba o *input* linguístico necessário para o desenvolvimento do conhecimento linguístico associado a um novo valor paramétrico e da(s) propriedade(s) formal(is) correspondente(s) – cabendo explicitar como o novo parâmetro passa a integrar a língua interna (Língua-I) do falante/aprendiz.

Por fim, para auxiliar um panorama que vislumbre a distinção do PB oral e do PB escrito, apresentamos a seguir um resumo esquemático (cf. Quadro 2) que mostra a diferença paramétrica entre as duas gramáticas no que se refere à realização do objeto direto (OD), em que se verifica a utilização do clítico acusativo, do objeto nulo e do pronome lexical, em oposição às regras prescritas pela gramática tradicional (GT), segundo Cunha e Cintra (2008), considerando que são essas as instruções adotadas nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos e por ser essa a descrição gramatical institucionalmente aceita no âmbito educacional.

Quadro 2. Características da gramática da fala do PB *versus* gramática da escrita-padrão segundo a GT (Kato; Cyrino; Corrêa, 2009; Kato, 2005, 2011)

| Gramática da fala do PB (G1) | Gramática da escrita-padrão segundo a GT (G2) |
|--|--|
| Objeto Nulo | Objeto Nulo ou Clítico |
| Sintagma Nominal (anafórico) | Clítico Acusativo |
| Pronome Lexical (3ª pessoa) | Clítico em Ênclise |
| Próclise generalizada (1ª / 2ª pessoa) | Ênclise em início de enunciado |
| Movimento curto do clítico pronominal | Movimento longo do clítico |

Fonte: Elaboração própria

Uma vez constatado que o *input*, no PB oral, em relação à sintaxe do objeto, é a entrada robusta da categoria nula, do pronome lexical e o uso do sintagma nominal (pleno), e que a aquisição do clítico acusativo se dá pela educação formal na aquisição da língua escrita e por práticas sociais de letramento, passamos a observar a manifestação dessas categorias nos textos escritos de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Conforme mencionado anteriormente, pressupomos que no processo inicial de aquisição dessa segunda gramática – gramática da escrita – manifestem-se os traços paramétricos do PB oral, e sendo a escola o ambiente preferencial para as práticas de letramento, espera-se que, com o decorrer dos anos de escolaridade, o indivíduo seja exposto ao *input* necessário para a fixação do clítico acusativo de 3ª pessoa, bem como de sua posição em relação ao verbo.

Procedimentos metodológicos

Nesta seção, apresentamos uma síntese dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados, conforme formulados em Pires (2015). Ressaltamos que apresentamos, neste artigo, um recorte dos resultados, considerando nosso objetivo de avançar na discussão sobre o desenvolvimento da gramática da língua escrita.

A investigação, classificada como descritiva, quantitativa, experimental e transversal, envolve indivíduos brasileiros em fase escolar/acadêmica em diferentes níveis de escolaridade. Foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011, em duas instituições de ensino regular pública estadual e federal da Grande Florianópolis/SC, a saber a Escola de Educação Básica Francisco Tolentino e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Os dados foram obtidos por meio de testes experimentais, do tipo produção eliciada, espontânea e descritiva, que buscaram verificar o desenvolvimento linguístico em relação à produção de clíticos de 3ª pessoa na função de objeto direto em sentenças escritas em língua portuguesa, por estudantes brasileiros matriculados no ensino fundamental (7º, 8º e 9º anos = 18 estudantes), ensino médio (1º, 2º e 3º anos = 18 estudantes) e ensino superior (14 acadêmicos da 1ª fase de graduação e 4 participantes com ensino superior completo = 18 estudantes), sendo 6 (seis) estudantes de cada turma que perfizeram um total de 54 (cinquenta e quatro) participantes.⁸ A faixa etária dos participantes corresponde a cada nível do ensino escolar do seguinte modo: de 12 a 16 anos são do ensino fundamental, de 15 a 20 anos do ensino médio e de 17 a 22 anos são da 1ª fase do ensino superior e de 51 a 59 são do ensino superior completo.

O experimento foi elaborado de acordo com a técnica experimental denominada produção eliciada (Thornton, 1998, p. 77-102). Esta técnica experimental é, normalmente, utilizada para revelar o conhecimento gramatical de crianças ao produzirem estruturas sentenciais no processo de aquisição de suas línguas maternas. As estruturas sintáticas de interesse

8 Os testes experimentais foram obtidos em comum acordo com os respectivos autores/estudantes e educadores das instituições escolares, bem como submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Instituto de Ciências Humanas – CEP/IH, da Universidade de Brasília (identificação 9-12/2011).

são eliciadas no contexto de um jogo, no qual frequentemente a criança interage com um boneco. O jogo é controlado em direção ao objetivo pretendido. O boneco ou o fantoche é quem está aplicando a técnica e, ao interagir com a criança, irá manipular a situação ou o contexto de tal modo que conduzirá a criança a expressar verbalmente uma estrutura a ser investigada. É importante ressaltar que as estruturas sintáticas a serem investigadas não devem ser proferidas por quem estiver conduzindo a técnica.

Seguindo os critérios metodológicos dessa técnica, adaptamos o experimento ao nosso interesse, ao ambiente de sala de aula e ao grupo de estudantes.⁹ Assim, no desenvolvimento do experimento, propusemos a leitura de pequenos textos narrativos-descritivos, formulados no registro formal, em contextos formais hipotéticos diversos (Sala de audiência da 1ª Vara do Juizado de Menores; Gabinete da Presidência da República do Brasil; Castelo na Inglaterra no Século XVII; Cerimônia de casamento em templo religioso; na universidade, durante a disciplina de literatura do curso de Letras), em que constavam lacunas a serem preenchidas a partir de uma solicitação formulada entre parênteses, com o intuito de eliciar a produção escrita de estruturas sintáticas em que o OD anafórico fosse evidenciado. Exemplificamos, no quadro 3, uma das 6 (seis) narrativas do instrumento experimental.

Quadro 3. Amostra de produção eliciada semiestruturada

III - Contexto situacional: Castelo na Inglaterra no Século XVII

A princesa apaixonou-se por um plebeu e vivia suspirando pelos cantos. Ela não se cansava de falar de seu sentimento pelo amado.

- Eu _____ mais que tudo nesta vida.

(AMAR)

Naquele castelo, as paredes tinham ouvidos e, logo a rainha soube do amor da princesa pelo plebeu. Raivosa, a rainha mandou prender o rapaz e comunica ao povo que ele fora condenado à morte. Em praça pública, a rainha aponta para o condenado e ordena ao carrasco:

- _____.

(MATAR)

Neste momento, ouve-se a princesa a gritar desesperada. Subitamente, os soldados _____

_____.

(AGARRAR)

A execução do plebeu fora interrompida.

Então, dirigindo-se à rainha, pede piedosamente pela liberdade de seu amado:

- Por favor, _____.

(LIBERTAR)

A rainha nega o pedido e a princesa inconformada com a situação, insiste:

⁹ Como prevê a metodologia de Thornton (1998), realizamos uma etapa preliminar de aproximação, em que os participantes foram convidados/as a produzir um texto após exposição a uma sequência de imagens não-verbais.

– Por favor, permita-me ao menos beijar pela última vez o meu amor.
A rainha, então, leva a princesa perto do seu amado, mas não _____. (12) DEIXAR + BEIJAR)
A rainha distrai-se. A princesa, muito rapidamente, _____ e os dois fogem montados em um cavalo branco. (CONSEGUIR+SALVAR)
A poderosa rainha agora esbravejava, enquanto o povo feliz _____. (14)
(VER + FUGIR)
O acontecimento era comentado por todo o reinado. Alguns diziam que a princesa havia beijado o seu amado e outros diziam que ela não _____. (15)
(HAVER+BEIJAR)

Fonte: Elaboração própria

A análise transversal: os dados do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior

Passamos a analisar as ocorrências variantes de OD dos três grupos, em termos das propriedades semânticas do antecedente (animacidade; especificidade) e aos contextos sintáticos (estrutura sentencial e estrutura verbal), buscando relacionar os resultados ao estágio de desenvolvimento linguístico, em relação à aquisição do clítico pelos participantes, tendo em vista a hipótese de que os níveis EF, EM e ES correspondam a etapas distintas (e cumulativas) de exposição ao *input* linguístico da língua escrita-padrão do PB.

Apresentamos também, em cada nível de escolaridade, uma análise quantitativa da produção linguística dos participantes, considerados individualmente, com base nos tipos de realização do OD, a fim de indiretamente indicar seu estágio da proficiência em G2. Pretendemos, com isso, verificar, nesses contextos, evidência positiva do clítico acusativo na produção escrita dos participantes e caracterizá-la como indicadora da aquisição da G2, tendo em vista que a perda/ausência de clítico acusativo de 3ª pessoa é característica do PB oral (L1/G1). Por outro lado, evidências positivas de objeto nulo, de pronome lexical e de NP pleno serão identificadas como evidência de transferência do PB oral (G1), haja vista a alta incidência dessas variantes na fala e a não prescrição de seu uso pela gramática da escrita-padrão do PB.

Passemos então a uma visão mais detalhada da produção dos participantes nos três níveis de escolaridade, em que, por hipótese, verificamos o estágio em que se encontram na aquisição da gramática da escrita-padrão (G2). Do total de 862 ocorrências de objeto direto, 289 sentenças foram produzidas pelos participantes do ensino fundamental (EF), 286 sentenças pelos participantes do ensino médio (EM) e 287 sentenças pelos participantes do ensino superior (ES), conforme evidenciado na tabela, em que se verifica a realização das variantes do OD anafórico, em função dos níveis de escolaridade, e por ano escolar, em cada nível, respectivamente:

Tabela 1. Tipos de OD anafórico de 3ª pessoa vs. ano escolar/nível acadêmico (EF, EM e ES)

| Ano Escolar | Objeto Nulo | NP Pleno | Pronome Lexical | Clítico Acusativo | Total |
|----------------------------------|-------------|----------|-----------------|-------------------|-------|
| 7º ano – EF | 37,8% | 5,1% | 17,3% | 39,8% | 98 |
| 8º ano – EF | 40,0% | 6,0% | 15,0% | 39,0% | 100 |
| 9º ano – EF | 31,9% | 15,4% | 6,6% | 46,2% | 91 |
| Total /Ensino Fundamental | 36,7% | 8,7% | 13,1% | 41,5% | 289 |
| 1º ano – EM | 28,0% | 9,7% | 2,2% | 60,2% | 93 |
| 2º ano – EM | 19,6% | 5,2% | 3,1% | 72,2% | 97 |
| 3º ano – EM | 24,0% | 7,3% | 3,2% | 65,6% | 96 |
| Total / Ensino Médio | 23,8% | 7,4% | 2,8% | 66,1% | 286 |
| 1ª fase – ES incompleto | 19,0% | 11,5% | 8,4% | 61,1% | 226 |
| ES completo | 13,1% | 1,6% | 0,0% | 85,2% | 61 |
| Total / Ensino Superior | 17,8% | 9,4% | 6,6% | 66,2% | 287 |
| Total | 225 | 73 | 65 | 499 | 862 |

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos dados produzidos pelos participantes do ensino fundamental (EF), verifica-se que perfazem um total de 289 ocorrências de objeto direto anafórico, dividindo-se em 120 ocorrências de clítico, 106 de objeto nulo, 38 de pronome lexical e 25 de NP pleno, conforme mostra a tabela 2. Verificamos que os participantes do EF, nos três diferentes níveis de escolaridade (7º 8º e 9º anos) somados, optam de modo alternativo ora pelo uso do clítico (41,5%), ora pelo uso objeto nulo (36,7%). O somatório das ocorrências nas três séries apresenta valores baixos para o pronome lexical forte (13,1%) e para o NP pleno (8,7%), próprios da gramática oral do PB. É interessante notar os anos acadêmicos isoladamente e constatar que os resultados do 9º ano mostram maior ocorrência de clítico (46,2%) do que o 7º ano e o 8º ano, apesar de também disputarem com a ocorrência do objeto nulo (31,9%); mostram ainda, de modo diferente, o aumento de ocorrência de NP pleno (15,4%) e a diminuição do pronome lexical (6,6%).

Os dados produzidos pelos participantes do EM totalizaram 286 ocorrências de objeto direto anafórico, distribuídas em 189 ocorrências de clítico, 68 de objeto nulo, 21 de NP

pleno e 8 de pronome lexical, de acordo com a tabela 2. Dados os totais de ocorrências, atestamos que os participantes do EM, nos três diferentes níveis de escolaridade (1º, 2º e 3º anos), optam de modo favorito pelo uso do clítico (66,1%), seguido de poucas ocorrências de objeto nulo (23,8%), ocorrências de NP pleno (7,4%) e baixíssimas de pronome lexical (2,8%). Entre os três anos escolares, o que mais se destaca é o 2º ano do EM, com a seguinte distribuição: clíticos (72,2% - 70 casos), objeto nulo (19,6% - 19 casos), NP pleno (5,2% - 5 casos) e pronome lexical (3,1% - 3 casos). Essas manifestações se mostram mais próximas da gramática da língua escrita-padrão do PB.

Os participantes do ES produziram o total de 287 ocorrências de objeto direto anafórico, repartindo-se em 190 ocorrências de clítico, 51 de objeto nulo, 27 de NP pleno e 19 de pronome lexical, como mostra a tabela 2.

Vistos os totais de ocorrências, atestamos que os participantes do ES, nos dois níveis de escolaridade (1ª Fase/superior incompleto e Superior completo), optam de modo preferencial pelo uso do clítico (66,2%), seguido de baixa incidência de objeto nulo (17,8%), e sucessivamente a incidência mais baixa de produção de NP pleno (9,4%) e de pronome lexical (6,6%). Entre os dois níveis, verificamos que os participantes do ES completo são os que manifestam evidência de aquisição da G2, dada a mais alta ocorrência de realização de clítico (85,2%), por um lado, e a baixa ocorrência de objeto nulo (13,1%), e ainda menor ocorrência do NP pleno (1,6%) e a ausência de pronome lexical na realização do OD anafórico.¹⁰

Resultados e discussões

Apresentados os dados obtidos no experimento e correlacionados ao nível de escolaridade, constatamos diferentes estágios de aquisição da língua escrita-padrão do PB dos participantes do evento experimental. Essas informações também nos possibilitam verificar indiretamente o grau de proficiência na gramática da língua escrita, tendo em vista a hipótese, de que se constitui como uma segunda língua (L2) desses indivíduos, conforme mencionado na seção 2, sobre os fundamentos teóricos da pesquisa.

Em particular, a produção linguística dos informantes do EF atesta frequências oscilantes entre o uso do clítico e do objeto nulo em relação às demais variantes. Consideramos que o aumento no uso do clítico acusativo, no ano final do ensino fundamental, em oposição à

10 As frequências no uso do NP pleno não parecem apontar para uma tendência. Vistas pelo ponto de vista do somatório dos níveis acadêmicos, constata-se uma situação de (quase) estabilidade (EF: 8,7%/ EM: 7,4%/ ES: 9,4%). Considerando-se os anos escolares separadamente, a variação interna, em cada nível, é significativa, em alguns casos, conforme se depreende da Tabela 1. Concluímos, tentativamente, que sua distribuição é determinada por fatores independentes, que não vamos discutir neste estudo (sendo a esQUIVA um deles).

estabilidade nos dois primeiros anos (39,8%/ 39% > 46,2%), é evidência de desenvolvimento linguístico, um reflexo do acesso cumulativo ao *input* oferecido pela escola, resultado que se contrapõe ao declínio no uso do objeto nulo, no último ano, em oposição aos dois primeiros anos (37,8%/40% < 31,9%). Além disso, é significativa a permanência no uso do pronome lexical, bem como do NP pleno, que pode ser relacionado, por hipótese, a um mecanismo de esquivas ao uso do pronome lexical (cf. nota 6).

Dessa forma, os resultados quantitativos que descrevem a situação de opcionalidade entre o uso do clítico e do objeto nulo confirmam o processo de desenvolvimento linguístico na aquisição da gramática da língua escrita (G2). Inversamente, atestamos que, no estágio inicial de aquisição da gramática da escrita-padrão, os participantes do EF evidenciam transferência das propriedades da gramática do PB oral, tais como o uso do objeto nulo e do pronome lexical, assim como o uso do NP pleno.

A produção linguística dos participantes do EM ratifica a tendência observada no nível EF, legitimando as frequências ascendentes e predominantes de clítico, o que indica o desenvolvimento da gramática da língua escrita (G2), apesar de ser ainda observada a ocorrência do objeto nulo, em determinados contextos semânticos e sintáticos, assim como das outras variantes, o que confirma o fenômeno da opcionalidade, inerente à aquisição de L2 (White, 2003). Concluímos que a redução nas realizações de objeto nulo e, inversamente, o aumento na frequência do clítico acusativo nos dados dos participantes do EM revelam que esses estudantes estão em estágio intermediário de desenvolvimento de aquisição do clítico acusativo.

Os participantes do ES (incompleto) confirmam a tendência observada para os participantes do nível EM, com a manifestação predominante de clítico acusativo (G2), apesar de ainda produzirem o objeto nulo, em determinados contextos semânticos e sintáticos, assim como as demais variantes, características da G1. Os participantes do nível ES completo apresentam a maior frequência do clítico acusativo, em relação aos participantes dos demais níveis (85,2%) e, inversamente, a menor frequência de objeto nulo (13,1%), destacando-se a ausência do pronome lexical e a menor frequência de NP pleno (1,6%) de todos os níveis investigados.

Diante do exposto, em termos globais, constatamos que entre todas as variantes de realização do OD, o clítico é a estratégia amplamente utilizada na produção escrita-padrão dos participantes pertencentes ao ensino fundamental, médio e superior, seguindo-se o uso do objeto nulo, do pronome lexical, assim como do NP pleno. Verificamos que o uso do clítico cresce com o nível de escolaridade, à medida que os usos de objeto nulo e de pronome lexical decrescem. Já o NP pleno transita em todos os níveis, o que pode ser analisado como forma de se evitar o uso inadequado das variantes estigmatizadas, seja a categoria vazia, seja o pronome lexical, na escrita-padrão do PB (cf. nota 7).

Esses resultados coincidem com os de Kato, Cyrino e Corrêa (2009), indicando que o uso do clítico depende principalmente do sistema de ensino, confirmando nossa hipótese de que os objetos nulos se manifestam como transferência da gramática oral do PB na produção escrita de indivíduos com menor nível escolar, nos anos iniciais, e que, com o decorrer da escolarização, os nulos tendem a diminuir dando entrada à aquisição do clítico de 3ª pessoa, característico da gramática da língua escrita-padrão.

Considerando-se que, quanto maior o nível de escolaridade, menor é a ocorrência de objetos nulos e de pronomes lexicais, aumentando conseqüentemente a produtividade de clíticos acusativos, conclui-se que o *input* oferecido pela escola se revela relevante no desenvolvimento da gramática da escrita pelos estudantes no que se refere ao uso dos clíticos acusativos. Concluímos ainda que a aquisição do clítico acusativo, presente no *input* da língua alvo (gramática da língua escrita/GT), é um processo regido pela Gramática Universal, sendo a redução gradual do pronome nulo indicativa da transferência dos valores paramétricos da L1 (G1) nas fases iniciais, confirmando-se o acesso parcial/indireto à GU, e o subsequente desenvolvimento linguístico, que se manifesta na gramática da escrita (G2).

Verificamos que a recuperação do clítico de 3ª pessoa ocorre preferencialmente em próclise, de acordo com o PB oral (cf. seção 2, Quadro 1, exemplos 1 a 13). No entanto, não é observado o movimento longo do clítico, em estruturas com grupos verbais, de acordo com o padrão do PB oral (cf. seção 2, Quadro 1, exemplos de 14 a 16). Em perífrases com verbos perceptivos e causativos (estruturas com sujeito ECM), foi observado o uso do pronome lexical (cf. seção 2, Quadro 1, exemplos 17 e 18), alternando com o uso do clítico no domínio sintático do verbo mais alto, sendo verificado, de forma isolada, o pronome em posição enclítica ao verbo mais baixo, nas formas *-lo(s)/-la(s)*. Também se constatou, em estruturas com um só verbo, o uso de ênclise, se o verbo se encontra em posição inicial, em conformidade com a gramática da língua escrita (cf. seção 2, Quadro 1, exemplos 1 a 13).

Embora seja constatado o desenvolvimento de uma gramática com um sistema de clíticos (G2), conclui-se, com base na ocorrência generalizada da próclise, e na ausência do movimento longo do clítico (com exceção das estruturas com sujeito ECM), que o *input* oferecido pela escola não é suficiente para implementar o padrão da gramática da língua alvo (GT/L2), em que consta o uso da ênclise e o movimento longo do clítico em grupos verbais (cf. nota 4). Desse modo, as possibilidades inovadoras de colocação pronominal do PB, como o uso generalizado da próclise e a realização restritiva do clítico enclítico no domínio do verbo mais baixo nas formas *-lo(s); la(s)* em grupos verbais com infinitivo, devem ser oriundas do acesso à GU, já que não estão disponíveis no *input* da gramática da língua alvo, nem ocorrem na L1, esta última considerada primordialmente uma gramática de objeto nulo e de pronome lexical pleno, na realização do OD anafórico de 3ª pessoa (cf. Quadro 2).

De acordo com Galves (2001, 2013), a ausência do clítico acusativo de 3ª pessoa no PB oral pode ser relacionada à concordância verbal, morfológicamente fraca no PB, que não codifica contrastivamente 1ª, 2ª e 3ª pessoa, diante da neutralização entre 2ª e 3ª pessoa, o que resulta em um sistema binário, que opõe pessoa (1ª) e não-pessoa (3ª pessoa), articulado com a oposição singular/plural. Verifica-se ainda a perda do traço de familiaridade das formas “tu” e “te”, o que se confirma em variedades dialetais em que o pronome ‘te’ é redobrado por formas de tratamento (*o/a senhor/a*) ou pela forma ‘você’ (cf. ‘Eu te dou este livro para a Senhora’, citado em Galves, 2013, p. 206). Seguindo análise de Machado Rocha (2010, citado pela autora), Galves defende que a próclise generalizada, bem como a perda do traço [+/- formal] sustentam a hipótese de que os clíticos de 1ª e 2ª pessoa são realizados como marcas afixais de concordância (de objeto) no PB. Em relação ao objeto nulo, existe controvérsia quanto ao seu estatuto categorial, por ser considerado uma categoria do tipo “pro”, segundo Galves (2001), ou do tipo NP, por reconstrução na forma lógica, segundo Cyrino (1997), com sua distribuição restringida pelos traços semânticos de animacidade e especificidade (cf. nota 3).

Assumidas as propriedades formais (inovadoras) do OD anafórico no BP (oral), em termos da reanálise dos traços formais das categorias pronominais, bem como o acesso à GU (via L1) no desenvolvimento da gramática da língua escrita (G2), diante da retenção do objeto nulo, restringido pelos traços semânticos do antecedente, e o uso inovador do clítico acusativo de 3ª pessoa, propomos que a parametrização da G2 do falante letrado, consiste em alinhar a forma átona (*o(s)/a(s)*) com as formas de 1ª e 2ª pessoa (*me/te*), em termos do mesmo licenciamento sintático do PB (oral), por sua distribuição restringida pela próclise generalizada, e pela ocorrência da forma enclítica *-lo(s)/la(s)*, em perífrases de infinitivo, ambas consideradas inovadoras, em relação à GT (e ao PE).

Portanto, essa análise justifica as diferentes realizações linguísticas obtidas na abordagem transversal, bem como mostra a aquisição do clítico acusativo no PB sendo um processo regido pela Gramática Universal, possibilitando, assim, comparar a aquisição da escrita-padrão como aquisição de uma L2.

Considerações finais

Neste estudo, investigamos o desenvolvimento da gramática língua escrita do PB em esfera escolar, considerando a hipótese de que esse processo é regido pela Gramática Universal, conforme propõe a abordagem da biolinguística (cf. Chomsky, 1995, 2005), sendo a língua alvo considerada um tipo de segunda língua (L2), conforme discutido em Kato (2005). Na análise, adotamos a hipótese de que a variação em uma língua se manifesta pela coexistência de gramáticas, o que constitui um tipo de bilinguismo dentro de uma dada língua (cf. Roeper, 1999).

O estudo experimental proposto demonstrou que, no início da aquisição, há transferência de propriedades da gramática do PB oral (G1) para a língua escrita (G2). Para os participantes, a segunda gramática (G2) desenvolve-se em consonância com a exposição ao *input* linguístico da língua escrita (língua alvo/L2) fornecido na escolarização, abrigando fenômenos que envolvem a realização do clítico acusativo, em oposição ao objeto nulo, ao pronome lexical forte e ao sintagma nominal pleno, característico da gramática nuclear (G1). Assim, verificamos que, quanto maior o grau de escolaridade, menor é a ocorrência de objetos nulos e pronomes lexicais (não-clíticos), e conseqüentemente maior é a ocorrência de clíticos acusativos. Já o baixo resultado de sintagmas nominais plenos apresentados pelos três níveis de escolaridade quase se equipara nos três níveis de escolarização, o que permite supor que seu uso seja uma estratégia marcada, para evitar o uso do objeto nulo ou para evitar o uso inadequado do clítico, enquanto as propriedades morfossintáticas relevantes não estão acessíveis ao falante/aprendiz.

Na análise da G1, assumimos a hipótese de Galves (2001, 2019), segundo a qual o sistema de clíticos de 1ª e 2ª pessoa do PB (oral), bem como a realização do OD anafórico como objeto nulo ou pronome lexical, se articulam com o enfraquecimento da concordância verbal, que se manifesta pela neutralização da 2ª e da 3ª pessoa, produzindo um contraste do tipo pessoa e não-pessoa. Nesse contexto, os clíticos de 1ª e 2ª pessoa, por sua realização em próclise generalizada no PB (oral) e pelo esvaziamento de suas propriedades formais, se realizam como afixos flexionais na estrutura do predicado, nos termos de Machado Rocha (2010 *apud* Galves, 2019), enquanto o objeto nulo e o pronome lexical de 3ª pessoa se distribuem em função do traço semântico de animacidade e especificidade. Tendo em vista o acesso à GU e a transferência das propriedades da L1 na aquisição da G2, propomos que as propriedades acima citadas estão presentes nas fases iniciais da aquisição da G2, sendo o desenvolvimento linguístico o resultado do alinhamento dos clíticos acusativos de 3ª pessoa como um afixo flexional, nos contextos de próclise, enquanto as formas enclíticas *-lo(s)/la(s)* manifestam propriedades formais idênticas, sendo sua distribuição restrita às estruturas perifrásticas com verbos no infinitivo.

Nesse sentido, confirma-se a hipótese de que existe transferência das propriedades da L1 (língua oral), nos estágios iniciais de aquisição da escrita. A aquisição de novas formas da língua escrita-padrão resulta, por hipótese, na coexistência de gramáticas com propriedades opostas, mediante o acesso ao *input* linguístico fornecido no processo de escolarização. Portanto, na escola, assim como em outras esferas de letramento, o indivíduo deve prosseguir o desenvolvimento da G2, recebendo o *input* linguístico e realizando a reanálise das propriedades em função dos contrastes paramétricos envolvidos.

Referências

- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995.
- CHOMSKY, N. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*, v. 36, p. 1-22, 2005.
- CORRÊA, V. R. *O objeto direto nulo no português do Brasil*. 1991. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. L. F. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 5. ed. de Acordo com a Nova Ortografia. São Paulo: Lexikon, 2008.
- CYRINO, S. M. L. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. 1994. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CYRINO, S. M. L. *O Objeto Nulo no Português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Londrina: Editora da UEL, 1997.
- DUARTE, M. E. L. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. 1986. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1986.
- GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.
- GALVES, C. Competition, stability and change in the emergence of Brazilian Portuguese. In: BREITBARTH, A.; BOUZOUITA, M.; DANCKAERT, L.; FARASYN, M. *The Determinants of Diachronic Stability*. Amsterdam/ NY: John Benjamins Publishing Company, 2019. p. 191-214.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1990 [1986].
- KATO, M. A. A Gramática do Letrado. Questões para a Teoria Gramatical. In: MARQUES, M. A.; KOLLER, E.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (org.). *Ciências da Linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga, CEHUM (U do Minho), 2005. p. 131-145.

KATO, M. A. Acquisition in the context of language change: the case of Brazilian Portuguese. *In: RINKE, E.; KUPISCH, T. (ed.). The development of Grammar: Language acquisition and diachronic change.* New York: John Benjamins, 2011. p. 309-330.

KATO, M. A.; CYRINO, S. L.; CÔRREA, V. R. The recovery of diachronic losses through schooling. *In: PIRES, A.; ROTHMAN, J. Minimalist Inquiries into Child and Adult Language Acquisition: Case Studies across Portuguese.* Series Studies on Language Acquisition Sola. New York: Mouton de Gruyter, 2009. p. 245-272.

MACHADO ROCHA, R. *Morfossintaxe de caso nos pronomes pessoais do PB/MG atual.* 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

PAGOTTO, E. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico.* 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PIRES, L. C. *Aquisição da escrita-padrão do PB por brasileiros em esfera escolar.* 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RAPOSO, E. On the null object in European Portuguese. *In: JAEGGLI, O.; SILVA CORVALÁN, C. (ed.). Studies in Romance Linguistics.* Dordrecht: Foris Publications, 1986. p. 373-390.

ROEPER, T. Universal Bilingualism Department of Linguistics University of Massachusetts Amherst, Mass., 1999, ms.

THORNTON, R. Elicited Production. *In: MCDANIEL, D.; MCKEE, C.; CAIRNS, H. S. (ed.). Methods for Assessing Children's Syntax.* Cambridge, MA: MIT Press, 1998.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar.* Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

O engenho didático na gramática brasileira oitocentista

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3672>

Bruna Soares Polachini¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo tratar de gramáticas brasileiras oitocentistas que abordaram a língua portuguesa visando o ensino por meio de diferentes estratégias didáticas. Seleccionamos 26 gramáticas que consideramos efetivamente pedagógicas, pois tinham um destes elementos: gênero textual tradicional de ensino; recursos mnemônicos; método intuitivo; relação com sala de aula. Primeiramente, apresentamos os objetivos expressos pelos autores em seus prólogos. Em seguida, investigamos os diferentes recursos didáticos encontrados nesse *corpus*, a saber: poesia, diálogos, questões conceituais, sínteses de conteúdo, método intuitivo, organização da obra em lições, diretrizes ao professor e, finalmente, exercícios de análise linguística. Com isso, pretendemos dar um panorama geral da inventividade didática na gramática brasileira oitocentista.

Palavras-chave: gramáticas brasileiras; século XIX; didática.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; bpolachini@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3004-3568>

Didactic inventiveness in nineteenth-century Brazilian grammar

Abstract

The aim of this article is to deal with nineteenth-century Brazilian grammars that approached the Portuguese language in order to teach it using different didactic strategies. We selected 26 grammars that we considered to be effectively pedagogical, because they had one of these elements: traditional textual genre of teaching; mnemonic resources; intuitive method; relationship with the classroom. Firstly, we present the objectives expressed by the authors in their prologues. Next, we investigate the different didactic resources found in this corpus, namely: poetry, dialogues, conceptual questions, content summaries, intuitive method, organization of the work into lessons, teacher guidelines and, finally, linguistic analysis exercises. With this, we intend to give an overview of didactic inventiveness in nineteenth-century Brazilian grammar.

Keywords: Brazilian grammars; 19th century; didactics.

Introdução

A produção gramatical brasileira oitocentista tem sido objeto de diversas pesquisas, as quais vêm esclarecendo, cada vez mais, detalhes sobre sua produção e circulação². Neste artigo, que se pretende panorâmico, analisamos uma série de obras cujo objetivo era sobretudo o ensino de língua portuguesa. É verdade que toda gramática portuguesa publicada no Brasil, no século XIX, tinha a finalidade de ser utilizada para o ensino e estudo dessa língua. Entretanto, é possível discernir, dentro dessa produção, aquelas que seguiam um modelo referencial e tradicional, muitas vezes acrescidas do objetivo de realizar inovações teórico-metodológicas, e aquelas cuja organização do texto voltava-se parcial ou inteiramente para o ensino, incorporando estratégias de ordem didática.

Essas últimas, talvez por serem vistas como simplificadoras do conteúdo já transmitido originalmente em outras obras, não costumam aparecer com destaque nas revisões ou periodizações realizadas sobre essa produção (veja-se, por exemplo, Maciel, 1910; Nascentes, 1930; Elia, 1975; Cavaliere, 2001). Em geral, esses estudos distinguem e destacam as obras de acordo com sua originalidade teórico-metodológica para descrição linguística. No século XIX, especialmente, há uma oposição entre obras que se aproximam da gramática geral e aquelas que adentram o método histórico-comparativo. No cotejo dos dados presentes nessas periodizações realizado por Polachini (2018, p. 66), vemos que amiúde são mencionadas as gramáticas que eram simbólicas dessas duas metodologias de descrição, como as dos autores Sotero dos Reis (1866) e Carneiro Ribeiro (1881), consideradas símbolos da gramática geral, a obra de Júlio Ribeiro (1881),

² Temos, por exemplo, os recentes estudos panorâmicos de Polachini (2018) e Cavaliere (2022).

exponente do método histórico-comparativo no Brasil, seguida pelos gramáticos Pacheco da Silva, Lameira de Andrade, Alfredo Gomes e Maximino Maciel.

A maior parte das gramáticas de nosso *corpus* não são notícia em nenhum desses textos. Elas foram referidas, brevemente, em recentes estudos panorâmicos de Polachini (2018), que realiza um levantamento exaustivo e uma história serial da produção gramatical brasileira no século XIX, e de Cavaliere (2022), que, em um extenso e rico texto, apresenta e contextualiza boa parte da gramaticografia brasileira oitocentista. Há ainda algumas obras que analisaremos a seguir que sequer foram mencionadas em quaisquer estudos anteriores, como as de Lobo (1892) e Duque-Estrada (1900). Assim, neste artigo, pretendemos, por um lado, apresentar essas obras, ao mesmo tempo em que nos aprofundamos nos recursos didáticos por elas apresentados, gerando novas reflexões sobre a produção gramatical oitocentista do Brasil.

A gramática como livro didático: seleção do *corpus*

Toda gramática, de forma geral, poderia ser classificada como livro didático por ser um manual e ter função eminentemente instrumental. De um ponto de vista específico, porém, as obras gramaticais nem sempre atendem a alguns critérios desse gênero, como, por exemplo, a presença de métodos que visem facilitar a aquisição e memorização dos conhecimentos e/ou a coerência pedagógica, isto é, sua organização de acordo com o ensino que será feito dela, em determinados níveis, do professor para o aluno (Richaudeau, 1981; Choppin, 2007; Swiggers, 2012).

No século XIX, muitas vezes a gramática era um meio para a transmissão de novas ideias linguísticas. Eram nessas *gramáticas de referência*, como as denominou Vidal Neto (2020), que se davam muitas das novas discussões sobre os novos métodos histórico-comparativos de descrição linguística. Um exemplo clássico é a *Grammatica Portuguesa* de Julio Ribeiro, publicada em São Paulo em 1881. Embora tenha o formato de uma gramática tradicional, procurando fazer uma descrição completa dos diferentes segmentos linguísticos do idioma português, ela é sobretudo inovadora, pois apresenta dados e uma maneira de descrever a língua totalmente diferente do que se via até então no país. Havia outras obras que, ainda que menos pioneiras, tratavam da língua sem uso de recursos pedagógicos.

Esses recursos são o critério para a seleção do *corpus* desta pesquisa. Nós os delineamos, por um lado, com base em estudos sobre o livro e a gramática didática (Richaudeau, 1981; Choppin, 2007; Swiggers, 2012; Vidal Neto, 2020) e, por outro, a partir da observação de um grande número de obras oitocentistas. Estabelecemos que é necessário que a obra apresente ao menos um destes itens para ser considerada didática: (1) utilizar um gênero textual que, tradicionalmente, seja considerado facilitador do aprendizado, como a *poesia em verso rimado* ou *diálogos de pergunta e resposta*; (2) apresentar recursos mnemônicos

nos quais um conteúdo é repetido ou questionado, como *sínteses* e *questões conceituais*; (3) ter componentes que a aproximem do *método intuitivo*, como a conversão do que é abstrato em concreto e do que é distante em próximo, uma das práticas pedagógicas mais populares na segunda metade do século XIX; (4) e, finalmente, trazer elementos que a configurem como uma obra voltada para a sala de aula, a saber: sua *organização em lições*, trechos em que haja *diretrizes ao professor* e apresentação de *exercícios de análise linguística*.

De fato, há gramáticas oitocentistas que, ainda que não contivessem nenhum dos itens supracitados, eram consideradas manuais escolares e foram adotadas em escolas, como, por exemplo, as de Coruja, publicada em 1835 e reeditada até 1891, e Albuquerque (1841). Nesta pesquisa, porém, dado que nossa preocupação é o engenho didático das obras, selecionamos somente aquelas que cumprissem os critérios acima. Dessa forma, chegamos a 26 obras (ver Anexo A).

Prólogos: os objetivos dos autores

A fim de compreender a visão e os objetivos declarados de cada autor, estudamos seus prólogos. Pela brevidade deste artigo, abordaremos os prólogos de forma geral. A grande maioria deles expressa o propósito de facilitar o aprendizado dos alunos primários, como fazem Morais Silva (1757-1824), de 1832, Silveira (?-?), de 1855, Rubim (1831-1866), de 1861, e Sena (?-?), de 1861. Alguns acrescentam a isso a justificativa de que seu texto não é inovador na descrição linguística, mas o é no método de ensino próprio ao intelecto infantil, como Castilho (1819-1915), de F. Pinheiro (1823-1876), de 1864, Rapozo d'Almeida (?-?), de 1866, Marques (?-?), de 1875, e Costa e Cunha (?-?), cuja primeira edição é de 1880 e a quarta é de 1895. Alguns afirmam também se preocupar com a orientação dos professores, seja para uniformizar o ensino ou simplesmente auxiliá-los, a saber: Soares (?-1884), de 1868, Almeida (1838-1892), de 1899, e Duque-Estrada (?-?), de 1900. A alta frequência dessa informação nos prólogos evidencia que era necessário informar ou mesmo justificar o direcionamento da obra para o ensino.

Há também prólogos que se relacionam diretamente com o contexto de ascensão do método histórico-comparativo no país a partir da década de 1880. Ribeiro (1845-1890), que foi o pioneiro a apresentar tal método numa gramática brasileira em 1881, defende-o, afirmando que seu "livrinho", como o chama o autor, de 1891 constitui uma verdadeira preparação para o estudo da alta gramaticologia – o que, dado o contexto, supomos ser o método histórico-comparativo. Hemetério dos Santos (1853-1939), por sua vez, em obra de 1897, reclama que naquele momento um "saber inútil" preocupava alunos e professores: "guardar de memória modelos de comparação de cousas que totalmente desconhecem: o vocabulário vernáculo latino, a classica sintaxe d'este e d'aquelle" (Santos, 1897, p. 1). Em razão disso, os alunos não estariam aprendendo o essencial, como a leitura material – algo que Santos pretende corrigir com seu compêndio.

Há ainda manuais que não têm prefácio ou prólogo, como os de Passos (1808-1878), de 1848, e Moraes (1816-1882), de 1869 – pequenos folhetos com resumos de gramática –, e os de Taylor (?-?), de 1871, Ibirapitanga (1805-?), de 1875, Menezes Vieira (1851-?), de 1881, Feitosa (?-?), de 1883, Lobo (?-?), de 1892, Brito (1859-?), sem data, e outro de Hemetério dos Santos (s.d.)³. Entretanto, o viés pedagógico dessas obras é evidenciado por seu conteúdo, como veremos adiante.

A gramática oitocentista no Brasil: recursos didáticos

Nesta seção, tratamos das ferramentas didáticas utilizadas nas obras do *corpus*. Como o número de obras analisadas é alto e a separação das subseções é feita pelo tipo de recurso didático, deve-se consultar o Anexo A para a visão completa de cada obra.

Poesia: verso rimado

O método poético é relativamente antigo e remonta, ao menos, a gramáticas renascentistas, como a gramática latina de Despautério, do século XVI (Puren, 2012, p. 21). O único exemplo que temos, no *corpus* selecionado, de gramática em forma de versos rimados é a de Rubim, que a intitula de “novo método”. São perguntas curtas seguidas de uma estrofe de quatro versos, igualmente concisos, nos quais há rimas. “**O que é grammatica?** / Grammatica é a arte / Que com toda a perfeição / Nos ensina a fallar / E escrever a oração. // **Como se divide?** / Em quatro partes dividida / É a arte portugueza, / Que ensinam a fallar / E escrever com certeza.” (Rubim, 1861, p. 16). Além dos versos, Rubim utiliza-se do recurso de perguntas e respostas, aproximando-se do formato diálogo, que exploraremos adiante.

Diálogos: perguntas e respostas

Como vimos, Rubim (1861) faz uso desse recurso dentro da estrutura de versos. Há ainda outras cinco obras que o exploram de outras maneiras. Em 1832, é publicada uma adaptação póstuma do epítome de Moraes Silva em forma de diálogo.

Perg. O que hé GRAMMATICA? Resp. A ARTE, que ensina a declarar bem os nossos pensamento por meio de palavras. P. Como se considera a Grammatica? R. Como Universal, e como particular: aquella ensina os methodos, e principios de fallar communs á todas as linguas: a grammatica particular de qualquer lingua, v. g. da Portugueza, applica os princípios communs de todos os idiomas ao nosso (Moraes Silva, 1832, p. 5).

³ Selecionamos três manuais sem data, porque, ao saber de suas demais edições em Polachini (2018), é provável que tenham sido publicados no século XIX.

O recurso ao diálogo em gramáticas é antigo, remonta à *Ars minor* de Élio Donato (ou Aelius Donatus) no século IV d.C. Nessa obra, o gramático latino apresenta aos principiantes as oito partes do discurso na forma, então inovadora, de perguntas e respostas. Sua motivação para estrutura dialógica é pedagógica, visto que essa obra era simplificada para aqueles que estivessem iniciando seus estudos gramaticais. Já sua *Ars major*, direcionada aos leitores com algum nível de conhecimento no assunto, era mais longa e não era escrita em forma de diálogo (Dhanasekaran, 2016).

O compêndio publicado na Bahia, em 1875, por Ibirapitanga é todo escrito em forma de diálogo. Talvez por não se tratar de uma adaptação, tem respostas mais concisas que as de Morais Silva: “P. Que cousa é a Grammatica? R. E’ a arte que ensina a bem fallar qualquer idioma. P. Porque se chama arte? R. Porque ensina os preceitos para bem ordenar a Oração.” (Ibirapitanga, 1875, p. 5).

Castilho (1864), cujo manual é dividido em três partes, apresenta, na última delas, um resumo em forma de diálogo do que havia sido exposto anteriormente. Seu formato de perguntas e respostas é curto, similar ao de Ibirapitanga, como se pode ver: “Pergunta. O que é *palavra*? Resposta. É uma voz articulada, pela qual exprimimos as nossas ideias ou pensamentos. P. Como se chama a reunião de palavras que exprimem um pensamento? R. Chama-se *Oração* ou *phrase*.” (Castilho, 1864, p. 73).

Na 3ª edição das *Lições de grammatica portugueza* de Sena (1861), há uma reunião de métodos didáticos, mas, diferente de Castilho, que os separa por capítulos, o autor faz uso deles simultaneamente. Em vez de alternar entre somente “pergunta” e “resposta”, como os demais, Sena optou por alternar entre os papéis de “mestre” e “discípulo” e apresenta um diálogo realista, no qual o mestre tem muito mais a dizer do que o discípulo – que às vezes não sabe a resposta.

Mestre: Quando eu fallo, o que percebeis vós? Discipulo: O que vós dizeis. M. Mas o que digo eu? D. Palavras. M. E se eu disser, por exemplo: *a, e, i, o, u*, chamareis a isso palavras? D. Não. M. Mas vós percebeis alguma cousa. Com effeito, estas cinco letras, que pronunciei, não são palavras, são comente *sons: a, e, i, o, u*, são *sons* diferentes. Agora dizei-me, que diferença encontras vós entre palavras, e sons? D. Não sei. M. Pois eu vos explico [...] (Sena, 1861, p. 1).

Por fim, Feitosa (1883), similarmente a Sena, apresenta os papéis de “professor” e “aluno”. Entretanto, como a obra é permeada de exercícios – e nestes é o professor que tem a palavra – ela fica, em certos pontos, só com a voz do professor por várias páginas.

O método do diálogo, cujo nascimento ocorre na Antiguidade tardia, já não era tão popular no século XIX, embora ainda fosse utilizado por alguns gramáticos, seja para simular, de

fato, um diálogo entre professor e aluno, seja para simplesmente tornar mais claro ao aprendiz quais os conceitos mobilizados. Outro recurso usado para esse último fim foi o das questões conceituais, que exploramos a seguir.

Questões conceituais

Encontramos amiúde nas gramáticas questões que retomam o conteúdo apresentado anteriormente ou, menos frequentemente, que se apresentará em seguida. Chamamos essas questões de *conceituais* por se referirem especificamente à metalinguagem. São perguntas como “O que é uma palavra?” ou “O que é um verbo?”, como uma tentativa de resgatar o conteúdo ensinado, testar a memorização do aluno e auxiliá-lo na organização dos temas ministrados.

O professor da Escola Normal do Recife, H. C. Taylor, talvez seja o que mais se aproxima do formato de diálogo em suas questões conceituais, visto que elas são apresentadas em bloco e numeradas, em letra menor e centralizada, no início de cada lição de sua gramática. Em seguida, são respondidas em tópicos numerados, correspondendo os números das questões aos das respostas. “1. O que se entende por Grammatica? 2. Como se divide quanto á extensão de seu objeto? [...] 1. Grammatica é a arte de exprimir com precisão os pensamentos por meio de palavras. 2. Quanto à extensão de seu objeto, divide-se em geral, e particular” (Taylor, 1871, p. 1).

As questões conceituais das gramáticas de Fernandes Pinheiro (1864), Soares (1868), Marques (1875) e Almeida (1899) são apresentadas após o conteúdo, mas no mesmo formato do manual de Taylor, isto é, correspondendo igualmente os números dos tópicos e das perguntas do questionário, como no exemplo a seguir: “1. Grammatica é a arte de exprimir correctamente os nossos pensamentos por meio de palavras faladas ou escriptas. [...] 1. O que é grammatica?” (Marques, p. 1 e 3). Paulino de Brito (s.d), por outro lado, embora apresente frequentes questionários em bloco após explicações em quase todas as páginas da obra, não numera os tópicos da explanação nem as perguntas. Igualmente, Menezes Vieira (1881) não numera os tópicos ou as questões, mas apresenta questões conceituais ao fim de cada capítulo.

Há também autores, como Silveira (1855) e Ribeiro (1891), que organizam as questões conceituais nas notas de rodapé das páginas em que a explanação foi realizada. Em ambos os casos, os tópicos das explanações e as notas de rodapé são numerados e correspondem, como nos exemplos a seguir: “1. Discurso é uma reunião de palavras coordenadas, por meio das quaes manifestamos os diversos sentimentos da nossa alma. [...] 1. O que é *discurso*?” (Silveira, 1855, p. 1) e “1. Nós, quando fallamos, usamos da Linguagem para exprimir os nossos pensamentos, ou os nossos sentimentos, ou os nossos desejos. [...] 1. De que usamos quando fallamos?” (Ribeiro, 1891, p. 5).

Finalmente, Silveira (1870), em livro dedicado a exercícios, que é complementar à gramática de 1855, faz uma breve recapitulação do conteúdo, a qual é seguida por alguns tópicos, nos quais, embora não sejam interrogações, muito se assemelham às questões conceituais, visto que resgatam o conteúdo metalinguístico ensinado anteriormente: “devemos possuir ainda as seguintes noções: 1° O que é construção directa ou invertida. 2° Quaes são as principais figuras de Syntaxe; e as especies em que elas se dividem. 3° O que são figuras de dicção” (Silveira, 1870, p. 11).

Sínteses do conteúdo

Em algumas obras, há uma síntese do conteúdo que fora apresentado de forma mais extensa páginas antes ou, em alguns casos, as obras inteiras são uma síntese de outras gramáticas, como é o caso de Passos (1848) e Moraes (1869).

O breve livro de Passos (1848) não é exatamente uma gramática, mas como diz seu título, *Taboas grammicaes*. São apenas 12 páginas de sínteses e quadros gráficos que organizam e definem, concisamente, as classes de palavras e elementos da oração. O ainda mais conciso livro de Moraes (1869) tem somente 9 páginas, é bastante similar ao de Passos, mas é acrescida de uma seção relativa à ortografia. Ambas são somente material de apoio para retomar e organizar de forma sintética o que foi aprendido numa gramática.

Já Sena (1861), em suas *Lições*, faz uma distinção entre o que seria a “lição ditada” e a “lição decorada”. A ditada, direcionada aos professores, é um diálogo entre mestre e discípulo bastante realista, como vimos anteriormente. Já a seção da lição decorada, direcionada ao aluno, é uma lista de regras numeradas que resume, em tópicos, a lição ditada – não necessariamente na mesma ordem desta última.

Regra 1.^a À reunião de muitas palavras, formando um sentido completo, chama-se *frase*. **Regra 2.^a** A *frase* se compõe de *palavras*, que são os signaes de nossas ideias. **Regra 3.^a** As *palavras* ou se compõem de uma só *syllaba*, e se chamão *monosyllabas*, ou de muitas, e então se chamão *polysyllabas*. **Regra 4.^a** *Syllaba* é a reunião de *letras*, que se pronuncia com um só movimento, ou emissão de voz. Mas advirta-se, que ha *syllabas*, que se compõem de uma só vogal.[...] (Sena, 1861, p. 5-6).

Como vimos anteriormente, o próprio diálogo na gramática de Castilho (1864) já é um resumo do conteúdo abordado anteriormente nas primeiras 60 páginas da obra. A seção do diálogo iniciada na página 73 chama-se “Recapitulação em forma de dialogo” e inicia-se com o seguinte comentário do autor dirigindo-se aos alunos-leitores: “Cumpre agora mostrar, meus meninos, o proveito que haveis tirado deste vosso estudo. Eu vou.

questionar-vos afim de que por vossas respostas proveis que não tendes aprendido como papagaios” (Castilho, 1864, p. 73).

Entre as páginas 61 e 72, há ainda outro resumo, que o autor intitula de “grammatica pittoresca ou o systema grammatical explicado pela arvore da sciencia”. Nessa síntese, Castilho apresenta, através da escrita (e não de desenhos ou gráficos), um mapa demonstrativo do sistema gramatical. A metáfora da árvore – que é também utilizada em outros momentos na obra e será analisada na subseção relativa ao método intuitivo – é

[...] um quadro tão completo do nosso systema representado pela figura de uma arvore admiravel, com o seu tronco de enorme grossura que subdivide-se em uma infinidade de galhos e ramos, que sobem a uma desmarcada altura, onde sustentão toda a espessa folhagem de sua vasta cópa! Esta arvore será pois o nosso mappa: chamemo-lhe portanto de *Arvore da Sciencia*, que bem lhe assenta este nome, como passo a mostra-lo (Castilho, 1864, p. 64).

A partir dessa metáfora, o autor trata das classes de palavras, afirmando que o *tronco* representa a palavra em geral e dele saem dois *galhos*, o primeiro representa *vozes variáveis* e o segundo, *vozes invariáveis*. Desses galhos, saem, então, os *ramos*, que são cada uma das classes de palavras, as quais aparecem em uma determinada ordem.

No manual de Rapozo d’Almeida (1866), temos ao final de boa parte dos capítulos subseções intituladas “Corollarios” e “Mnemonise”, em ambas retoma o conteúdo da lição, mas de forma diversa. Na primeira, é feita uma síntese dos tópicos principais apresentados anteriormente em frases curtas e afirmativas com o verbo *ser*, como “I. A voz é a faculdade de exprimir o som. II. O som é o elemento da sílaba.” e “I. A grammatica é a sciencia e a arte simultaneamente. II. A lexicologia é a sciencia da origem, natureza e valor das palavras” (Rapozo D’almeida, 1866, p. 18-19 e 23). Já a seção denominada “Mnemonise” refere-se a um exercício imaginativo e metafórico que apresenta elementos abstratos da gramática de forma concreta, evidentemente baseado no método intuitivo, do qual trataremos a seguir.

Método intuitivo

O método intuitivo é uma estratégia pedagógica que se tornou popular em diversos países, incluindo o Brasil, a partir da segunda metade do século XIX. Nele considera-se que as atividades da educação devem se iniciar com as operações do sentido. Assim, o ensino deve ser orientado do simples para o complexo, do que pode ser observado para abstração, do que é próximo ao que é distante da experiência do aluno (Valdemarin, 2000). Dado que o ensino da gramática era bastante abstrato, notamos que, entre as obras elencadas para análise neste artigo, algumas delas, evidentemente, procuraram

converter o ensino direto abstrato pelo concreto por meio de raiz, que é o discurso, o tronco é a oração, os galhos são as palavras, os ramos são as sílabas e, finalmente, as folhas são as letras. Na lição seguinte, equipara a “teoria da gramática” à edificação de uma casa, em que se dispõem materiais diversos para construí-la, podendo-se construir uma casa simples, como um discurso simples, ou uma casa suntuosa, como um discurso mais eloquente. Na terceira lição, emparelha a “teoria da palavra” ao mecanismo de um relógio, dando, por exemplo, o papel de “mola real” para o verbo, pois enquanto aquela gera a ação do movimento do relógio, este é a parte principal da significação da oração. Isso se segue até o capítulo VI da obra, deixando as 3 seções finais sem essa parte. A inventividade de Raposo chama a atenção, ao relacionar objetos cotidianos e suas partes a aspectos da linguagem, a fim de facilitar o aprendizado e, sobretudo, a memorização do aprendiz.

Algo similar é feito por Castilho (1864) em seu mapa pitoresco da árvore da ciência, em que, tal como fez Raposo D’Almeida em sua primeira lição, justapõe diversos aspectos da linguagem às partes da árvore – mas de forma mais detalhada. Esse gramático, porém, usou desse recurso também, e de forma até mais criativa, no próprio tratado gramatical, isto é, na parte em que explicava o conteúdo de fato. Em certos trechos, encontramos evidências de uma aproximação entre o ensino da gramática e o universo infantil. Por exemplo, para definir palavra, Castilho (1864, p. 17) trata das primeiras expressões de uma criança:

Diz-se que um menino começa a fallar quando elle entra a dizer papá, mamã; e elle não diz papá, mamã, sinão para chamar seu pai ou sua mãe. e esta primeira voz que soltão as crianças para chamarem sua pai e sua mãe são as duas primeiras palavras que ellas pronunciam. Diz-se que um menino falla muito quando elle pronuncia muitas palavras, e póde dizer tudo o que quer ou sente. Portanto, fallar é pronunciar palavras, e palavra é uma voz que se profere para significar alguma cousa que se sente ou se tem no pensamento.

Poucas páginas depois, o gramático ressalta que sua gramática deve ter um aprendizado próximo do cotidiano infantil e explica as classes de palavras a partir de um passeio na natureza, do qual apresentamos longo trecho abaixo:

Nossa grammatica póde-se estudar mesmo brincando e passeando; portanto, deixemos passear o pensamento. Supponhão os meninos que andando por um campo aprazível, nos vamos assentar á sombra de uma arvora frondosa; em um alto galho avistamos um ninho e dentro um passarinho. Um passarinho! Quem ha de jamais esquecer isto? E quem poderá pensar no passarinho, que o não veja sempre no ninho? [...] Eis, meus aluninhos, o que são as ideias; e as palavras com que exprimimos estas ideias, chamão-se nomes substantivos. [...] No decurso deste pensamento somos interrompidos por uma nova ordem de ideias

ocasionadas pela violencia de um furioso tufão que abala a arvore, quebra o galho, derriba o ninho, e o passarinho vôa. Estas palavras [...] significão um acto ou movimento que se executa em um tempo [...] taes palavras se chamão verbos. [...] Que arvore copada! que tronco grosso! mas o galho é fino, o ninho é pequeno e o passarinho é verde. Aqui temos nós, meus meninos, outra ordem de ideias expressas pelas palavras copada, grosso, fino, pequeno, verde, as quaes palavras servem para qualificar as primeiras ideias representadas pelos substantivos [...]. A taes palavras chamão os grammaticos adjectivos (Castilho, 1864, p. 18-21).

Certamente, o ensino da gramática se tornava mais intrigante às crianças quando acompanhado de elementos relacionados à sua vida e aos seus objetos de interesse, além de sua memorização ser mais natural dessa forma. Por fim, temos as *Noções de grammatica*, de Menezes Vieira (1881), em que vemos uma série de gravuras de animais e paisagens, que aproximam a palavra abstrata do sentido visual dos alunos.

É curioso constatar que a maior parte das obras que apresentam esses elementos sejam da década de 1860. Nessa e nas décadas seguintes, sucessivamente, Escolas Normais – voltadas para o ensino, sobretudo pedagógicos, de futuros mestres – eram fundadas nas diversas províncias brasileiras (Araújo *et al.*, 2008). Nesse momento, há um esforço pela alfabetização e educação popular, o que leva a dois resultados: a publicação frequente de materiais para o ensino em sala de aula, divididos em lições, por exemplo, e a presença de diretrizes ao professor dentro desses manuais. Nos itens a seguir, exploramos esses dois aspectos nas gramáticas do *corpus*.

Organização da obra em lições

A existência de manuais gramaticais que, fora do formato tradicional – por tipos de segmento linguístico –, organizavam a mediação entre a leitura do aluno e o ensino do professor em sala de aula passou a ser comum a partir da década de 1860. A divisão em lição, presente em ao menos sete gramáticas brasileiras do século XIX, é também evidência da importância que se dava, então, ao ensino escolar.

A gramática da infância de Pinheiro (1864) é a primeira que encontramos com esse modelo. Embora seja inicialmente organizada nas seções em quatro partes, a saber, etimologia, sintaxe, prosódia e ortografia, as divisões internas são de 36 lições, as quais, além da explanação, são amiúde acompanhadas de questões conceituais e exercícios de análise linguística. Taylor (1871) segue modelo muito similar, dividindo a obra nessas quatro grandes partes, as quais contêm 58 lições, cada uma com um bloco de questões conceituais no início.

A gramática elementar de Costa e Cunha (1880), por sua vez, utiliza uma terminologia mais recente, substituindo “etimologia” por “lexicologia”, mas também divide a obra nas

mesmas quatro partes e em 22 lições, as quais são acompanhadas por sínteses do conteúdo – ressaltamos que, em outro manual, de 1895, o mesmo autor já não utiliza a divisão em lições (trataremos dele mais adiante). Lobo (1892) parte igualmente da divisão por segmentos, para depois tratar de lições, mas já segue uma terminologia e ordem diferenciada: fonética, morfologia e sintaxe. As lições não seguem uma numeração contínua, como nas outras obras, mas seus números são reiniciados a cada seção, somando, no total, 99 lições, sempre acompanhadas de abundantes exercícios de análise linguística.

Hemetério dos Santos (s.d) organiza a gramática apenas em lições, concluindo-a com 31 delas, as quais são apenas explanatórias, sem questões ou exercícios. Duque-Estrada (1900) também organiza sua obra em lições, as quais são divididas em diferentes níveis de ensino. Na seção adiante, ainda no universo da sala de aula, tratamos das orientações que alguns gramáticos dão aos professores.

Diretrizes ao professor

Quatro das obras do *corpus* têm orientações ao professor sobre como lidar com esse material – um protocolo de leitura e uso do manual em sala de aula. Sena (1861) apresenta as diretrizes em diversas páginas da obra entre parênteses no corpo do texto ou em nota de rodapé. Estas últimas, em geral, estão associadas a exercícios de análise linguística – dos quais trataremos em mais detalhe na próxima seção.

[...] cantai em uma frase tantas palavras quantos forem os signaes, e os gestos, que poderdes fazer, repetindo a frase. exemplo: VEM (o mestre faz sinal de chamar) ABRAÇAR (faz sinal de abraçar) ME (o mestre mostra a sua pessoa) [Nota de rodapé] (1) O mestre escreverá esta frase [Vem abraçar me] sobre a ardósia (vulgarmente pedra), ou sóbre o papel, e o discipulo dará um risco por baixo das palavras monosyllabas, e dous por baixo das polysyllabas. Adverte-se, que os trabalhos sobre a pedra, ou papel, devem ser feitos sempre que vem a palavra *Exercício*. Outro sim, que em quanto o discipulo não estiver corrente neste exercicio, e em outros pelo mestre inventados, não se continuará a lição (Sena, 1861, p. 5).

Almeida (1899) expõe as diretrizes ao professor nas seções de exercícios de análise linguística. As orientações são colocadas entre parênteses e em itálico no início de cada seção desse tipo. “Exercício (*O professor mandará formar o plural dos nomes que aqui vão, e além d’isso apresentará outros. Do mesmo modo deve proceder em todos os exercícios.*) – Caridade. Casal. Marfim. Prazer. Guarda-chuva [...]” (Almeida, 1899, p. 23). Adiante, observamos os exercícios de análise linguística, o recurso mais frequentemente utilizado pelas obras deste *corpus*.

Embora mais escassas, há diretrizes pontuais também nos manuais de Pinheiro (1864, p. 126), “Tomamos a liberdade de recommendar aos Srs. professores que fação com que os seus alumnos marquem na pedra ou no papel a nalureza das orações [...]”, e Feitosa (1883, p. 2), “Observação indispensável: A maior parte dos exercicios desta grammatica devem ser oraes e escriptos. O professor deverá sempre preparar os alumnos para o exercicio escrito por meio de um exercicio oral”.

Exercícios de análise linguística

Reconhecemos exercícios de análise linguística quando é dado ao aluno um ou mais segmentos linguísticos que devem ser analisados de acordo com a metalinguagem explanada anteriormente. Esse, além de ser um recurso mnemônico – como o são as questões conceituais –, é, sobretudo, o ato de empregar os conceitos aprendidos de forma autônoma.

Na gramática de Sena (1861), os exercícios ficam nas “lições ditadas”, isto é, aquela em que o autor faz a primeira e mais extensa explanação sobre o tema. Consistem em um breve enunciado seguido de uma ou algumas frases provavelmente forjadas pelo autor. Os exercícios da gramática da infância de Pinheiro (1864) estão ao final das lições, após as questões conceituais. No primeiro exercício, apresenta um enunciado nota de rodapé que guiaria os demais exercícios com eventuais variações: “os alumnos marcarão com um traço os lugares em que estiverem exemplificadas as regras” (Pinheiro, 1864, p. 20).

Costa Soares (1868, p. 6), cujos dados linguísticos são longos trechos literários de autores consagrados, afirma, no prólogo, que os exercícios de seu livro eram “de grande proveito para o estudo, como economico por evitar a aquisição de livros classicos para a pratica”. Outro ponto a se destacar é a ausência de enunciados para o exercício, exceto pelo primeiro, o que nos leva a crer que o autor deixou a orientação a cargo do professor que utilizasse a obra. De forma similar, Hemetério dos Santos (1897) expõe longos textos, por vezes de mais de três páginas, sem qualquer referência, ao final de alguns capítulos. Nomeia essas subseções de “exercícios”, embora não haja qualquer enunciado. Parece, assim, ser um material literário para que o professor possa utilizar com exercícios que lhe pareçam adequados. Costa e Cunha (1880, p. V) também opta por apresentar trechos mais longos, em seus exercícios após cada lição, identificando-os no prólogo como “extraídos de Bernardes Vieira e outros autores de boa nota”.

Os exercícios de Feitosa (1883) são muito abundantes, muitas vezes há mais de um por lição e têm sempre um enunciado claro. Os dados linguísticos podem ser listas de palavras ou frases e parecem ter sido forjados pelo autor. Menezes Vieira (1881) e Lobo (1892) seguem modelo similar, com exercícios após cada lição, seus enunciados têm estrutura semelhante, mas apresentam também um modelo de como resolver o exercício em alguns casos. Na gramática de Duque-Estrada (1900), há exercícios simples, com

breves enunciados, seguidos de listas de palavras ou poucas frases, após algumas das lições da obra.

Como vimos anteriormente, Ribeiro (1891) dispõe suas questões conceituais em nota de rodapé. Entre elas, há também exercícios, isto é, perguntas que exigem do leitor uma reflexão ou análise linguística (e não somente metalinguística). Por exemplo, nas notas a seguir: “12. São todas as palavras da mesma espécie? Mostre as palavras de espécie diferente na sentença ‘Eu estou com frio’. [...] 27. A que referem-se os adjetivos? Esclareça com exemplos” (Ribeiro, 1891, p. 9 e 16). Almeida (1899) apresenta poucos exercícios, apenas para algumas das seções relativas às classes de palavras, seus enunciados são diretrizes para o professor, como vimos anteriormente.

Por fim, Silveira (1870) e Carvalho (1899) escrevem livros dedicados somente a exercícios, os quais são complementares às suas gramáticas, publicadas anteriormente (Silveira, 1855; Carvalho, s.d.). Enquanto Silveira foca na análise lexicográfica e sintática nos exercícios, Carvalho (1899) apresenta cerca de 153 páginas de exercícios, sendo alguns deles sobre textos literários.⁴

Considerações finais

Neste trabalho, procuramos elucidar um lado pouco explorado da história da gramática brasileira. Vale mencionar, porém, que, ainda que não sejam frequentemente lembradas nas revisões historiográficas da gramática brasileira, algumas das obras são esporadicamente citadas em trabalhos de história da educação, pois estavam presentes nas escolas, como é o caso da obra de Silveira, adotada no Pedro II, entre 1858 e 1865 (Razzini, 2000), e as obras de Menezes Vieira e Lobo, presentes na biblioteca da Escola Normal de São Paulo (Polachini, 2023).

Com os prólogos das obras, notamos que a inovação teórico-metodológica era então considerada mais relevante que a organização da obra em elementos didáticos para o aluno. Ainda assim, muitos autores têm preocupação pedagógica e realizam essa adaptação com inventividade, utilizando, por vezes, diversos recursos concomitantemente, como são os casos de Castilho, Sena e Rapozo D’Almeida. Daí a necessidade de examinar essa produção mais detidamente, considerando-se, em trabalhos futuros, também a agenda de cada autor e a circulação dessas obras nas escolas e províncias. Além disso, vale ainda pensar em trabalhos futuros que considerem as legislações das províncias acerca do ensino, além da criação de Escolas Normais, com a intensificação nas publicações de obras desse tipo após a década de 1860.

⁴ Vale a pena também mencionar que as edições novecentistas da Gramática Elementar de Hilário Ribeiro, de 1911, e da Grammatica Portuguesa (1° anno) de João Ribeiro, 67ª ed. de 1913, cujas edições iniciais são do século XIX, são repletas de exercícios linguísticos. Entretanto, como não tivemos acesso a edições dentro do nosso recorte, optamos por não incluí-las no *corpus*.

Referências

ALMEIDA, B. F. de. *Compendio de Grammatica Portugueza*. 6. ed. Porto Alegre: Editor Rodolpho José Machado, 1899.

ARAÚJO, J.; FREITAS, A.; LOPES, A. (org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. Campinas: Alínea, 2018.

BRITO, P. de. *Grammatica primaria da lingua portugueza*. 6. ed. melhorada e correcta. Belém: Livraria Escolar, s.d.

CARNEIRO RIBEIRO, E. *Grammatica Portugueza Philosophica*. Bahia: Imprensa Economica, 1881.

CARVALHO, F. de. *Elementos de grammatica portugueza para uso dos alumnos de instrucção primaria*. 15. ed. Rio de Janeiro: Livraria de Francisco Alves, s.d.

CARVALHO, F. de. *Exercicios da lingua portugueza correspondentes á grammatica elementar*. 5. edição. Rio de Janeiro: Livraria de Francisco Alves, 1899.

CASTILHO, F. A. da S. *Escola Brasileira – Preliminares de gramática*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1864.

CAVALIERE, R. Uma proposta de periodização dos estudos linguísticos no Brasil. *Alfa*, v. 45, p. 49-69, 2001.

CAVALIERE, R. *História da gramática no Brasil: séculos XVI a XIX*. Petrópolis: Vozes, 2022.

CHOPPIN, A. Traiter le manuel scolaire comme source documentaire: une approche historique. *Revista Língua Escrita*, n. 3, p. 1-10, dez. 2007.

COSTA E CUNHA, E. da. *Grammatica elementar portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria Academica de J. G. de Azevedo, 1880.

COSTA E CUNHA, E. da. *Grammatica pratica do 1º gráo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Academica de J. G. de Azevedo, 1895.

DHANASEKARAN, R. Latin grammatical traditions: historical perspective. *Proceedings of the Indian History Congress*, v. 77, p. 840-845, 2016. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26552714>. Acesso em: 6 set. 2023.

DUQUE-ESTRADA, O. *Noções elementares de grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria da Viuva Azevedo & C., 1900.

ELIA, S. Os Estudos Filológicos no Brasil. In: ELIA, S. *Ensaio de Filologia e Linguística*. 2. ed. Rio de Janeiro: Grifo, 1975. p. 117-176.

FEITOSA, M. A. *Grammatica das escolas*: dedicada à província de S. Paulo sobre o plano de P. Larousse. Campinas : Typ. a vapor da Gazeta de Campinas, 1883.

IBIRAPITANGA, A. Gentil. *Compendio grammatical reduzido á dialogo para uso dos principiantes no exercicio das primeiras letras*. Bahia: Livraria de Catilina & C°, 1875.

LOBO, G. A. C. *Lições praticas da lingua portugueza*. Itu: Typ. do Correio do Salto, 1892.

MACIEL, M. *Breve retrospecto sobre o ensino da lingua portuguesa*. 1910. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_03.html#prologos. Acesso em: 1 mar. 2022.

MARQUES, P. P. *Grammatica elementar portugueza* extrahida dos melhores auctores. 2. ed. melhorada e mais correcta. Pará: Editores Carlos Seidl & C.a, 1875.

MENEZES VIEIRA, J. J. *Noções de grammatica*. 2. 1ª parte. Rio de Janeiro: Typ. do Collegio Menezes Vieira, 1881.

MORAES, A. F. de Mello. *Grammatica da lingua portugueza ensinada por meio de quadros analyticos* – methodo facilimo para se aprender a lingua. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1869.

MORAIS SILVA, A. *Epitome da grammatica portugueza* composto por Antonio de Moraes e Silva e agora mais resumido, em fórma de Dialogo, para uso dos meninos. Porto Alegre: Typ. de C. Dubreuil, e Comp. Proprietarios e Editores do mesmo, 1832.

NASCENTES, A. A filologia portuguesa no Brasil (esboço histórico). In: NASCENTES, A. *Estudos Filológicos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1939. p. 21-45.

PASSOS, J. A. *Taboas grammaticaes da lingua portugueza* para uso dos estudantes de grammatica. Pernambuco: Typographia de Santos e Companhia, 1848.

PINHEIRO, J. C. F. *Grammatica da infancia*. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864.

POLACHINI, B. S. A coleção de gramáticas oitocentistas da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo. *Confluência* – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, Rio de Janeiro, número em homenagem a Leonor Lopes Fávero, p. 373-417, 2023.

POLACHINI, B. S. *Uma história serial e conceitual da gramática brasileira oitocentista de língua portuguesa*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: édition numérisée au format pdf, 2012. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/>. Acesso em: 2 out. 2022.

RAPOZO D'ALMEIDA, F. M. *Elementos de Grammatica Portugueza* 2. ed. Pernambuco: Typographia de Santos & Companhia, 1866.

RIBEIRO, J. *Grammatica Portugueza*. São Paulo: Jorge Seckler, 1881.

RIBEIRO, J. *Holmes Brasileiro ou Grammatica da puericia*. Segunda edição revista e melhorada. São Paulo: Teixeira & Irmão, 1891.

RICHAUDEAU, F. *Conception et Production des Manuels Scolaires: Guide Pratique*. Paris: Unesco, 1981.

RUBIM, J. F. K. da Costa. *Novo methodo de grammatica portugueza*. Ceará: Typographia Cearense, 1861.

SANTOS, H. dos. *Grammatica elementar da lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Serafim José Alves Editor, s. d.

SANTOS, H. dos. *Grammatica portugueza*. Rio de Janeiro: Livraria Classica de Alvez & C., 1897.

SENA, J. B. de. *Lições de grammatica portugueza*. Terceira edição. Pernambuco: Editores Proprietários – Santos & Companhia, 1861.

SILVEIRA, C. D. da. *Compendio da grammatica de lingua portugueza*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1855.

SILVEIRA, C. D. da. *Exercicios de analyse lexicographa ou grammatica e de analyse syntaxica e logica*. Rio de Janeiro: Typ. de Quirino & Irmão, 1870.

SOARES, V. R. da Costa. *Curso elementais theorico-pratico da grammatica nacional* organizada para uso dos collegios. Rio de Janeiro: Livraria luso-brasileira, 1868.

SOTERO DOS REIS, F. *Grammatica portugueza accommodada aos principios geraes da palavra seguidos de immediata applicação pratica*. Maranhão: Tip. de B. de Matos, 1866.

SWIGGERS, P. Historiografía de la gramaticografía didáctica: apuntes metodológicos metodológicos con referencia a la (historia de la) gramática española y francesa. In: RUBIO, N. *Lengua, literatura y educación en la España del sigllo XX*. Universidad de Lleida – Peter Lang, 2012. p. 15-37.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.


TAYLOR, H. C. *Grammatica da lingua nacional* compendio adaptado ao ensino nas aulas de instrucção primaria. Recife: Typographia de Santos & Companhia, 1871.

VALDEMARIN, V. Lição de coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 74 52, nov. 2000.

VIDAL NETO, J. B. C. *A formação do pensamento linguístico brasileiro: entre a gramática e novas possibilidades de tratamento da língua (1900-1940)*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

ANEXO A – Recursos didáticos de cada obra

1. **Morais Silva (1832)** – Diálogos: perguntas e respostas.
2. **Passos (1848)** – Síntese do conteúdo.
3. **Silveira (1855)** – Questões conceituais.
4. **Rubim (1861)** – Poesia: verso rimado; Diálogos: perguntas e respostas.
5. **Sena (1861)** – Diálogos: perguntas e respostas; Síntese do conteúdo; Método intuitivo; Organização em lições; Diretrizes ao professor; Exercício: análise linguística.
6. **Castilho (1864)** – Diálogos: perguntas e respostas; Síntese do conteúdo; Método intuitivo.
7. **Pinheiro (1864)** – Questões conceituais; Organização em lições; Diretrizes ao professor; Exercício: análise linguística.
8. **Rapozo d'Almeida (1866)** – Síntese do conteúdo; Método intuitivo.
9. **Soares (1868)** – Questões conceituais; Exercício: análise linguística.
10. **Moraes (1869)** – Síntese do conteúdo.
11. **Silveira (1870)** – Questões conceituais, Exercícios: análise linguística.
12. **Taylor (1871)** – Questões conceituais; Organização em lições.
13. **Ibirapitanga (1875)** – Diálogos: perguntas e respostas.
14. **Marques (1875)** – Questões conceituais.
15. **Santos (s.d. [1879])** – Organização em lições
16. **Costa e Cunha (1880)** – Organização em lições.
17. **Menezes Vieira (1881)** – Questões conceituais; Método intuitivo; Exercício: análise linguística.
18. **Feitosa (1883)** – Diálogo; Organização em lições; Diretrizes ao professor; Exercício: análise linguística.
19. **Julio Ribeiro (1891)** – Questões conceituais; Exercício: análise linguística.
20. **Lobo (1892)** – Organização em lições; Diretrizes ao professor; Exercício: análise linguística.
21. **Costa e Cunha (1895)** – Exercício: análise linguística.
22. **Santos (1897)** – Exercício: análise linguística.

- 
- 23. Almeida (1899)** – Questões conceituais; Diretrizes ao professor; Exercício: análise linguística.
- 24. Carvalho (1899, s.d.)** – Exercício: análise linguística.
- 25. Brito (s.d. [1899])** – Questões conceituais.
- 26. Duque-Estrada (1900)** – Organização em lições; Exercícios: análise linguística.

Caracterização do contexto escolar de uma comunidade surda do interior paulista: subsídios para práticas pedagógicas e políticas públicas

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v52i3.3585>

Cássio Florêncio Rubio¹

Resumo

A pesquisa objetiva apresentar uma caracterização do contexto escolar vivenciado pela comunidade surda da região de São Carlos, estado de São Paulo. Para a análise de 30 inquéritos, aplicados a pessoas surdas, empregam-se, principalmente, os pressupostos teóricos da Sociolinguística das línguas de sinais (Lucas, 2004) e da área interdisciplinar dos Estudos Surdos (Quadros, 2017, 2019; Lacerda; Lodi, 2014). Os resultados evidenciam que, no ambiente escolar, uma parcela da comunidade revela ter acesso parcial ou total ao ensino bilíngue e outra parcela aponta não ter nenhum acesso à língua de sinais. A estratificação dos participantes por faixa etária denota um processo de mudança gradual, no qual as políticas públicas têm sido implementadas, gerando, no futuro, como consequência, maior acessibilidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: surdos; escola; ensino; libras; língua Portuguesa.

¹ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; cassiorubio@ufscar.br; <https://orcid.org/0000-0002-6986-1381>

Characterization of the school context in a deaf community from the interior of São Paulo: subsidies for pedagogical practices and public policies

Abstract

The research aims to present a characterization of the school context experienced by the Deaf community in the São Carlos region, São Paulo state. For the analysis of 30 surveys conducted with Deaf individuals, are mainly employed the theoretical assumptions of the Sign Language Sociolinguistics (Lucas, 2004) and of the interdisciplinary field of Deaf Studies (Quadros, 2017, 2019; Lodi; Lacerda, 2014). The results show that, in the school environment, part of the community has partial or full access to bilingual education, while another part reports having no access to sign language. The stratification of participants by age group indicates a gradual process, in which public policies have been implemented, leading to greater accessibility in the school environment in the future.

Keywords: deaf individuals; school; education; brazilian sign language (Libras); portuguese language.

Introdução

As comunidades surdas vivenciam uma situação de contato linguístico peculiar, pois estão imersas em uma sociedade com predomínio de línguas orais, que lhes são parcial ou totalmente inacessíveis sem o emprego de algum tipo de tecnologia. As línguas de sinais, por outro lado, se mostram plenamente funcionais e acessíveis, por possuírem essência visuoespacial e tridimensional, entretanto ainda são pouco conhecidas e empregadas por indivíduos ouvintes.

Considerando-se esse contexto, a escola deve funcionar como local de acolhida das crianças surdas e de contato, emprego e divulgação das línguas de sinais, principalmente para as que possuem pais ouvintes. Em outras palavras, o ambiente escolar, que proporciona às crianças ouvintes o aprimoramento da capacidade comunicativa em português escrito e falado, precisa oferecer às crianças surdas, além da aquisição da escrita em português, a oportunidade de aquisição e/ou desenvolvimento de uma língua de sinais (no contexto brasileiro, a língua brasileira de sinais (doravante, Libras) (Brasil, 2014, p. 6).

Partindo-se dessa discussão preliminar, busca-se apresentar as características do ambiente escolar ao qual tiveram acesso os membros da comunidade surda da região são-carlense, destacando-se questões relacionadas à experiência bilíngue, aos materiais empregados em ensino/aprendizagem de línguas e ao contato com ouvintes da comunidade escolar.

Comunidades linguísticas e contato linguístico

As comunidades, além de apresentarem comportamentos heterogêneos de usos de uma mesma língua, também podem revelar heterogeneidade no emprego de línguas diferentes, principalmente em contextos de contato (Labov, 2008). Nessas situações, cabe analisar, dentre outros aspectos, as funções externas das línguas, observando-se as zonas de contato; e as funções internas, com a consideração dos usos relacionados ao falante e às situações de interação. Importa, ainda, investigar a alternância linguística, observando o quanto as línguas são empregadas em diferentes funções comunicacionais. É essencial a consideração de elementos de uma língua que estão, de alguma forma, presentes na outra (Krug, 2004).

Nos contextos de bilinguismo, não somente línguas estão em contato, mas também culturas, as quais coocorrem num mesmo espaço (Aguilera; Busse, 2018). Esses contextos ocasionam maneiras diferentes de “pensar e organizar a realidade”, que irão se concretizar nos processos de interação reais. O indivíduo bilíngue faz uso das línguas que domina de acordo com diferentes situações comunicativas e interlocutores, de forma seletiva, coletiva ou simultânea, a depender de seus objetivos (Rubio, 2021).

Há uma complexa avaliação do usuário bilíngue sobre suas línguas, que pode apresentar caráter dinâmico e variável, na dependência de aspectos relacionados aos contextos situacionais e às diferentes fases pelas quais passa. Assim, o indivíduo pode se identificar mais com uma língua ou com a outra, a depender do ambiente em que se encontra, revelando um biculturalismo e uma bicompetência linguística (Krug, 2004).

O bilinguismo não deve ser considerado conceito absoluto e sim relativo e não se pode apontar que um indivíduo simplesmente é bilíngue, mas sim em que medida ele é bilíngue (Mackey, 1972 *apud* Krug, 2004, p. 20). Dessa forma, deve-se observar a língua mais empregada em determinadas situações, se há ou não influência de uma língua sobre outra, se há alternância em seu emprego pelos usuários, a ordem de aquisição e as funções sociais assumidas por cada uma delas.

Para as línguas orais, sob o viés sociolinguístico, há amplo debate e investigação dos contextos bilíngues, mas, para as línguas de sinais, as pesquisas ainda acontecem de forma limitada. Segundo Lucas *et al.* (2004, p. 4), há diversos fatores que ainda restringem as investigações, dentre eles: i) a desconsideração da relação entre a língua oral da comunidade majoritária e a língua de sinais dentro e fora do ambiente educacional; ii) o conhecimento ainda limitado da estrutura linguística das línguas de sinais; iii) o não reconhecimento das línguas de sinais como línguas reais e funcionais; iv) a tentativa de aplicação de modelos sociolinguísticos das línguas orais em pesquisas com línguas de sinais.

Com base nessas considerações, na sequência, amplia-se o debate sobre o contexto sociolinguístico vivenciado pelas comunidades surdas, enfatizando o bilinguismo a que estão, normalmente, expostas.

Contexto linguístico das comunidades surdas

A linguagem tem a função primordial de permitir ao ser humano a inserção em sociedade, pois torna possível a comunicação e a organização do pensamento. No contexto específico das pessoas surdas, conforme aponta Moura (2018), há diferentes compreensões sobre as necessidades na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Há os que apontam a necessidade de estimulação auditiva como possibilidade de emprego de uma língua oral por parte do surdo, os que não veem como necessária a articulação oral para esses indivíduos, defendendo a exposição precoce a uma língua de sinais e, ainda, os que defendem um bilinguismo surdo, com a aquisição, em primeiro lugar, de uma língua de sinais, e, em segundo lugar, de uma língua oral, a qual também será, posteriormente, adquirida na modalidade escrita.

Independentemente da forma de aquisição da linguagem, as comunidades de surdos de todo Brasil convivem com uma realidade linguística diferente daquela vivenciada pelas comunidades de ouvintes, pois, cotidianamente, estão expostas a usuários da língua portuguesa e/ou da Libras. O resultado desse contato faz com que o surdo se torne um sujeito bilíngue. Assim, a condição de bilinguismo surdo se instaura à medida que ele, além da sua língua matriz², tenha conhecimento e faça uso da outra língua (no caso o português).

Não obstante, fatores externos, como língua familiar, ambiente escolar, relações sociais, emprego de ferramentas tecnológicas; e internos, como a identidade de grupo, a avaliação das línguas e até mesmo o emprego de recursos clínico-terapêuticos e/ou auditivos, como o aparelho de amplificação sonora e o implante coclear, podem influenciar os usos linguísticos e a relação dos usuários com as línguas.

O bilinguismo vivenciado pela pessoa surda implica lidar com duas línguas de modalidades distintas, o português – que, apesar de ser uma língua de natureza oral-auditiva, na perspectiva de grande parte dos surdos, é empregado na modalidade escrita – e a Libras, uma língua de modalidade tridimensional, que envolve os aspectos visual, espacial e gestual. Dessa forma, há uma situação de emprego de línguas em modalidades diferentes, ou de bilinguismo bimodal.

2 Compreendendo língua matriz como a língua de “constituição subjetiva e linguística” do sujeito surdo, que, neste caso, é a língua brasileira de sinais (Souza, 2020, p. 219).

Na visão de Fernandes e Moreira (2014), a comunidade surda possui alto grau de identificação com a Libras, língua empregada cotidianamente entre surdos e também entre surdo e ouvinte bilíngue. Essa identificação se dá naturalmente, porque os signos visuais proporcionam a constituição de sentidos diferenciada sobre o mundo, com a construção de uma cultura visual, que irá se manifestar na arte, na literatura, no humor, nas relações sociais e em outros hábitos cotidianos.

Entretanto, semelhantemente ao que ocorre com outros grupos que empregam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo), apesar dessa identificação com a Libras, há a imposição da língua oficial do país, o português, primordial para as interações sociais básicas, entre os familiares ouvintes (não bilíngues), na escola, no trabalho, ou seja, há um "uso social do português", que assume o *status* de segunda língua das comunidades surdas (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57). Nesse contexto, como alerta Quadros (2019, p. 160), a língua portuguesa pode até mesmo se tornar língua de interação do surdo, mas não no mesmo nível das línguas de sinais.

Para Moura (2018), a língua de sinais (a Libras, no Brasil) "é a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir a linguagem de forma natural e que lhe permite um desenvolvimento integral e sem limites". Se para uma criança ouvinte, o principal estímulo na aquisição de uma língua oral é a audição, para uma criança que não ouve, outros estímulos servirão de canal para acesso às informações e ao mundo. É primordial, dessa forma, que o indivíduo surdo tenha contato, desde os seus primeiros anos, com uma língua visuoespacial e tridimensional, a qual realmente lhe será acessível.

Pesquisas, como as de Bellugi *et al.* (1994 *apud* Lodi; Luciano, 2014) e de Caselli e Volterra (1994 *apud* Lodi; Luciano, 2014), revelam que crianças surdas filhas de pais surdos, por estarem expostas a uma língua de sinais de forma precoce, apresentam estágios de desenvolvimento da linguagem semelhantes aos experimentados por crianças ouvintes expostas a línguas orais. Por outro lado, investigações realizadas com crianças surdas de pais ouvintes, menos expostas às línguas de sinais, evidenciam, frequentemente, atraso de linguagem, decorrente da privação de ouvir e de desenvolver a linguagem oral de seus familiares e da falta de comunicação efetiva em língua de sinais, haja vista os pais não possuírem fluência nestas línguas (Lodi; Luciano, 2014).

Para Viana *et al.* (2012), é essencial, no acompanhamento da criança surda, que a comunicação visual seja valorizada e que se priorize o respeito à língua e às diferenças, com a produção de propostas metodológicas atreladas às perspectivas culturais próprias dessas pessoas, considerando contextos reais de emprego da linguagem.

Embora essa configuração linguística das comunidades surdas seja frequente e haja relatos em textos acadêmicos sobre a caracterização de indivíduos surdos em relação ao contexto familiar, escolar e social, são bastante escassos os trabalhos que se dedicam

a apontar de forma quantitativa o perfil sociolinguístico das comunidades, sendo mais comuns trabalhos de cunho observacional, com apresentação, por exemplo, de estudos de caso, quase sempre centrados em número limitado de indivíduos.^{3,4}

Contribuições do ambiente escolar para as pessoas surdas

É possível apontar o papel essencial do ambiente escolar como local de aquisição, reconhecimento e desenvolvimento efetivo da língua de sinais, principalmente nos contextos em que as crianças surdas possuem pais ouvintes. A escola, nesse contexto, contrapõe uma visão dos familiares ouvintes de que a criança surda é deficiente e revela que as línguas de sinais são meios legítimos e efetivos de interação social (Martins; Lacerda, 2016).

Destaca-se a importância do Decreto Federal 5.626/2005, como passo importante para o desenvolvimento de políticas públicas relacionadas ao acesso das pessoas surdas ao ambiente escolar e, além disso, ao nascimento de programas de educação bilíngue no país. Para Martins e Lacerda (2016), os passos seguintes, também relevantes, são a criação de escolas inclusivas para entrada e permanência dos surdos, com alterações sensíveis, como a formação de professores efetivamente bilíngues, de educadores surdos, que proporcionem um modelo linguístico para as crianças, e a reconsideração da concepção de inclusão, já que as bases para o ensino, normalmente, são pensadas sob a perspectiva de quem ouve e fala.

Para Lacerda e Lodi (2014, p. 17), não se podem apontar reflexões apenas no plano teórico, pois “é com a realização de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngue que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com estes alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares”. Essa prática assume como premissa a condição bilíngue da criança surda e se distingue das práticas de salas regulares que aceitam crianças surdas, porque proporciona desenvolvimento que permite autonomia social e possibilidade de inserção no mercado de trabalho, com uma formação que respeite a diversidade.

O acesso à língua escrita ocorre, nessa concepção, por intermédio da Libras, considerando-se práticas sociais nas quais essa atividade é vista em sua dimensão discursiva (Lacerda; Lodi, 2014). Os surdos têm a liberdade, nessa perspectiva, de construir seus próprios sentidos, posicionando-se como interlocutores de suas histórias em um processo de (re) construção textual.

3 Consultar, por exemplo, estudos realizados por Góes (1999), Sousa (2015), Tostes (2018) e Souza (2020).

4 O número limitado de informantes presentes nas pesquisas da área justifica-se pelo reduzido número de pessoas integrantes das comunidades surdas, o que será mais debatido adiante.

Segundo Padilha (2014, p. 116), para a efetivação dessa proposta, há desafios que se impõem principalmente aos professores, como mediadores de um processo que não se faz somente pela “inclusão de alunos surdos” na sala de aula. Os cursos de formação inicial para professores, em grande parcela, ainda não suprem as demandas atuais, principalmente no que diz respeito ao que apontam os documentos oficiais relacionados aos surdos. Além disso, as formações continuadas não suprem totalmente as necessidades desses profissionais, haja vista não possuírem caráter permanente e aprofundado, não atendendo, por exemplo, à necessidade do docente relacionada à fluência em Libras. Da mesma forma, não há ainda definição clara do que se entende por “inclusão escolar”, pois não foram superados todos os mitos e as dúvidas, o que ocasiona confusões teóricas, práticas pedagógicas inadequadas e frustrações (Padilha, 2014).

Há um desafio a ser vencido no processo educacional do aluno surdo, pois as escolas, em seu funcionamento geral, são historicamente monolíngues. A inserção desse estudante ainda se dá em escolas regulares, com a prioridade no emprego da língua portuguesa e, em alguns casos, com inserção da Libras de forma descontextualizada, ou apenas como suporte para a comunicação. Em outras palavras, a Libras, por vezes, é empregada apenas como recurso facilitador da aprendizagem, que tem foco no português (Tureta; Góes, 2014).

Quadros (2019, p. 160) reitera que a Libras “precisa ser usada para ensinar e interagir no espaço escolar, exatamente por ser língua fácil, ou seja, a língua em que a interação linguística efetivamente acontece para os surdos. Por outro lado, a língua portuguesa é a língua que vai exigir mais esforço por parte dos alunos surdos por requerer instrução formal”.

A criança surda, quase sempre, insere-se na escola sem ter adquirido uma língua de sinais e sem dispor de outros locais que contribuam para essa aquisição. Nesse contexto, considerando-se que a escola é ambiente de espaços múltiplos, há a “necessidade de mudanças nas orientações e iniciativas para que os vários espaços... sejam efetivamente bilíngues e ampliem as possibilidades de desenvolvimento dos alunos surdos” (Góes; Barbeti, 2014, p. 140).

Embora a educação bilíngue venha sendo gradativamente estabelecida no Brasil, com base na Lei de Libras 10.436/2002, no Decreto 5.626/2005, na Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2007-2011), e no Plano Nacional de Educação (2014-2024), há problemas ainda enfrentados para a concretização das recomendações das diretrizes oficiais, que esbarram nas decisões e políticas públicas governamentais, as quais primam, muitas vezes, pela redução de custos, decidida em instâncias educacionais superiores.⁵

5 A Lei de nº 14.191, de 2021, institui “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda

A educação bilíngue efetiva deve reconhecer as diferenças entre as línguas e as políticas implicadas pelas comunidades em contato, com respeito e reconhecimento mútuo de culturas e identidades, legitimando a surdez como uma experiência visuoespacial e a Libras como primeira língua da criança surda (Quadros, 2019).

Para Campello e Rezende (2014), as escolas devem figurar como locais destinados à construção do conhecimento, devendo cumprir um papel junto à sociedade de transformação de estudantes em cidadãos que conheçam e defendam seus direitos e cumpram seus deveres, o que permite uma verdadeira inclusão.

Na visão de Quadros (2017), por meio de políticas linguísticas, é possível promover a valorização simbólica de uma língua e a integração em diferentes espaços socioculturais, o que pode elevar o prestígio dessa língua tida como minoritária. Nesse âmbito, a inserção da educação bilíngue no planejamento linguístico do Brasil permite que a Libras seja adquirida como “língua de herança” das comunidades surdas. Haveria, assim, a aquisição e o desenvolvimento pleno da Libras, como primeira língua, e o ensino de português de forma diferenciada, como segunda língua, com foco na modalidade gráfico-visual.⁶

Metodologia

Considerando o debate apresentado e os objetivos do trabalho, optou-se por uma pesquisa de caráter predominantemente descritivo-quantitativo, que permite revelar características da comunidade surda, com base na aplicação de inquéritos semiestruturados escritos, com temática que versa sobre diferentes aspectos e características da realidade escolar das pessoas surdas.⁷

Um total de 30 indivíduos participou da investigação, sendo 15 do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Entre os entrevistados, 10% tinham idade entre 5 e 15 anos, 29%, entre 16 e 30 anos, 51%, entre 31 e 45 anos, e 10% entre 46 e 60 anos. Quanto à escolaridade, 3,5% dos informantes informaram não saber ler nem escrever, 20% possuíam Ensino

língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 2021, p. 1).

6 Língua de herança “é a língua que, em um contexto sociocultural, é tida como dominante, embora não seja a língua empregada pela comunidade em geral, e herdada ou adquirida em determinada relação, como a familiar, ainda que não se apresente como massivamente utilizada num país” (Quadros, 2017, p. 7).

7 A coleta dos dados foi realizada no segundo semestre de 2020, após ser aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Processo de nº 65489722.5.0000.5519).

Fundamental, 29%, Ensino Médio ou Técnico, 22,5%, Ensino Superior, e 25%, Pós-Graduação. Com isso, os resultados proporcionaram um levantamento estatístico de uma amostra considerável da comunidade, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística de base quantitativa, que permitem a revelação do perfil geral dos indivíduos.

A comunidade surda considerada na pesquisa está localizada na região de São Carlos, zona central do estado de São Paulo.⁸ Foram entrevistadas pessoas pertencentes à Associação dos Surdos de São Carlos “Jurandyra Fehr” (ASSC), entidade de convívio dos surdos do município e da região, e à Escola Municipal de Ensino Básico “Professora Dalila Galli”, que atende crianças surdas no município.

As informações relacionadas à estratificação social dos participantes foram registradas, entretanto esses dados são secundários, não se constituindo em critério de seleção e estratificação de amostra, o que é justificado pela impossibilidade de atendimento a perfis muito diversos, já que a comunidade investigada não apresenta a mesma dimensão das comunidades de ouvintes, não sendo possível o preenchimento e a representatividade de todas as células sociais.⁹

O inquérito de caracterização do ambiente escolar, submetido em formato eletrônico (Google Forms), requisitou informações sobre: aquisição da Libras e da língua portuguesa e caracterização do ambiente escolar.¹⁰ Considerando a hipótese de domínio linguístico dos participantes, foram elaboradas questões escritas em português, acompanhadas de tradução em Libras, gravada em vídeo. Dessa forma, era possível aos informantes acessarem versões em português ou em Libras.¹¹ Na sequência, apresentam-se os resultados gerais da presente pesquisa.

8 O município de São Carlos possuía, em 2019, segundo estimativas do IBGE, 251.983 habitantes. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>.

9 Patrick e Metzger (1996 *apud* Lucas *et al.*, 2004), em revisão a 50 estudos relacionados à língua de sinais americana (ASL), constataram que mais da metade desses trabalhos possuía menos de 10 participantes surdos e apenas nove deles possuíam mais de 50 participantes.

10 Neste trabalho, centramos nossa discussão nas questões relacionadas ao contexto escolar e ao contato com a Libras e a língua portuguesa. Mais informações sobre o contexto de aquisição das línguas pelos informantes e das relações linguísticas no seio familiar foram abordadas em Rubio e Souza (2021).

11 A tradução e a interpretação do questionário em Libras foram realizadas por Joyce Cristina Souza, servidora da Universidade Federal de São Carlos e, naquele momento, presidente da Associação de Surdos de São Carlos. A tradutora e intérprete colaborou, ainda, de forma expressiva, no contato com os participantes.

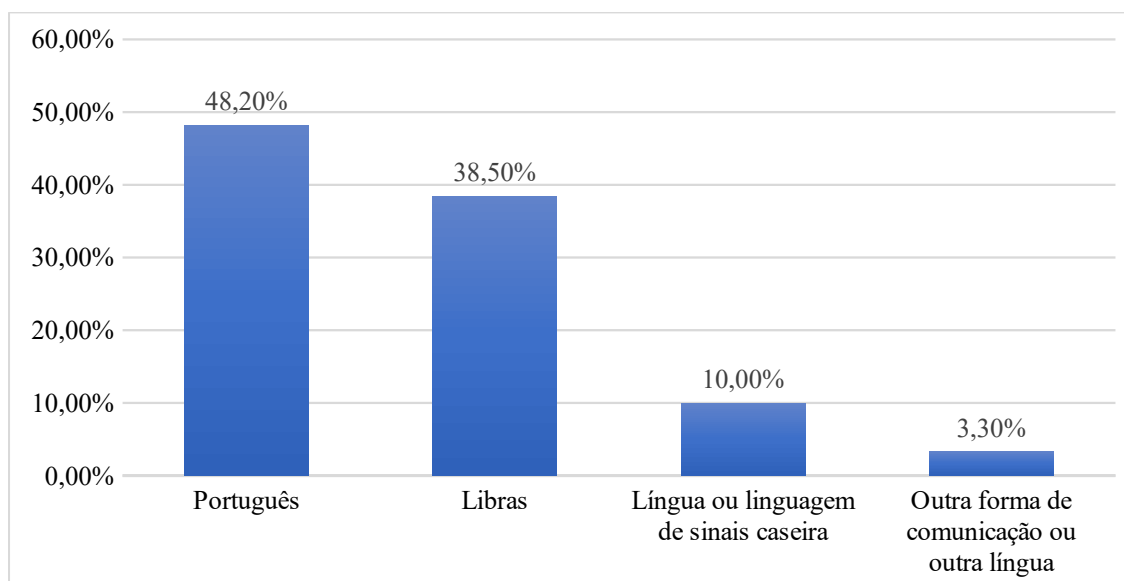
Resultados

Apresentam-se, nesta seção, os resultados gerais da análise dos 30 inquéritos submetidos aos entrevistados. As subseções estão divididas com base nas temáticas específicas abarcadas no questionário, a saber: primeira língua adquirida, idade de aquisição da Libras, local de aquisição da Libras, idade de aquisição do português, local de aquisição do português, caracterização da escola nas séries iniciais, material de ensino de português nas séries iniciais, comunicação na sala de aula nas séries iniciais, comunicação com as pessoas na escola.

Primeira língua adquirida¹²

A primeira questão relacionada ao contexto escolar dos entrevistados tratava da língua por eles adquirida como primeira (L1). Retomando os apontamentos de Quadros (2019), na educação bilíngue efetiva, é primordial uma experiência visuoespacial, com a Libras sendo adquirida em primeiro lugar pela criança surda. Segue, na sequência, o gráfico, com os percentuais gerais de respostas advindas dos questionários.

Gráfico 1. Primeira língua adquirida/aprendida



Fonte: Elaboração própria

¹² Esse resultado já havia sido revelado em estudo de Rubio e Souza (2021), entretanto é retomado neste trabalho para subsidiar os dados apresentados na sequência, os quais abarcam o contexto escolar e de contato linguístico. Além disso, os autores investigaram também qual seria a língua mais empregada atualmente pelos participantes em seu dia a dia e os resultados revelam que 47% empregam a Libras, 30%, o português e os 23% restantes, as línguas ou linguagens de sinais caseiras e outras formas de comunicação.

Como evidenciado no gráfico, quase metade dos participantes apontou ser o português sua primeira língua (L1) (48,2%), sendo a Libras mencionada por 38,5% do total. Além das duas línguas, 13,3% responderam ser a primeira língua adquirida uma língua ou linguagem de sinais caseira ou ainda uma outra forma de comunicação. Esses resultados, a princípio, podem causar estranhamento, e se contrapõem à proposta de ensino bilíngue para surdos, a considerar que boa parte das pessoas entrevistadas revela ter adquirido uma língua oral antes de uma língua de sinais. Por outro lado, de antemão, as respostas sinalizam a preponderância e imposição da língua majoritária sobre a comunidade surda. Seria a língua portuguesa uma língua efetivamente adquirida pelos entrevistados ou a língua que permeou, ainda que de forma pouco acessível, seus primeiros anos de vida? As análises seguintes, embora não possam responder de forma direta a esse questionamento, permitirão melhor compreensão desse contexto linguístico.

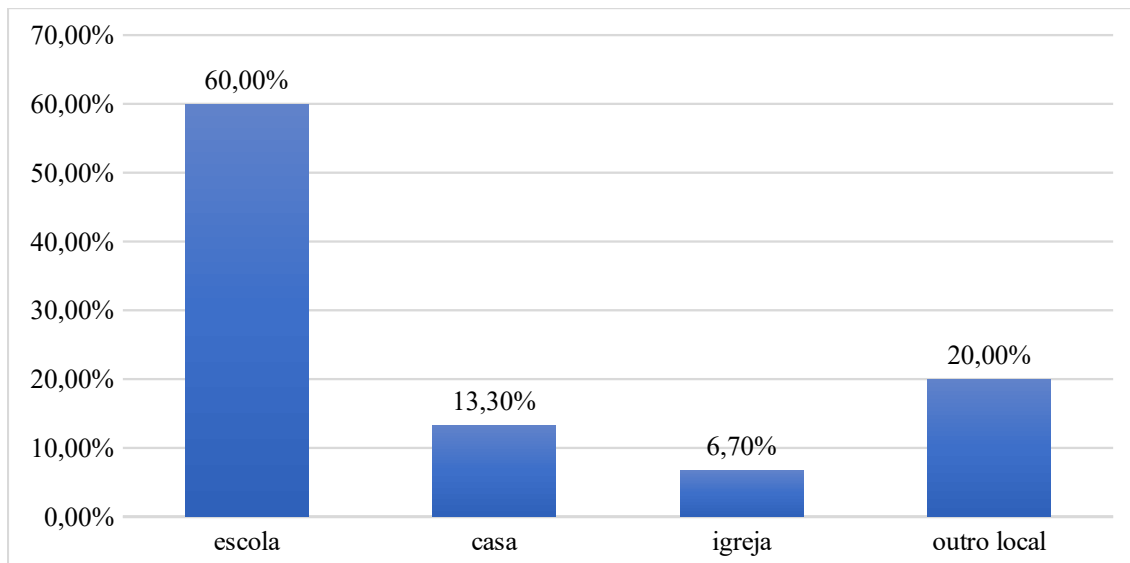
Considerando as políticas públicas gradativamente implementadas nos últimos anos, para promoção do ensino bilíngue Libras/língua portuguesa, investigamos uma subamostra, composta apenas de informantes com menos de 25 anos (10 participantes, dos 30), a fim de verificar se apresentam uma caracterização diferente da comunidade como um todo, o que poderia revelar a efetividade das ações realizadas nos últimos anos e uma gradativa mudança.

Concernente à primeira língua adquirida, 6 pessoas (60% da subamostra) apontaram ter adquirido como primeira língua a Libras e 3, o português (1 participante apontou a língua/ linguagem de sinais caseira como L1). É possível verificar, diferentemente da amostra geral, que, entre os mais jovens, a Libras já é a língua predominante como L1 (como propõe, inclusive, a Lei de nº 14.191, de 2021).

Local de aquisição do português

Investigamos qual seria o local em que os participantes adquiriram cada língua, com o objetivo de compreender mais sobre o contexto de bilinguismo por eles vivenciado. Cabe ressaltar que a comunidade surda, historicamente, sofre um processo de imposição do português, nas interações sociais básicas, entre os familiares ouvintes (Fernandes; Moreira, 2014) e, além disso, em sua maioria, frequentaram ou ainda frequentam um modelo de escola monolíngue, com prioridade da língua portuguesa, sendo a Libras apenas um facilitador da aprendizagem (Tureta; Góes, 2014). Segue, primeiramente, o gráfico 2, com os resultados relacionados à aquisição do português.

Gráfico 2. Local de aquisição do português



Fonte: Elaboração própria

A escola foi apontada como local em que se deu a aquisição da língua portuguesa para mais da metade dos participantes (60%, 18, dos 30 participantes), cabendo a outros contextos, como o ambiente familiar, a igreja ou outros locais, os 40% restantes. Destaque-se que apenas pouco mais de 13% dos entrevistados revelou ter adquirido o português em casa.¹³

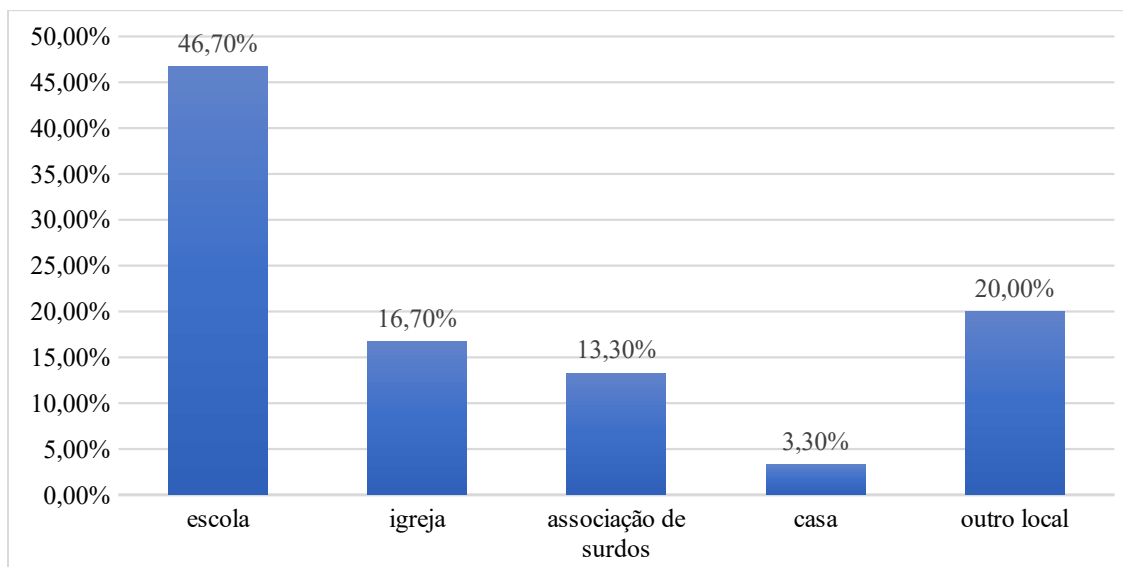
Esses resultados apontam o importante papel da escola na aquisição da língua portuguesa por parte das pessoas surdas. Em relação à aquisição da Libras, questão semelhante foi formulada, inquirindo os participantes quanto ao local de aquisição da língua, conforme se apresenta a seguir.

Local de aquisição da Libras

Como já mencionado, estudos têm apontado que a criança surda, quase sempre, insere-se no ambiente escolar sem ter adquirido a Libras (Góes; Barbeti, 2014, dentre outros). Com base nesse apontamento, buscamos investigar se essa realidade se confirma para a comunidade da região de São Carlos. Na sequência, os resultados.

¹³ Quando considerada a subamostra com os 10 informantes mais jovens (abaixo de 25 anos), esses resultados não se alteram substancialmente, com 50% dos informantes apontando ter adquirido o português na escola, 1, em casa, 1, na igreja e 2, em outro local.

Gráfico 3. Local de aquisição da Libras



Fonte: Elaboração própria

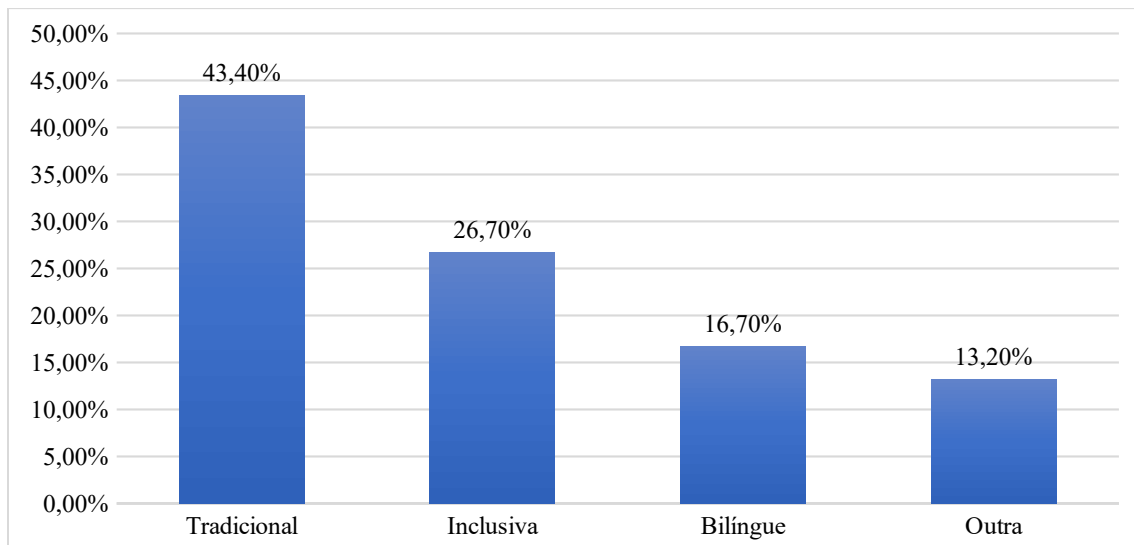
Como evidenciado no gráfico 3, o ambiente escolar também é apontado por expressiva parcela dos 30 entrevistados (46,7%) como local em que a Libras foi adquirida, corroborando a importância desse contexto para a efetivação do bilinguismo bimodal das pessoas surdas. Outros resultados presentes no gráfico, entretanto, se diferenciam dos anteriores (relacionados à língua portuguesa), pois apontam um papel de maior relevância de outros ambientes, como a igreja e as associações de surdos no contato com a língua de sinais. Dentre os mais jovens (menos de 25 anos), 6 (60%) revelaram aquisição da Libras na escola, um, na Associação de Surdos, e os outros três, em outro local.

Considerando as evidências acerca da relevância do ambiente escolar no contato com a Libras e com a língua portuguesa para a comunidade surda, passamos a tratar, na sequência, da contextualização mais detalhada desse local, na visão dos entrevistados.

Caracterização da escola nas séries iniciais

Os participantes foram indagados sobre a caracterização do ambiente escolar frequentado por eles. Reiteramos o que aponta Quadros (2019) sobre a relevância, para as crianças surdas, de uma escola na qual a Libras seja efetivamente a língua de interação linguística. Além disso, o ambiente escolar, na visão de Góes e Barbeti (2014), deve ser verdadeiramente bilíngue, para desenvolvimento pleno do potencial dos/das estudantes surdos/surdas. No gráfico que segue, os resultados gerais da caracterização.

Gráfico 4. Caracterização da escola nas séries iniciais



Fonte: Elaboração própria

Um percentual de 43,4% dos entrevistados afirma ter frequentado a escola tradicional, 26,7%, escola inclusiva, e apenas 16,7%, uma escola tida como bilíngue. Além dessas respostas, 13,2% mencionaram ter vivenciado um modelo de escola diferente dos anteriormente mencionados. Considerando a comunidade como um todo, ainda haveria muito a avançar em termos da oferta de uma escola bilíngue, mesmo que os documentos oficiais e os estudos da temática referendam a importância desse modelo de ensino como o mais indicado para a comunidade, desde o início deste século.

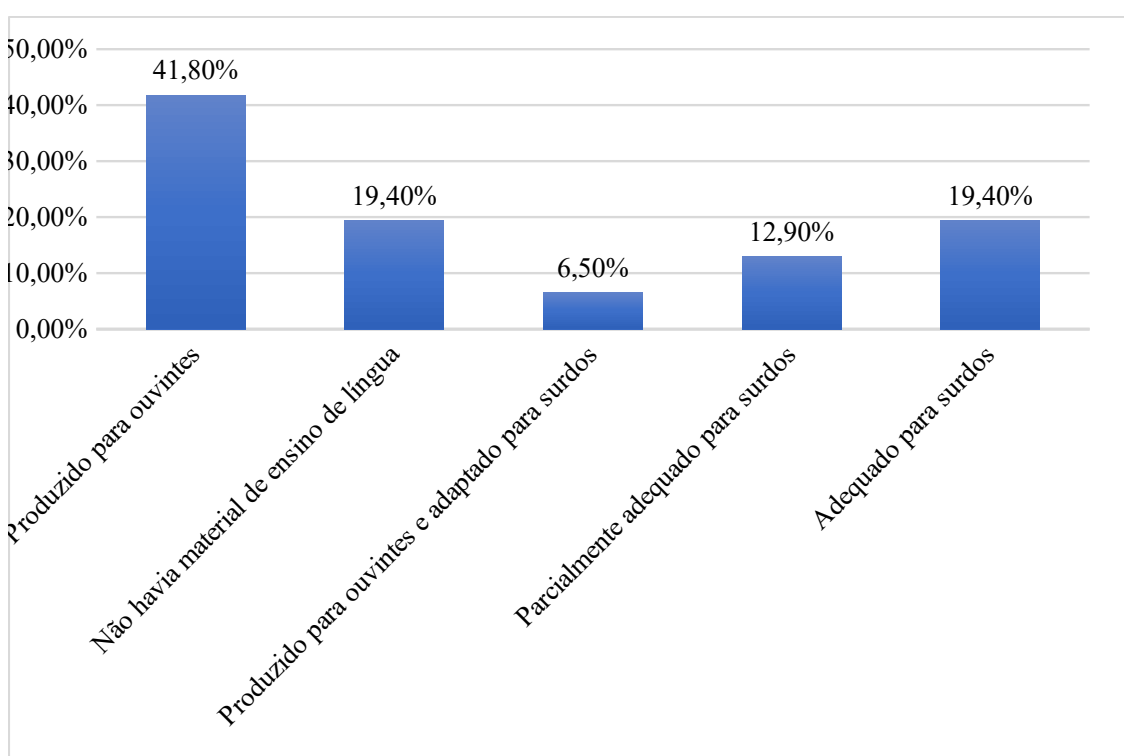
Quando considerado, entretanto, um recorte apenas com os mais jovens (25 anos ou menos), delineia-se uma mudança positiva, haja vista ter havido um aumento de pessoas surdas em escolas inclusivas e bilíngues. Se, para a amostra toda, esse percentual era de menos de 40%, na subamostra, 30% informaram que sua escola se caracteriza como inclusiva e outros 30%, como bilíngue. Dessa forma, na amostra geral, há, ainda, o predomínio de pessoas que frequentaram a escola tradicional, mas, dentre os mais jovens, já prevalecem pessoas que estudam ou estudaram em escolas inclusivas ou bilíngues.

Apresentam-se, na sequência, resultados relacionados aos materiais empregados no ambiente de sala de aula para ensino de língua, o que permite lançar mais luz sobre a caracterização do ambiente escolar para a comunidade.

Caracterização do material empregado no ensino de língua

Considerando a importância do material empregado nas aulas de ensino de línguas, principalmente no contexto vivenciado pelas pessoas surdas, que, corriqueiramente, travam contato apenas com o português em sua modalidade escrita e com a Libras em sua modalidade gestual-visual, investigamos as características do que está disponível para esse público. Os resultados que seguem expõem o panorama experienciado pelo grupo.

Gráfico 5. Caracterização do material empregado no ensino de língua



Fonte: Elaboração própria

Como visto no gráfico 5, embora seja primordial aos surdos um material adequado às suas necessidades, 41,8% revelaram que os conteúdos eram produzidos para ouvintes, 19,4%, que não havia material para ensino, e 6,5%, que o conteúdo era para ouvintes adaptado para surdos. Os que informaram ser o material adequado parcial ou totalmente para surdos representam um percentual de apenas 32,3%, ou seja, menos de um terço dos entrevistados.

Quando analisados os resultados das respostas dos participantes com menos de 25 anos, entretanto, é possível verificar gradativa mudança na caracterização dos materiais destinados ao ensino de língua, pois, nesse recorte, apenas 30% (3 informantes)

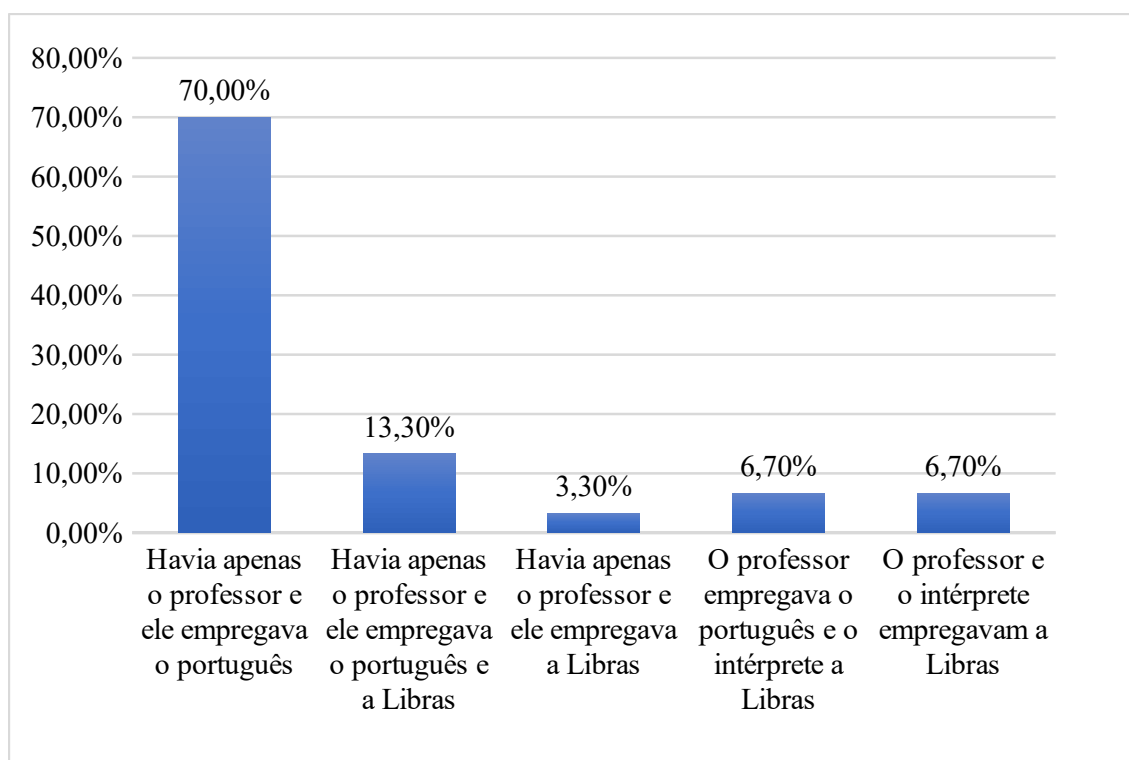
apontaram não haver material para surdos ou que o material era produzido para ouvintes (na amostra geral, foram 60%). O restante dessa subamostra (60%) respondeu que, na escola, teve acesso a material adaptado para surdos (2 participantes), parcialmente adequado para surdos (2 participantes) ou até mesmo totalmente adequado para surdos (2 participantes).

Além do material, perguntamos aos participantes sobre a caracterização das interações em sala de aula. Na sequência, os resultados gerais.

Comunicação em sala de aula nas séries iniciais

Complementarmente a um material adequado para ensino de língua, a comunidade surda tem necessidade também, como apontado em nossa fundamentação, do emprego de uma forma de comunicação que lhe seja acessível (Brasil, 2021). No gráfico, seguem os resultados sobre o contexto comunicacional vivenciado.

Gráfico 6. Comunicação na sala de aula nas séries iniciais



Fonte: Elaboração própria

A maioria dos entrevistados (70%) revelou que a comunicação em sala de aula era oferecida exclusivamente pelo professor, em língua portuguesa, a despeito da falta de acesso das pessoas surdas a essa língua em sua modalidade oral. Um contexto

considerado mais adequado a esse público, com a figura de um professor bilíngue, de um intérprete bilíngue ou mesmo de professor e intérprete bilíngues, foi experienciado apenas por 30% dos participantes.

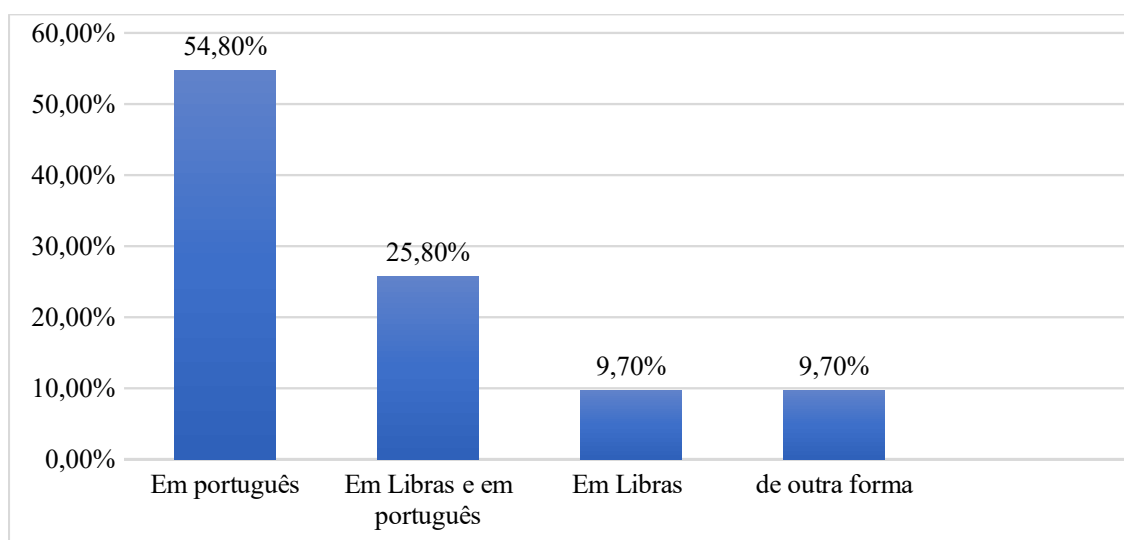
Ao considerarmos o recorte com mais jovens, constatamos, porém, uma mudança positiva em favor da acessibilidade, principalmente enfatizando a maior presença do tradutor e intérprete em sala de aula. Se a realidade da comunidade como um todo era de um contexto de sala de aula apenas como a figura do professor, empregando a língua portuguesa, na subamostra com menos de 25 anos, denota-se, predominantemente, a presença da figura do intérprete (60%), atuando em Libras, junto do professor em português (30%), ou junto do professor bilíngue em Libras/português (30%).

Buscamos verificar se, para além do contexto de sala de aula, haveria emprego de uma língua acessível às pessoas surdas em toda a escola. Na sequência, os resultados relacionados à comunicação com as pessoas no ambiente escolar como um todo.

Comunicação com as pessoas no ambiente escolar

Para além da acessibilidade na sala de aula, como vimos, a criança surda deve ter também acessibilidade a todos os locais da escola, proporcionando convívio com outras pessoas e a interação social (Lodi; Lacerda, 2014). Atentos a essa necessidade, investigamos qual seria a forma de comunicação predominante nesses locais, na visão da comunidade surda. No gráfico que segue, os percentuais gerais.

Gráfico 7. Comunicação com as pessoas no ambiente escolar



Fonte: Elaboração própria

Pelos resultados, podemos comprovar que, apesar de os surdos terem pouco ou nenhum acesso a uma língua oral, esta é predominante nas interações do ambiente escolar extraclasse (54,8% dos participantes informaram que a comunicação se dava em português). Menos de 10% dos participantes informou que as comunicações desse contexto ocorriam em Libras e 25,8% responderam que as interações ocorriam tanto em Libras quanto em português.

Apesar de os resultados observados na consideração da subamostra dos mais jovens, para as questões anteriores, terem demonstrado uma mudança gradativa, com a presença, o acesso e o emprego da Libras na escola, especificamente, considerando esse último tópico, relacionado ao ambiente escolar extraclasse, verificamos não ter havido mudança tão significativa, pois, dentre os mais jovens, 50% informaram que as comunicações com outras pessoas ainda ocorrem em português, 40%, em Libras e português, e 10% (apenas 1 informante), em Libras.

Considerações finais

Com base em diferentes aspectos relacionados ao contexto escolar vivenciado pela comunidade surda investigada, é possível vislumbrar constituição bastante heterogênea, com parcela já atendida, ainda que parcialmente, em suas necessidades e outra parcela ainda tendo desconsideradas suas peculiaridades. A escola foi confirmada como ambiente essencial para efetivação do bilinguismo bimodal surdo, sendo apontada como local de aquisição dessas línguas pela maior parte dos entrevistados.

Esses resultados, ainda que centrados na visão da própria comunidade surda, apontam, além da heterogeneidade no contexto escolar experimentado pelas pessoas surdas, a importância da efetivação das políticas públicas e a relevância do contexto escolar adequado para esse público, com uma língua que lhe seja acessível, a Libras, e com oferta da língua portuguesa escrita, necessária ao exercício da cidadania plena.

Embora se vislumbre mudança positiva, com a sala de aula se constituindo em ambiente mais acessível para a comunidade surda, seja pela presença de um tradutor e intérprete, seja pela proficiência do professor ou da professora em Libras, ou mesmo pela disponibilização de ambos os profissionais bilíngues, ainda há muito a se avançar para a oferta de um ambiente escolar acessível, como preceituam as leis e diretrizes educacionais atuais, considerando-se que, nos demais ambientes escolares, a situação não se modificou substancialmente, predominando, ainda, interações monolíngues em português.

Referências

AGUILERA, V. A.; BUSSE, S. Contato linguístico e bilinguismo: algumas reflexões para o estudo do fenômeno da variação linguística. *Linguas & Letras*, n. 16, p. 11-25, 2018.

BRASIL. Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2014.

BRASIL. Lei 14.191/2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *SENADO FEDERAL*, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 2, p. 71-92.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. Campinas: Aut. Associados, 1999.

GÓES, M. C. R. de; BARBETI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 127-142.

KRUG, M. J. *Identidade e comportamento linguístico na percepção da comunidade plurilíngue alemão-italiano-português de Imigrante – RS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LABOV, W. *The social stratification of English in New York city*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 11-32.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.) *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 33-50.

LUCAS, C. *The sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge United Press, 2004.

LUCAS, C.; BAYLEY, R.; VALLI, C. ROSE, M.; WULF, A. Sociolinguistic variation. In: LUCAS, C. *The sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge United Press, 2004. p. 61-112.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Rev. Educação*, PUC-Camp, Campinas, n. 21, v. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2018. p. 13-26.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 113-126.

QUADROS, R. M. *Libras*. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. *Língua de herança: língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

RUBIO, C. F. Multilinguismo nos PALOP: perfil sociolinguístico e avaliação linguística em Guiné-Bissau. *Revista de Letras*, Fortaleza, n. 40, v. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/71450>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUSA, A. N. *Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, J. C. *Dicionários bilíngues português-libras no ensino para surdos: usos e funções*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

TOSTES, S. R. A. *Atuação de psicólogo bilíngue no atendimento terapêutico à pessoa surda*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

TURETA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva para as crianças menores. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014. p. 81-98.

VIANA, F. R.; FERNANDES, T. L. G.; ALBUQUERQUE, E. M.; ALBUQUERQUE, E. M. M. Avaliação bilíngue no atendimento educacional especializado para crianças com surdez. *In*: TOMMASIELLO, M. G. C.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; CARVALHO, L. M.; FUSARI, J. C. (org.). *Didática e Práticas de Ensino na Realidade Escolar Contemporânea*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012. v. 3, p. 4136-4147.