

REVISTA DO GEL



Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 17	n. 1	369 p.	Julho 2020
----------------	-----------	-------	------	--------	------------

DIRETORIA DO GEL / 2019-2021 (UFSCar)

Presidente: Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito

Vice-Presidenta: Profa. Dra. Mariana Luz Pessoa de Barros

Secretário: Prof. Dr. Renato Miguel Basso

Tesoureira: Profa. Dra. Rosa Yokota

REVISTA DO GEL

revistadogel@gel.org.br | <https://revistas.gel.org.br/rg>

COMISSÃO EDITORIAL EXECUTIVA

Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto, Prof. Dr. Eduardo Penhavel,
Profa. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio, Profa. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira,
Prof. Dr. Oto Araújo Vale

EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO E ARTE

Letraria 

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat de Barcelona), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC/RJ), Evani Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan, (UNICAMP), Marco Antonio de Oliveira (PUC/MG), Maria Célia de Moraes Leonel, (UNESP/FCLAr), Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (The University of Texas), Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla (USP), Otto Zwartjes (University of Amsterdam), Pierre Swiggers Katholieke (Universiteit Leuven), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (UNESP/FCLAr) e Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP).

Revista do GEL / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1 (2004).
São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2004-

Publicação quadrimestral

ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	8
Marcelo Módolo	
TÓPICO DISCURSIVO E TABU COMUNICATIVO EM UM RELATO SHIPIBO-KONIBO	12
<i>DISCURSIVE TOPIC AND COMMUNICATIVE TABOO IN SHIPIBO-KONIBO ACCOUNT</i>	
Raphael Augusto Oliveira BARBOSA Renato Cabral REZENDE	
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: ISF COMO ESPAÇO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	29
<i>PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION: LWB PROGRAM AS A SPACE OF PEDAGOGICAL RESIDENCY</i>	
Cristiane Carvalho de Paula BRITO Maíra Sueco Maegava CÓRDULA	
PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A TAXONOMIA DE BLOOM: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE ON-LINE	50
<i>MULTILITERACIES PEDAGOGY AND BLOOM'S TAXONOMY: ONLINE CONTINUING EDUCATION FOR ENGLISH TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS</i>	
Reinildes DIAS Marilane de Abreu Lima MIRANDA	
UMA ANÁLISE DO ESTATUTO COMUNICATIVO DAS ORAÇÕES INTRODUZIDAS POR AUNQUE À LUZ DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL	81
<i>AN ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE STATUS OF CLAUSES INTRODUCED BY AUNQUE IN THE SPOKEN SPANISH IN THE LIGHT OF FUNCTIONAL DISCOURSE GRAMMAR</i>	
Talita Storti GARCIA	

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E OS CONTEÚDOS DA FONÉTICA E FONOLOGIA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA COMPLEXIDADE 107

THE PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT AND THE CONTENTS OF PHONETICS AND PHONOLOGY: A DISCUSSION FROM COMPLEXITY

Carine HAUPT

“DIFFERENT THOUGH THE SEXES ARE, THEY INTERMIX”: GENDER SHIFTS IN VIRGINIA WOOLF’S ORLANDO: A BIOGRAPHY 124

“DIFFERENT THOUGH THE SEXES ARE, THEY INTERMIX”: OSCILAÇÕES DE GÊNERO EM ORLANDO: A BIOGRAPHY DE VIRGINIA WOOLF

Nathalie de Souza KAPPKE
Sandra Sirangelo MAGGIO

MULTILETRAMENTOS E AUTONOMIA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 138

MULTILITERACIES AND AUTONOMY: A CASE STUDY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Eliana KOBAYASHI
Eugenio de Felipe ZAMPINI

O USO DE PROCESSOS EXISTENCIAIS NO DOMÍNIO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COM BASE EM CORPUS DE ARTIGOS CIENTÍFICOS 160

THE USE OF EXISTENTIAL PROCESSES IN THE ACADEMIC DOMAIN: A CORPUS-BASED ANALYSIS OF RESEARCH PAPERS

Monique Vieira MIRANDA
Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA

A(S) EQUIVALÊNCIA(S) ENTRE TERMOS QUE DENOMINAM DOCUMENTOS DE VIAGEM BRASILEIROS E FRANCESES 189

THE EQUIVALENCE(S) OF TERMS DESIGNATING BRAZILIAN AND FRENCH TRAVEL DOCUMENTS

Milena de Paula MOLINARI
Beatriz CURTI-CONTESSOTO
Lidia Almeida BARROS

**A ATRIBUIÇÃO/REIVINDICAÇÃO DO PAPEL SOCIAL NA
CONSTRUÇÃO DA DEFESA DO PONTO DE VISTA** **214**

*THE ATTRIBUTION/CLAIM OF THE SOCIAL ROLE IN THE CONSTRUCTION OF
DEFENSE FROM THE POINT OF VIEW*

Roberta Fernandes PACHECO

MÍMESIS E LINGUAGEM DIALÓGICA **234**

MIMESIS AND DIALOGIC LANGUAGE

Luís Eduardo Santos PEREIRA
Renata Coelho MARCHEZAN

**O PAPEL DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA
INGLESA** **259**

THE ROLE OF ELECTRONIC GAMES IN THE LEARNING OF ENGLISH

Fernando Wagner da Costa SILVA
Pâmela Freitas Pereira TOASSI

A IDEIA DE JUSTIÇA: PROMETEU ACORRENTADO E O *LAWFARE* **284**

*THE IDEA OF JUSTICE: PROMETHEUS BOUND AND THE *LAWFARE**

Eliana da Silva TAVARES

**A LÍQUIDA PALATAL DO PORTUGUÊS NA DIACRONIA E NA
AQUISIÇÃO DA ESCRITA** **308**

*THE PALATAL LIQUID OF PORTUGUESE IN DIACHRONY AND ACQUISITION OF
WRITING*

Franciele Collovini TAVARES
Ana Ruth Moresco MIRANDA

GÊNERO, RAÇA E INVENÇÃO DE SI NUMA PÁGINA DO INSTAGRAM **329**

GENDER, RACE AND THE INVENTION OF THE SELF ON AN INSTAGRAM PAGE

Ana Caroline Czerner VOLKART
Atilio BUTTURI JUNIOR

**GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. *Para Conhecer
Semântica*. São Paulo: Contexto, 2018. 208p. Resenha.** **353**

Roberlei Alves BERTUCCI

ÍNDICE DE ASSUNTOS	362
<i>SUBJECT INDEX</i>	365
ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHORS INDEX</i>	368

APRESENTAÇÃO

O primeiro número da *Revista do Gel* em 2020 reúne quinze artigos e uma resenha que trazem importantes contribuições para as áreas de Linguística e Letras. Os trabalhos apresentam reflexões atuais sobre aquisição da escrita, ensino, fonética e fonologia, gênero, línguas indígenas, linguística aplicada, linguística funcional, linguística textual, literatura, semântica e sociolinguística interacional. Agrupando esses temas, temos:

No texto “A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita” Franciele Collovini Tavares e Ana Ruth Moresco Miranda discorrem sobre a complexidade dessa consoante a fim de investigar seu comportamento baseando-se na sua formação diacrônica e na aquisição da escrita por crianças.

Já no campo da fonética e fonologia, Carine Haupt, com o texto “A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade” discute a integração de conhecimentos científicos com a prática como componente curricular a partir da disciplina de fonética e fonologia e de outras disciplinas do núcleo duro das ciências da linguagem.

Em relação às discussões sobre gênero, apresentamos dois trabalhos.

Ana Caroline Czerner Volkart e Atílio Butturi Junior, no texto “Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram” discutem sobre o regime tecnobiodiscursivo e os racismos indiretos forjados na biopolítica para analisar os discursos de Thallita Juanitta, postados em sua página pessoal na rede Instagram @thalittajss.

No trabalho assinado por Nathalie de Souza Kappke e Sandra Sirangelo Maggio, “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando, a biography* discute-se como as mudanças de gênero são representadas na obra *Orlando* (1928) de Virginia Woolf.

Dois trabalhos sobre funcionalismo com distintas vertentes estão presentes.

Em “O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos”, Monique Vieira Miranda e Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira analisam o emprego dos processos existenciais mais frequentes em artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), especificamente dos modelos complementares de transitividade e de ergatividade.

Talita Storti Garcia analisa o estatuto comunicativo de contextos oracionais introduzidos por *aunque* no espanhol falado com base na teoria da Gramática Discursivo-Funcional em “Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional”.

Linguística aplicada é o tema com maior contribuição nesse volume, contando com cinco artigos:

Cristiane Carvalho de Paula Brito e Máira Sueco Maegava Córdula refletem sobre a relevância do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) no desenvolvimento profissional do professor de línguas ao configurar-se como espaço de residência pedagógica no artigo “Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica”.

Fernando Wagner da Costa Silva e Pâmela Freitas Pereira Toassi analisam a aplicabilidade de novas tecnologias na aprendizagem de uma língua estrangeira em “O papel dos jogos eletrônicos na aprendizagem da língua inglesa” explorando a história dos jogos eletrônicos, sua evolução, características e usos, identificando possíveis benefícios que esse hábito pode trazer para a aprendizagem de um novo idioma.

O artigo de Reinildes Dias e Marilane de Abreu Lima Miranda “Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês na rede pública da educação básica na modalidade on-line” pretende auxiliar o professor de inglês a refletir sobre suas práticas pedagógicas de modo a aprimorá-las.

Eliana Kobayashi e Eugenio de Felipe Zampini realizam um estudo de caso em ensino de língua inglesa de natureza qualitativa buscando promover os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2017) e a autonomia (BENSON, 2001; WARSCHAUER, 2002; LEFFA, 2003) dos alunos por meio de tarefas em “Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa”.

O último trabalho dessa temática, de Milena de Paula Molinari, Beatriz Curti-Contessoto e Lidia Almeida Barros, “A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses”, apresenta uma análise sobre os graus de equivalência entre os termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses.

Em linguística textual, sociolinguística interacional e línguas indígenas temos dois trabalhos.

Raphael Barbosa e Renato Rezende mostram que a comunicação verbal que tradicionalmente envolve a relação de parentesco entre sogro(a) e genro (denominados *rayos* na língua Shipibo-Konibo) não se realiza diretamente entre eles, mas somente por intermédio da filha ou esposa correspondente. Em “Tópico discursivo e tabu comunicativo em um relato shibipo-konibo”, os autores focam na perspectiva textual e sociocognitiva interacional para analisar esse aspecto comunicativo em um relato oral transcrito na gramática da língua intitulado “Transitividade na Gramática Shipibo-Konibo” (VALENZUELA, 2003).

Roberta Fernandes Pacheco objetiva analisar como a atribuição e a reivindicação do papel social são negociadas pelos interagentes na construção da defesa de seus pontos de vista na interação, no artigo “A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista”.

Temos um texto sobre dialogismo e literatura.

Neste trabalho, Eduardo Santos Pereira e Renata Coelho Marchezan discutem o papel da mimesis na relação com a linguagem e as condições de enunciabilidade na Grécia antiga que propiciaram a formulação do conceito em meio a um embate cultural de mudança histórica em “Mimesis e linguagem dialógica”.

Na última temática sobre semântica e discurso temos o artigo de Eliana da Silva Tavares “A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*” no qual a autora estuda argumentação enquanto efeito de sentido, cotejando justiça e *lawfare*.

A resenha crítica elaborada por Roberlei Alves Bertucci sobre o livro “Para conhecer semântica”, de Ana Quadros Gomes e Luciana Sanchez Mendes, encerra com chave de ouro esta coletânea.

O leitor perceberá que os trabalhos aqui reunidos e apresentados em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) são exemplos significativos da importância de se pensar língua e linguagem como objetos genuinamente humanos, portanto, políticos na medida em que se organizam como experiência de vida e de identidade, de arte e de comunicação, de construção do saber e de memória.

Agradeço o convite feito pela Diretoria do GEL (2019-2021), gestão UFSCar, para que assumisse esta grandiosa tarefa. Agradeço ainda à Letraria e a todos os colaboradores, autores e pareceristas, cujos ânimo e resistência têm dado continuidade a este projeto científico, mesmo em um momento tão especial.

Esse trabalho não poderia ser feito sem a inestimável colaboração de Milton Bortoleto, auxiliar editorial da Revista do GEL.

A Todos, o meu Muito Obrigado!

Marcelo Módolo¹
Editor da Revista do GEL

São Paulo, 30 de junho de 2020.

¹ Módolo. USP. E-mail: modolo@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

TÓPICO DISCURSIVO E TABU COMUNICATIVO EM UM RELATO SHIPIBO-KONIBO

DISCURSIVE TOPIC AND COMMUNICATIVE TABOO IN SHIPIBO-KONIBO ACCOUNT

Raphael Augusto Oliveira BARBOSA¹

Renato Cabral REZENDE²

Resumo: A comunicação verbal que, tradicionalmente, envolve a relação de parentesco entre sogro(a) e genro (denominados *rayos* na língua Shipibo-Konibo) não se realiza diretamente entre eles, mas somente por intermédio da filha/esposa correspondente. No presente trabalho, com foco na perspectiva textual e sociocognitiva interacional, analisamos esse aspecto comunicativo em um relato oral transcrito na gramática da língua, intitulada “Transitividade na Gramática Shipibo-Konibo” (VALENZUELA, 2003). Nos contextos de interação identificados no relato, examinamos se, e de que maneira, as estratégias de organização do tópico discursivo indicam a dinâmica deste aspecto interacional de distância/proximidade entre *rayos*. Para isso, descrevemos o quadro tópico, que consiste em representação de uma interação, e analisamos os processos de gestão tópica e referenciação, realizados pelos participantes do relato. Conforme os resultados, argumentamos que os processos de gestão tópica revelam a proximidade interacional dos sujeitos presentes nos contextos de interação. Assim, as representações das situações socioculturais no relato refletem contrastes dos contextos de interação do passado e do presente, o que indica prováveis mudanças nas relações sociointeracionais entre *rayos*.

Palavras-chave: Linguística Textual. Sociolinguística Interacional. Tabu Comunicativo. Shipibo-Konibo. Família Pano.

Abstract: Verbal communication involving the kinship relationship between mother-in-law or father-in-law and son-in-law (called *rayos* in the Shipibo-Konibo language) does not take place directly between them, but only through the corresponding daughter/wife. In this paper, focusing on the textual and sociocognitive interactional perspective, we analyze this communicative aspect in an oral account transcribed in the grammar of the language, entitled “Transitivity in Shipibo-Konibo Grammar” (VALENZUELA, 2003). In the contexts of interaction identified in the account, we examined whether and how the organizing strategies of the discursive topic indicate the variability of this interactional aspect. First, we describe the topical framework and then analyze the topical management and referential processes of its participants. According to the results, we argue that the topical management processes reveal the interactional proximity of the subjects in the contexts of interaction. Thus, the representations of socio-cultural situations in the account reflect past-present contrast of interactional contexts, which indicates probable changes in socio-interactional relations between *rayos*.

Keywords: Text Linguistics. Interactional Sociolinguistics. Taboo of Communication. Shipibo-Konibo. Panoan Family.

1 Barbosa. USP. E-mail: raphael.aob@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7719-6169>

2 Rezende. UnB. E-mail: renato.rcr@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4340-3091>

Introdução

No presente trabalho apresentamos os resultados da análise textual, de base sociointeracional, a respeito da organização do tópico discursivo em um relato oral na língua Shipibo-Konibo, sobre a relação entre *rayos* ‘sogros(as)’ e ‘genros’. Os Shipibo-Konibo são um povo indígena da Amazônia peruana, cuja língua de mesmo nome pertence à família Pano. A língua Shipibo-Konibo é caracterizada como aglutinante, sintética e sufixal. O alinhamento morfossintático é do tipo ergativo-absolutivo, com os casos ergativo, genitivo, instrumental e locativo marcados com o morfema {-n}. Os pronomes pessoais e possessivos fazem referência à primeira, segunda e terceira pessoa, com distinção de número (singular e plural). A língua possui sistema de concordância de participante, referência-alternada, e de evidencialidade que distingue fontes de informação primária e secundária, e, ainda que a ordem dos constituintes seja flexível, verbos de orações subordinadas ocorrem na posição final (VALENZUELA, 2003).

O texto na língua Shipibo-Konibo que analisamos foi publicado por Valenzuela (2003), disponível na seção de anexos da descrição gramatical da língua, e contém a tradução para o Inglês e o Espanhol. A tradução que realizamos para o Português, utilizada neste trabalho, tem como base tanto as versões Inglês e Espanhol quanto, em especial, o texto fonte na língua Shipibo-Konibo. O trabalho intitulado “Transitividade na Gramática Shipibo-Konibo” (*Transitivity in Shipibo-Konibo Grammar*), que tem como objetivo descrever e documentar a língua, é estruturado em duas partes básicas, em que a autora apresenta, inicialmente, os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos, e, na segunda parte, a análise morfossintática da categoria funcional de transitividade.

A língua Shipibo-Konibo é falada por uma população de aproximadamente 30.000 indivíduos. Seus falantes se identificam como shipibo ou jonikon³ e, com uma média de 130 aldeias, estão localizados nos Departamentos de Ucayali, Loreto, Huánuco e Madre de Dios – Peru (VALENZUELA, 2003). Esse idioma pertence à família linguística Pano que se constitui de cerca de 30 línguas, das quais aproximadamente 20 são faladas atualmente nos territórios do Brasil, Peru e Bolívia (FLECK, 2013). Assim como as línguas Kashibo-Kakataibo (ZARIQUIEY, 2011) e Matsés (FLECK, 2013), o Shipibo-Konibo é atualmente uma das línguas mais estudadas da família Pano.

3 Em termos gerais, o nome *jonikon* ‘pessoas verdadeiras’ (também usado por outros povos pano como os Kashinawa e alguns Yaminawa e Amawaka) corresponde à autodenominação de três antigas unidades étnicas diferentes que habitavam partes distintas do rio Ucayali. Estes três povos que se uniram no século XX, constituindo uma só unidade atualmente, foram chamados de Shipibo, Konibo (grupos maiores e mais dominantes) e Xetebo. A palavra ‘shipibo’ corresponde à raiz morfológica *shipi* – ‘sagui’ e {-bo} – sufixo marcador de pluralidade (cf. VALENZUELA, 2003).

O relato textual em análise trata de um aspecto tradicional do povo Shipibo-Konibo, que restringe a interação entre parentes por afinidade denominados pela palavra *rayos*, traduzida aqui basicamente como ‘sogros(as)’ e ‘genros’. Devido a esse aspecto sociolinguístico, indivíduos com essa relação de parentesco por afinidade não se falam diretamente, mas se comunicam por meio da filha/esposa correspondente. Conforme Valenzuela (2003), esse aspecto também se estende aos avós paternos e à tia materna da filha/esposa⁴.

Com a análise textual desse relato, nosso objetivo é verificar se e como as estratégias de gestão do tópico discursivo revelam a variabilidade das condições atuais desse aspecto interacional dos Shipibo-Konibo, a saber, de que a relação de parentesco entre sogro(a) e genro não se realiza diretamente entre eles, mas somente por intermédio da filha/esposa correspondente. Nesse sentido, o presente estudo é motivado pela ausência de análises sociolinguísticas e etnointeracionais em sociedades indígenas e pela sua relevância para o entendimento da relação dos aspectos linguístico-textuais, culturais e sociais dessas comunidades. A seção seguinte apresenta os materiais utilizados e os princípios teóricos e metodológicos considerados no desenvolvimento deste trabalho.

Material e método

O relato textual em análise no presente estudo é extraído da seção de anexos do trabalho de descrição linguística do idioma Shipibo-Konibo (VALENZUELA, 2003). De acordo com a autora supracitada, esse relato, proferido por uma falante dessa língua chamada Ranin Ama (ca. 40 anos) e registrado no Departamento de Ucayali – Peru, no ano de 1998, diz respeito a aspectos comunicativos desse povo. Com base nesse material, aplicamos princípios metodológicos de análise textual em relato de interação da referida sociedade indígena com vistas a compreender aspectos sociolinguísticos e antropológicos dessa comunidade.

Com base em princípios que compõem noções fundamentais no que diz respeito às concepções de língua, sujeito, texto e sentido, a perspectiva teórico-metodológica que preside à discussão do relato em análise corresponde à abordagem sociocognitivo-

4 Conforme Valenzuela (2003, p. 17, tradução nossa): “Mesmo em um situação na qual um sogro e um genro viajam para longe e permanecem sem contato com outras pessoas por algum tempo, não devem falar um com o outro diretamente e podem se comportar como se a filha ou esposa estivessem presentes, fingindo que se comunicam por meio delas.”. No original: “Even in a situation when a father-in-law and his son-in-law travel far away and remain without contact with any other person for some time, they are not supposed to talk to each other directly and may behave as if the daughter or wife were present pretending they communicate through her.”.

interacional (BENTES, 2007; JUBRAN, 2006; KOCH, 1992; MONDADA; DUBOIS, 2003; REZENDE, 2006). A análise baseada na categoria de tópico discursivo apresenta um enfoque pragmático-interacional da linguagem e por isso não se limita à descrição tradicional com o recorte estrito da frase como unidade isolada de análise. Nesse sentido, com a descrição do tópico discursivo, buscamos analisar suas unidades no nível linear e hierárquico.

Os *princípios de construção textual* do sentido do tópico discursivo referem-se aos seguintes critérios de textualização: coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, contextualização, consistência e relevância, focalização, conhecimento pressuposto e compartilhado (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Os princípios e critérios de textualização no relato selecionado foram analisados com base nas propriedades que apresentam maior relevância para o objetivo do trabalho e com isso não pretendemos realizar um exame exaustivo de todos os aspectos dessas propriedades.

Tendo em vista que o processo de alternância dos tópicos discursivos representa um aspecto constitutivo do texto, essa categoria também permite maior abrangência analítica de gêneros textuais orais e escritos, pois ela não se restringe ao turno conversacional, específico de textos dialogais (JUBRAN, 2006). Em princípio, a análise do presente estudo baseia-se nos conceitos de *centração* e de *organicidade* como propriedades definidoras da categoria analítica de tópico, em termos de funções interacionais e de interdependência sequencial e hierárquica de suas unidades. Sobre os aspectos da centração, Jubran (2006, p. 35) os define nos seguintes termos:

Concernência: relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal; *Relevância*: proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo; *Pontualização*: localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais.

A organicidade tópica se caracteriza pela interdependência hierárquica e sequencial das unidades discursivas, cujo estabelecimento constitui-se respectivamente no plano vertical pelo grau de abrangência do tópico, e no linear pelas articulações inter e intratópicas na linha do discurso. Em geral, no plano linear, essas relações

se estabelecem pela adjacência e interposição tópica em termos de continuidade sequencial e descontinuidade por inserção e/ou alternância. No plano vertical, as relações de interdependência entre as camadas hierárquicas constituem o Quadro Tópico representado por dimensões escalares (JUBRAN, 2006).

De acordo com as palavras de Jubran (2006, p. 40): “Na construção tópica, a função interacional conjuga-se com a referencial de forma que as propriedades de concernência, relevância e pontualização da centração são sempre instituídas com finalidades interativas.”. Nesse sentido, analisamos a organização tópica com base em suas propriedades interativas e suas relações de referências léxico-nominais e contextuais, as quais marcam as relações discursivas e temporais presentes no relato. A apresentação e representação dos referentes por meio de rótulos que demonstram o grau de subjetividade da fonte enunciativa baseia-se no conceito de referenciação definido por Mondada e Dubois (2003).

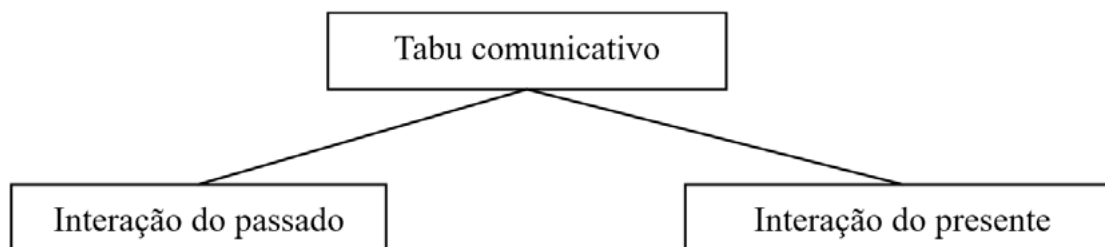
A noção de referenciação adotada no presente estudo corresponde a uma “visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sociocognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 20). Nesse sentido, essa definição do termo referenciação, que vai além da noção básica de referência língua-mundo, apresenta-se fundamentalmente como um processo linguístico sociocognitivo-interacional que organiza o direcionamento da categoria de tópico no discurso por meio das relações socioculturais dos participantes do evento.

A definição de Quadro Tópico adotada neste trabalho é basicamente apresentada como um conceito relacional constituído por um tópico mais abrangente (supertópico) composto internamente por tópicos co-constituintes em uma mesma camada (subtópicos), e suas possíveis divisões sucessivas no interior de cada subtópico co-constituente (JUBRAN *et al.*, 2002; JUBRAN, 2006). Em suma, o Quadro Tópico representa a relação de interdependência entre os níveis tópicos discursivos, com cada nível tópico superior compondo os níveis inferiores.

Discussão e resultados

Apresentamos a seguir o Quadro Tópico (doravante QT) e a configuração da gestão do tópico discursivo (supertópico, subtópicos e segmentos tópicos) identificado no relato analisado:

- | Tópico discursivo e tabu comunicativo em um relato Shipibo-Konibo



Os referentes presentes no relato correspondem aos participantes ‘filha/esposa’, ‘sogra’ e ‘genro’, que compõem os tópicos discursivos nas descrições de interação entre *rayos* ‘sogros(as)’ e ‘genros’. Os segmentos tópicos (unidades que atualizam o aspecto organizacional do tópico discursivo) e suas correspondências com os subtópicos do QT são apresentados a seguir:

Quadro 1. Relação hierárquica do Quadro Tópico ‘tabu comunicativo’

Supertópico	Subtópicos	Segmentos tópicos
Tabu comunicativo	Interação do passado	1. caracterização [a]
		2. interação mediada [b]
		3. justificativa [c]
		4. distanciamento [e]
		5. contato visual [g]
		6. pedido ao genro [h]
		7. cumprimento impessoal [i]
	Interação do presente	8. interação não mediada [d]
		9. aproximação espacial [f]
		10. mudança na interação [j]

Fonte: Elaboração própria

Nesse quadro, a dimensão linear é representada com base na dimensão da organização hierárquica (1 a 10), baseada na relação de subordinação dessas unidades com cada camada tópica correspondente, e no sequenciamento dos segmentos tópicos no nível textual ([a] a [j]). De acordo com essa estrutura de apresentação, as relações de organização do tópico discursivo com os processos de referência na construção dos objetos de discurso serão analisadas e discutidas na próxima seção.

Nesse sentido, analisaremos a construção referencial dos objetos de discurso e os segmentos tópicos que constituem o QT. Os objetos de referência analisados correspondem aos participantes ‘sogra’, ‘filha/esposa’ e ‘genro’. Sendo assim, a análise será focada na referência ao ‘genro’, tendo em vista a maior variação deste objeto referencial em situações e eventos comunicativos representados com o verbo *yoyo*, traduzido por ‘falar, dizer, contar, conversar, pedir, perguntar’.

Interação do passado

A relação dos subtópicos ‘interação do passado’ e ‘interação do presente’ compõem o supertópico ‘tabu comunicativo’, conforme o QT e seus segmentos. Na introdução do relato, o subtópico ‘interação do passado’ é aberto com a ‘caracterização’ geral dos participantes e suas relações na comunidade. Assim, essa descrição é desenvolvida conforme os subtópicos apresentados a seguir:

- (1) *Jawetianbira, non rayos yoyo ayosma iki*, ‘Tradicionalmente, nós nunca somos de conversar com os genros,’ *non beneitsa jisama iki*. ‘(eles) não são vistos como nossos cunhados.’⁵
- (2) *Jawetianbi, non “jowe ranon!” ayosma iki*, ‘Sendo assim, nós nunca somos de dizer (a eles): “venha aqui jovem!”,’ *“xonta, jonon min bene!”*, *akin akai*, ‘(ao contrário), (nós) dizemos (a elas): “garota, seu esposo pode vir!”,’ *jatian, jawen rayos “jee, jee” ikai*. ‘então, os genros respondem: “sim, sim” (com todo o respeito). *Jatian bakeranonanbiribi “tita jonon, Biri”*, *akin akai*, ‘Por sua parte o juvenzinho diz (a ela): “Biri, (su)a mãe pode vir!”,’ *jatian “joo” ikai*. ‘então (nós) respondemos: “sim”.’
- (3) *Ramakamanbi noa non rayos betan yoyo iamaai, noa jaskara iki*. ‘Até hoje nós não falamos diretamente com nossos genros, nós somos assim.’ *Wetsankobo kaaibi non oinoinesai non rayos*. ‘Mesmo que (eles) fossem a outros lugares, nós somente olhamos para nossos genros.’ *Non jawe ikemein, non bene ikemein, rayos non yokati iki*. ‘(eles) seriam talvez nossos ‘alguma coisa’, ou (eles) seriam talvez nossos esposos para, aos genros, nós fazermos perguntas?’ *Jakonshoko akinres non rayos ati jake*. ‘(nós) devemos respeitar nossos genros.’ (VALENZUELA, 2003, nossa tradução).

5 As formas referenciais não expressas, no relato em língua Shipibo-Konibo, a exemplo de expressões pronominais morfológicas e contextuais, são representadas entre parênteses, na tradução em língua Portuguesa.

Na 'caracterização' da interação do passado, os referentes *non* 'nós' e *rayos* 'genros' são introduzidos e, nesse sentido, processos de referenciação em torno do referente *rayos* 'genros' desenvolvem a construção e configuração tópica. Ainda nesse primeiro segmento, a interação verbal em contextos que envolvem os *rayos* 'sogros(as) e genros' implica a restrição comunicativa, pois os genros não são considerados como *bene itsa* 'cunhados, lit. esposo-outro'.

O operador *jawetianbi* 'sendo assim' apresenta a transição do segmento tópico anterior para o segmento 'interação mediada'. Com esse operador, são apresentados exemplos da interação tradicional entre *rayos*; a filha como referente direto e intermediadora da fala com o genro envolvido na interação como referente indireto. Por exemplo, a expressão *min bene* 'seu esposo' é enunciada pela sogra diretamente à filha por meio do vocativo *xonta* 'garota', e o genro, por sua vez, responde indiretamente à sogra com a mediação de sua esposa.

A referenciação ao genro, no segmento 'justificativa', é realizada por meio da expressão *non jawe* 'nossos alguma coisa' e em seguida, *non bene* 'nossos esposos'. Nessa unidade tópica, o pronome de primeira pessoa, assim como sua forma do possessivo, ocorre apenas na categoria de número plural, como em *noa* 'nós' e *non rayos* 'nossos genros'. Aliás, na maior parte do relato, os referentes pronominais e alguns nominais são apresentados de maneira indefinida ou genérica. Conforme o exemplo a seguir, o pronome possessivo de terceira pessoa do singular: *jawen rayos* [POS3] [rayos] 'os genros' indica o 'distanciamento' do genro:

- (4) *Moatian, akatikanai, yoyo ayamabireskin*, 'Antigamente, nós não falávamos (com eles), e (nós) não falamos (com eles) em absoluto,' *pataxbobi, winoyamakatikanai non rayos*. 'em vários momentos, (nós) sequer passávamos ao lado de nossos genros.'
- (5) *Moa jawen rayos ocho joi oinax, beokatikanai...* 'Quando (nós) víamos os genros chegando, (nós) abaixávamos a cabeça... '...*jawen rayos beisnaketian. Jaskarabo ikatikanai*. '...para que os genros não vissem nossos rostos. Assim eram as coisas.'

- (6) *Jawetianki jawen bakeya iki, jatianpari, yoyo akatikanai.* ‘Quando as filhas estavam presentes, então nós falávamos (sobre eles).’ *Jain jawen bake iketianpari, “min benen bakishpari jaskara atanon!”*, ‘Apenas quando as (filhas) estavam presentes, (nós dizíamos): “seu esposo pode fazer isso ou aquilo amanhã!”’, *jatian rayos kaai yomeraaibo, nonti akibo, winti akibo.* ‘então os genros saíam para pescar ou caçar e assim (eles) construíam uma canoa, e (eles) faziam um remo.’ *Ramakamanbi ja axebo noa keyotama iki.* ‘Até hoje esses costumes não foram completamente perdidos por nós.’ (VALENZUELA, 2003, nossa tradução).

A maneira de apresentar o ‘distanciamento’ do genro corresponde aos processos de construção do objeto de discurso em contextos tradicionais de (não) interação. Com base no relato, a restrição comunicativa é também representada em cenas em que a sogra evita a aproximação espacial, como apresentado no segmento ‘distanciamento’, e o contato visual com o genro, exemplificado no segmento ‘contato visual’. As informações apresentadas nessas unidades tópicas corroboram o desenvolvimento do tópico discursivo com as afirmações a respeito da proximidade entre os *rayos*.

O intertexto discursivo no segmento ‘pedido ao genro’ tem como referência nominal a filha, cujo determinante (à esquerda do nome) indica referentes não específicos; *jawen bake(ya)* ‘as filhas’. Na língua Shipibo-Konibo, o elemento {-ya} corresponde a um sufixo propriativo que tem a função de mudar um nome para um adjetivo ou modificador descritivo (VALENZUELA, 2003). Assim como no segmento ‘interação mediada’, há o exemplo de diálogo indireto com o genro, sendo a fala direcionada à filha, com o uso da expressão *min bene* ‘seu esposo’. Apesar da interação mediada, com o objetivo de a sogra fazer determinados pedidos ao genro, o contexto de distanciamento é retomado no segmento tópico a seguir:

- (7) *Nokon rayos ochokeax joaitian, en yoyo ayamaai, ponte en “jowe” aresai:* ‘Quando meu genro chega de longe, eu não converso (com ele), eu apenas (o) cumprimento impessoalmente, dizendo “(você) veio!”;’ *nokon jawe ikemein “mia joa?” ixon, metsonboti iki:* ‘(ele) não é/seria meu ‘alguma coisa’ para (eu) perguntar (a ele): “você veio?”, e (eu) pegar na mão (dele).’ *Jatian jawen awin joai, “mia joa?” akin akai;* ‘Quando a esposa dele chega, (ela) pergunta (a ele) “você veio?”;’ *“mia joa?” axon, jan bibainai:* ‘e (ela) dizendo isso (a ele), ela (o) pega pela mão.’ *Non jaskaati atipanyamake, shiroma iki:* Nós não podemos (os) tratar dessa maneira, (isso) não é uma piada.’ (VALENZUELA, 2003, nossa tradução).

Com relação ao uso da primeira pessoa do singular, somente o segmento ‘cumprimento impessoal’, que fecha o subtópico ‘interação do passado’, apresenta essa

categoria de primeira pessoa singular tanto na forma pessoal quanto possessiva. Quando é descrito um evento de encontro com o genro que chega de algum lugar e compartilha o contexto locativo, o referente 'genro' é apresentado com a expressão *nokon rayos* 'meu genro', e em seguida a enunciadora se apresenta com o uso do pronome pessoal de primeira pessoa *en* 'eu'. Com isso, o evento descrito já apresenta a emergência de mudança na interação e a proximidade comunicativa entre *rayos*.

A referência da enunciadora à esposa do ponto de vista do genro é apresentada uma única vez nesse segmento mediante a expressão *jawen awin* 'esposa dele'. Ela descreve o contexto de interação da esposa com relação ao esposo, quando ela o segura pela mão, ao perguntar sobre sua chegada. No final desse segmento tópico, a enunciadora retoma o uso do pronome de primeira pessoa do plural *non* 'nós' e a descrição sobre o papel social de 'sogra' com relação ao papel social de 'genro', cujo grau de relevância social é apresentado com a expressão *shiroma iki* '(isso) não é uma piada'.

Os aspectos tradicionais do tabu são caracterizados no subtópico 'interação do passado', e, em específico, por meio de intertextos discursivos que exemplificam as estratégias de comunicação entre sogras e genros, tendo a filha/esposa correspondente como mediadora da interação. Nesses subtópicos, a enunciadora apresenta a relevância da categoria 'genro' por meio de mecanismos de sequência lexical, morfológica e contextual, os quais relacionam as formas de expressão e sentido referencial a essa categoria referencial.

Interação do presente

Com relação ao subtópico 'interação do presente', começemos com a análise do segmento tópico 'interação não mediada', que se desenvolve por meio de comentários acerca da 'aproximação' entre os participantes *rayos*:

- (8) *Ramatian, ocho katanketian, "mia joa, chaki? mia joa, bake?"*, 'Atualmente, quando (eles) chegam de longe, (perguntamos/falamos:) "você veio, garoto? você veio, criança?"', *non jawekiamai, non bakebi keskaakin*. 'e nós fazemos comida (para eles), como se (nós os) considerássemos nossas crianças/filhos.'
- (9) *Rama jaskarama iki, rama non winotaniai. Pataxtanibo noa niai*. 'Agora isso não é assim, agora nós passamos um pouco ao lado (deles). Nós andamos um pouco próximo (a eles).'
Moatian, jaskarama ikatai. 'Antigamente (lit.até agora) isso não era assim.' (VALENZUELA, 2003, nossa tradução).

Nesse segmento, o marcador temporal *ramatian* ‘atualmente’ introduz, por meio do recurso de intertexto discursivo, um evento comunicativo da sogra com o genro. Assim como no segmento anterior, omite-se a categoria verbal ‘falar/perguntar’ e este exemplo de interação no presente é apresentado: *mia joa, chaki? mia joa, bake?* ‘você veio, garoto? você veio criança?’. Nesse segmento, a enunciadora apresenta uma referência direta ao genro presente nessa fala e reitera na linha seguinte a referência na forma de uma expressão possessiva *non bakebi* ‘nossas crianças/filhos’, o que indica aproximação e familiaridade com o genro.

Sobre o segmento tópico ‘aproximação espacial’, o enunciado é iniciado com a expressão temporal *rama jaskarama iki* ‘agora isso não é assim’, que encapsula o sentido do segmento ‘distanciamento’, de modo a negar ou atenuar, em termos de contexto comunicativo do presente, a ideia do distanciamento físico entre *rayos*. Apesar do contraponto temporal com relação a essa mudança no comportamento verbal, apresentado com a expressão *jaskarama ikatiai* ‘isso não era assim’, a ‘mudança na interação’ complementa o relato:

- (10) *Jatian yoyo akinmabi jan jawekibo bea moa non akai*: ‘apesar de (nós) não conversarmos (com eles), ele traz as comidas e nós cozinhamos’. *Jatian ja joni onan-ke “nokon rayosenra ea noiye” ixon*: ‘então o homem se dá conta disso, e (ele) diz: “minha sogra gosta de mim.”. *Joketian non xeamayamakin oinresa*: ‘se quando (eles) chegam e nós não damos o que beber (para eles), (nós) apenas (os) olhamos’ *bakeranon shinanai*: “*nokon rayosenra ea noiyamake” ikai*: ‘então o juvenzinho irá pensar: “minha sogra não gosta de mim”’ *Jaskara itima iki, jatixonbi noiti jake*: ‘as coisas não devem ser assim, todos (nós) devemos (os) amar/considerar.’ (VALENZUELA, 2003, nossa tradução).

O termo *rayos* ‘genros’ introduzido na ‘caracterização’ do tabu apresenta mudanças que modificam o sentido da referência ao longo do relato. No último segmento ‘mudança na interação’, após a descrição de um evento no qual a sogra cozinha o alimento trazido pelo genro, é apresentado o intertexto discursivo do genro que se expressa com relação ao acolhimento da sogra. Contudo, o referente genro é recategorizado com o uso da expressão *joni* ‘homem’, que nesse contexto corresponde a uma designação de gênero a respeito do tabu comunicativo.

Em seguida, a descrição de um evento hipotético oposto ao descrito anteriormente é apresentado pela enunciadora. Ela descreve, por meio de intertexto discursivo, a contrariedade do genro após uma suposta situação de indiferença da sogra com relação ao genro. Nesse segmento textual, a referenciação ao genro é realizada com o termo utilizado no segmento ‘diálogo indireto’, que corresponde à expressão *bakeranon* ‘juvenzinho’.

- | Tópico discursivo e tabu comunicativo em um relato Shipibo-Konibo

Em seguida, na última linha do texto, ela desconsidera esse comportamento e reafirma a necessidade e emergência de maior consideração afetiva nas relações comunicativas e sociais entre *rayos*.

Falantes mais velhos do povo Kashibo-Kakataibo, cuja língua também é falada na Amazônia peruana e pertence à família Pano, relatam que seguiam práticas similares de tabu comunicativo (FLECK, 2013). Com base nesses relatos, futuros estudos sobre os aspectos sociointeracionais de sociedades indígenas poderão avançar o conhecimento de suas relações comunicativas, tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas sobre as características textuais e interacionais dessas sociedades. Temas relevantes de pesquisa envolvem, por exemplo, os efeitos socioculturais da mudança na interação, assim como suas causas, no que diz respeito às relações comunicativas entre os próprios Shipibo-Konibo e o contato linguístico com outras sociedades vizinhas.

Considerações finais

O desenvolvimento do Quadro Tópico tem como base os processos de introdução, retomada e progressão textual dos objetos de discurso *rayos* (sogro(a) e genro), e suas relações de centração e organicidade nos eventos de interação no relato analisado. Nesse sentido, a organização do tópico discursivo a respeito do tabu comunicativo em Shipibo-Konibo reflete os aspectos sociocognitivos que envolvem os processos de referenciação textual e de ordenação e interdependência dos segmentos tópicos.

Tendo em vista a interrelação dos objetos referenciais com a organização dos segmentos tópico-discursivos, é na referenciação aos objetos de discurso que a enunciativa manifesta seu posicionamento a respeito do relato. Portanto, concluímos que as estratégias interacionais de referenciação e de gestão do tópico discursivo indicam variação cultural e emergência de mudança do tabu comunicativo no presente em relação a aspectos conservadores no passado.

Referências

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

BENTES, A. C. Narrativas da Amazônia. *In*: FIGUIEREDO, A. (org.). **Enciclopédia Cultural da Amazônia** – Tomo 5 – Lendas, Mitos e Magias. v. 5. Belém: Fundação Amazônia, 2007.

FLECK, D. W. **A Grammar of Matses**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Rice University, Houston, 2003.

FLECK, D. W. Panoan language and linguistics. **Anthropological papers of the American Museum of Natural History**. v. 99. New York, 2013.

JUBRAN, C. C. A. S. *et al.* Organização tópica da conversação. *In*: ILARI, R. (org.) **Gramática do Português Falado**. v. 2. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. p. 341-377.

JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 33-42, 2006.

KOCH, I. G. V. **Inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construções dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. *In*: CIULLA, A.; RODRIGUES, B. B.; CAVALCANTE, M. M. (org.). **Referenciação – Clássicos da Lingüística 1**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52.

REZENDE, R. C. O tópico discursivo em questão: considerações teóricas e análise de uma narrativa literária. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v. 48, n. 1, p. 71-84, 2006.

VALENZUELA, P. M. **Transitivity in Shipibo-Konibo Grammar**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – University of Oregon, Oregon, 2003.

ZARIQUIEY, R. B. **A Grammar of Kashibo-Kakataibo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística) – La Trobe University, Bundoora, 2011.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras Edwiges Maria Morato e Anna Christina Bentes pelos valiosos comentários durante o início da redação deste trabalho, assim como aos/às pareceristas anônimos(as) que dedicaram seu tempo à revisão do manuscrito. Quaisquer erros remanescentes são de responsabilidade dos autores.

O autor Raphael Barbosa, pesquisador de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP), agradece à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo Processo nº 2017/12835-0.

Anexo 1. Relato textual sobre a interação entre ‘rayos’. Ranin Ama (ca. 40 anos). San Fransisco de Yarinacocha (Valenzuela, 2003:972-977, nossa tradução para o português).⁶

A	Jawe-tian-bi-ra, what TEMP EM EV	no-n 1P-ERG	rayos rayos.ABS	yoyo talk	a-yosma do.T-NEG.HAB	iki, COP		
	‘Tradicionalmente, nós nunca somos de conversar com os genros.’							
	no-n 1P-GEN	bene-itsa husband-other	jis-a-ma see-PP2-NEG	iki. COP				
	‘(eles) ⁸ não são vistos como nossos cunhados.’							
B	Jawe-tian-bi, what-TEMP-EM	no-n 1P-ERG	“jo-we come-IMP	ranon!” young man ABS	a-yosma do T-NEG HAB	iki, COP		
	‘Sendo assim, nós nunca somos de dizer (a eles): “venha aqui jovem!”’							
	“xonta, girl.VOC	jo-non come-P/J	mi-n 2-GEN	bene!”, husband	a-kin do.T-SSSA	ak-ai, do.T-INC		
	‘(ao contrário), (nós) dizemos (a elas): “garota, seu esposo pode vir!”’							
	ja-tian, that-TEMP	jawen POS3	rayos rayos.ABS	“jee, yes.MASC	jee” yes.MASC	ik-ai. do.I-INC		
	‘então, os genros respondem: “sim, sim”.							
	Ja-tian that-TEMP	bake-ranon-an-bi-ribi child-young.man-ERG-EM-also		“tita mother.ABS	jo-non, come-P/J	Biri”, Biri.VOC	a-kin do.T-SSSA	ak-ai, do.T-INC
	‘Por sua parte o juvenzinho diz (a ela): “Biri, (su)a mãe pode vir!”’							
	ja-tian that-TEMP	“joo” yes FEM	ik-ai. do I-INC					
	‘então (nós) respondemos: “sim”.’							

6 As abreviações usadas nas glosas correspondem aos seguintes termos em língua inglesa: *1P* - first person plural; *A* - transitive subject function, a-orientation; *ABS* - absolutive; *AGTZ* - agentivizer; *ALL* - allative; *AND2* - andative nonsingular, singular transitive; *ATT* - attenuative; *AUX* - auxiliary; *CAUS* - causative; *CMPL* - completive aspect; *COM* - comitative; *COP* - copula; *DIM* - diminutive; *EM* - emphatic; *ERG* - ergative; *EV* - direct evidential; *FEM* - feminine; *GEN* - genitive; *HAB* - habitual; *HSY2* - shorter hearsay; *I* - intransitive (subject orientation); *IMP* - imperative; *INC* - incomplete aspect; *INF* - infinitive; *LIM* - limitative; *MASC* - masculine; *MID* - middle; *NEG* - negative; *ONOM* - onomatopoeia; *P/J* - prospective/jussive; *PDS* - previous event, different subjects; *PL* - plural; *PO>S/A* - previous event, object coreferential with matrix subject; *POST* - possessive first person singular; *POSS3* - possessive third person singular; *PPI* - incomplete participle; *PP2* - completive participle; *PREV* - preventive; *PROP* - proprietive; *PSSA* - previous event, same-subject, a-orientation; *PSSS* - previous event, same-subject, s-orientation; *PST4* - several years ago past; *SDS* - simultaneous event, diferente subjects; *SIML* - similitive; *SPECL* - speculative; *SSSA* - simultaneous event, same-subject, a-orientation; *SSSS* - simultaneous event, different subject, s-orientation; *T* - transitive; *TEMP* - temporal; *VOC* - vocative.

- C Rama-kaman-bi no-a no-n rayos betan yoyo i-ama-ai, no-a ja-ska-ra iki.
 now-LIM-EM 1P-ABS 1P-GEN rayos com speak do.I-NEG-INC 1P-ABS that-SIML-EV COP
 'Até hoje nós não falamos diretamente com nossos genros, nós somos assim.'
- Wetsa-nko-bo ka-ai-bi no-n oin--oin-res-ai no-n rayos.
 other-ALL-PL go-SDS-EM 1P-ERG see~see-just-INC 1P-GEN rayos.ABS
 'Mesmo que (eles) fossem a outros lugares, nós somente olhamos para nossos genros.'
- No-n jawe i-ke-mein, no-n bene i-ke-mein, rayos
 1P-GEN what ABS be-PDS-SPECL 1P-GEN husband ABS be-PDS-SPECL rayos.ABS
 no-n yoka-ti iki.
 1P-ERG ask-INF AUX
 '(Eles) seriam talvez nossos 'alguma coisa', ou (eles) seriam talvez nossos esposos para, aos genros, nós fazermos perguntas?'
- Jakon-shoko a-kin-res no-n rayos a-ti ja-ke.
 good-DIM do.T-SSSA-just 1P-GEN rayos.ABS do.T-INF exist-CMPL
 '(Nós) devemos ter respeito a nossos genros.'
- D Rama-tian, ocho ka-tan-ke-tian, "mi-a jo-a, chaki? mi-a jo-a, bake?"
 now-TEMP far go-go.do.return-P-DS 2-ABS come-PP2 boy.VOC 2-ABS come-PP2 child.VOC
 'Atualmente, quando (eles) chegam de longe, (perguntamos/falamos:) "você veio, garoto? você veio, criança?"'
- no-n jaweki-a-ma-ai, no-n bake-bi keska-a-kin.
 1P-ERG thing do.T-NEG-INC 1P-GEN child-EM SIML.do.T.SSSA
 'e nós fazemos comida (para eles), como se (nós os) considerássemos nossas crianças/filhos.'
- E Moa-tian, a-kati-kan-ai, yoyo a-yama-bires-kin,
 already-TEMP do.T-PST4-PL-INC speak do.T-NEG-purely-SSSA
 'Antigamente (lit.até agora), NÓS não falávamos (com eles), e NÓS não falamos (com eles) em absoluto.'
- patax-bo-bi, wino-yama-kati-kan-ai no-n rayos.
 next.to-PL-EM pass-NEG-PST4-PL-INC 1P-GEN rayos.ABS
 'em vários momentos, (nós) sequer passávamos ao lado de nossos genros.'
- F Rama ja-ska-ra-ma iki, rama no-n wino-tani-ai. Patax-tani-bo no-a ni-ai.
 now that-SIML-EV-NEG COP now 1P-ERG pass-ATT-INC next-ATT-PL 1P-ABS walk-INC
 'Agora isso não é assim, agora nós passamos um pouco ao lado (deles). Nós andamos um pouco próximo (a eles).'
- Moa-tian, ja-ska-ra-ma i-kati-ai.
 already-TEMP that-SIML-EV-NEG do.I-PST4-INC
 'Antigamente (lit.até agora) isso não era assim.'
- G Moa jawen rayos ocho jo-ai oin-ax, beo-kati-kan-ai...
 already POS3 rayos.ABS far come-PP1 see-PSSS lower.head-PST4-PL-INC
 'Quando (nós) viamos os genros chegando, (nós) abaixávamos a cabeça...'
- ...jawen rayos be-is-na-ke-tian. Ja-ska-ra-bo i-kati-kan-ai.
 POS3 rayos.ABS face-see-PREV-P-DS That-SIML-EV-PL.ABS do.I-PST4-PL-INC
 '...para que os genros não vissem nossos rostos. Assim eram as coisas.'

• | Tópico discursivo e tabu comunicativo em um relato Shipibo-Konibo

- II
- | | | | | | | |
|----------------|-------|------------|------|-----------------|-------|------------------|
| Jawe-tian-ki | jawen | bake-ya | iki, | ja-tian-pari, | yoyo | a-kati-kan-ai. |
| that-TEMP-HSY2 | POS3 | child-PROP | COP | that-TEMP-first | speak | do.T-PST4-PL-INC |
- ‘Quando as filhas estavam presentes, então (nós) falávamos (sobre eles).’
- | | | | | | | | | |
|-------|-------|-------|-----------------|-------|---------|-------------|--------------------|--------------|
| Jain | jawen | bake | i-ke-tian-pari, | “mi-n | bene-n | bakish-pari | ja-ska-ra | a-tanon!” |
| there | POS3 | child | do.I P DS first | 2 GEN | husband | ERG | one.day.away first | that SIML EV |
- ‘Apenas quando (as filhas) estavam presentes, (nós) dizíamos: “seu esposo pode fazer isso ou aquilo amanhã!”.’
- | | | | | | | | |
|-----------|-----------|--------|----------------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| ja-tian | rayos | ka-ai | yomera-ai-bo, | nonti | ak-i-bo, | winti | ak-i-bo. |
| that-TEMP | rayos.ABS | go-INC | fish/hunt-PP1-PL.ABS | canoe.ABS | do.T-SSSS-PL | paddle.ABS | do.T-SSSS-PL |
- ‘então os genros saíam para pescar ou caçar e assim (eles) construíam uma canoa, e (eles) faziam um remo.’
- | | | | | | |
|---------------|------|-----------|--------|--------------------|------|
| Rama-kaman-bi | ja | axe-bo | no-a | keyo-t-a-ma | iki. |
| now-LIM-EM | that | custom-PL | IP-ABS | finish-MID-PP2-NEG | COP |
- ‘Até hoje esses costumes não foram completamente perdidos por nós.’
- I
- | | | | | | | | | | | |
|-------|-----------|---------------|-------------|-------|-------|--------------|----------|-------|----------|---------------|
| Nokon | rayos | ochokca-x | jo-ai-tian, | e-n | yoyo | a-yama-ai, | ponte | e-n | “jo-we” | a-rcs-ai; |
| POS1 | rayos.ABS | far.LOC.ABL-S | come-S-DS | 1-ERG | speak | do.T-NEG-INC | straight | 1-ERG | come-IMP | do.T-JUST-INC |
- ‘Quando (meu genro) chega de longe, eu não converso (com ele), eu apenas (o) cumprimento pessoalmente, dizendo “(você) veio!”.’
- | | | | | | | |
|-------|----------|----------------|----------------|-----------|----------------------|------|
| nokon | jawe | i-ke-mein | “mi-a jo-a?” | i-xon, | me-tson-bo-ti | iki. |
| POS1 | what.ABS | do.I-PDS-SPECL | 2-ABS come-PP2 | do.I-PSSA | hand-catch-going-INF | COP |
- ‘(ele) não é/seria meu ‘alguma coisa’ para (eu) perguntar (a ele): “você veio?”, e (eu) pegar na mão (dele).’
- | | | | | | | | |
|-----------|-------|------|--------|--------------|----------------|-----------|----------|
| Ja-tian | jawen | awin | jo-ai, | “mi-a jo-a?” | a-kin | ak-ai; | |
| that-TEMP | POS3 | wife | ABS | come-SDS | 2-ABS come-PP2 | do.T-SSSA | do.T-INC |
- ‘Quando a esposa dele chega, (ela) pergunta (a ele) “você veio?”.’
- | | | | |
|----------------|-----------|-------|--------------|
| “mi-a jo-a?” | a-xon, | ja-n | bi-bain-ai. |
| 2-ABS come-PP2 | do.T-PSSA | 3-ERG | get-AND2-INC |
- ‘e (ela) dizendo isso (a ele), ela (o) pega pela mão.’
- | | | | | |
|--------|--------------------|-----------------|----------|------|
| No-n | ja-ska-a-ti | atipan-yama-ke, | shiro-ma | iki. |
| IP-ERG | that-SIML-DO.T-INF | can-NEG-CMPL | joke-NEG | COP |
- Nós não podemos (os) tratar dessa maneira, (isso) não é uma piada.’
- J
- | | | | | | | | | |
|-----------|-------|------------------|-------|--------------|---------------|---------|--------|----------|
| Ja-tian | yoyo | a-kin-ma-bi, | ja-n | jaweki-bo | be-a | moa | no-n | ak-ai. |
| That-TEMP | speak | do.T-SSSA-NEG-EM | 3-ERG | thing-PL.ABS | bring-PP2.ABS | already | 1P-ERG | do.T-INC |
- ‘Apesar de (nós) não conversarmos (com eles), ele traz as comidas, e nós cozinhamos.’
- | | | | | | | | | |
|-----------|------|---------|-----------|--------|--------------|-------|-----------|-----------|
| Ja-tian | ja | jo-ni | onan-ke, | “nokon | rayos-en-ra | e-a | noi-je” | i-xon. |
| that-TEMP | that | man-ERG | know-CMPL | POS1 | rayos-ERG-EV | 1-ABS | love-CMPL | do.I-PSSA |
- ‘Então o homem se dá conta disso, e (ele) diz: “minha sogra gosta de mim”.’
- | | | | |
|------------|--------|---------------------|-----------------|
| Jo-ke-tian | no-n | xea-ma-yama-kin, | oin-res-a, |
| come-P-DS | 1P-ERG | drink-CAUS-NEG-SSSA | see-just-PO>S/A |
- ‘Se quando (eles) chegam e (nós) não damos o que beber (para eles), (nós) apenas o olhamos.’
- | | | | | | | |
|---------------------|------------|--------|--------------|-------|---------------|----------|
| bake-rano-n | shinan-ai: | “nokon | rayos-en-ra | e-a | noi-yama-ke” | ik-ai. |
| child-young.man-ERG | think-INC | POS1 | rayos-ERG-EV | 1-ABS | love-NEG-CMPL | do.I-INC |
- ‘então o juvenzinho irá pensar: “minha sogra não gosta de mim”.’
- | | | | | | |
|--------------|--------------|------|-------------|----------|------------|
| Ja-ska-ra | i-ti-ma | iki, | jati-xon-bi | noi-ti | ja-ke. |
| that-SIML-EV | do.I-INF-NEG | COP | all-PSSA-EM | love-INF | exist-CMPL |
- ‘As coisas não devem ser assim, todos (nós) devemos (os) amar/considerar.’

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BARBOSA, Raphael Augusto Oliveira; REZENDE, Renato Cabral. Tópico discursivo e tabu comunicativo em um relato Shipibo-Konibo. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 12-28, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2751>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 05/06/2020

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS: IsF COMO ESPAÇO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN LANGUAGE
TEACHER EDUCATION: LWB PROGRAM AS A SPACE OF
PEDAGOGICAL RESIDENCY*

Cristiane Carvalho de Paula BRITO¹
Maíra Sueco Maegava CÓRDULA²

Resumo: Este artigo visa a refletir sobre a relevância do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) como espaço de residência pedagógica para o professor de línguas. Para isso, discutimos, com base em uma perspectiva metodológica de cunho descritivo-interpretativista, algumas atividades desenvolvidas em um Núcleo de Línguas (NuLi-IsF) de uma universidade mineira, durante nosso tempo de atuação como coordenadoras pedagógicas. Entendemos que a formação do professor se constitui como processo situado, que responde a demandas do seu entorno social, histórico e cultural, ao mesmo tempo em que ressignifica vozes de um saber global. Nesse sentido, partimos de nosso trabalho no NuLi local, a fim de buscar, nas singularidades das experiências aqui discutidas, subsídios para a compreensão do complexo processo de formação docente. Nossas análises, pautadas na investigação de três eixos (discussões teóricas; planejamento de aulas e desenvolvimento de material didático; e foco em aspectos linguístico-discursivos), apontam que o licenciando, ao ser posicionado no lugar de professor, é convocado a ter uma atitude responsiva e responsável em relação à docência, o que contribui para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Residência pedagógica. Ensino-aprendizagem de LI.

Abstract: This article aims to reflect on the relevance of the Languages without Borders Program (LwB) in the professional development of the language teacher as a space of pedagogical residency. For this, we discuss some activities developed in the LwB Language Center of a public university in the state of Minas Gerais, during our time as pedagogical coordinators, from a descriptive and interpretative methodological perspective. We understand that teacher education is a situated process that responds to the demands of its social, historical and cultural surroundings, at the same time it re-signifies voices of global knowledge. In this sense, we start from our work in the local Language Center in order to seek, in the singularities of the experiences discussed here, subsidies for understanding the complex process of teacher education. Our analyzes are based on the investigation of three axes: theoretical discussions; lesson planning and development of didactic material; and focus on linguistic-discursive aspects of the English language. Our discussion points out to the fact that the pre-service teacher, when asked to perform activities as a teacher, is called upon to have a responsive and responsible attitude towards teaching, what contributes to their professional development.

Keywords: Teacher education. Pedagogical residency. English teaching-learning.

1 Brito. UFU. E-mail: cristiane.brito@ufu.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7210-6635>

2 Córdula. UFU. E-mail: maira.cordula@ufu.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1541-8496>

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

Introdução

Com cerca de sete anos de implementação, o Programa Idiomas sem Fronteiras (doravante IsF), além de ter como um de seus objetivos o de contribuir para o processo de internacionalização do Ensino Superior, promovendo o desenvolvimento linguístico de acadêmicos a partir de uma perspectiva multilíngue, por meio do oferecimento gratuito de inúmeros cursos de línguas estrangeiras com fins acadêmicos à comunidade universitária, tornou-se um campo sólido e singular para a formação do professor de línguas estrangeiras.

Sarmiento e Kirsch (2015, p. 57), ao analisarem as percepções dos professores-bolsistas do NuLi³-UFRGS, atestam a importância do IsF como

[...] um lugar promissor de formação inicial ou da continuada; um terreno fértil para a formação do professor reflexivo e crítico; um contexto de aprendizagens sobre os quefazeres da nossa profissão; um contexto a mais para os cursos de licenciatura nas universidades formarem futuros profissionais mais conscientes de seus fazeres; um contexto a mais para os professores aprenderem a ensinar a partir e dentro de seu contexto de prática.

Welp (2016, p. 304), por sua vez, ressalta como o IsF “funciona como uma espécie de laboratório”, ao aventar possibilidades para que os professores desenvolvam relações interpessoais, elaborem atividades em sala de aula, enfrentem e solucionem problemas concretos. Outro exemplo encontramos em Santos e Gomes (2017), que analisaram o processo de formação dos professores de inglês no NuLi-Isf UFS, levando em consideração as ações de formação; resultados coletados de observações de aulas, sessões de *feedback* e percepções dos bolsistas; e práticas direcionadas para uma perspectiva crítica-reflexiva. Os autores apontam deslocamentos de uma concepção mais gramatical de ensino, pautada na memorização de regras, para uma perspectiva mais comunicativa e crítica, em que se veem valorizados o perfil e as necessidades dos alunos.

Na esteira desses estudos, visamos, neste trabalho, refletir sobre a relevância do IsF no desenvolvimento profissional do professor de línguas ao configurar-se como espaço de residência pedagógica. Para isso, apresentamos algumas atividades desenvolvidas no NuLi-IsF UFU, durante nosso tempo de atuação como coordenadoras pedagógicas. Entendemos que a formação do professor se constitui como processo situado, que

³ A sigla NuLi se refere aos Núcleos de Língua do Programa Idiomas sem Fronteiras.

responde a demandas do seu entorno social, histórico e cultural, ao mesmo tempo em que ressignifica vozes de um saber global. Nesse sentido, partimos de nosso trabalho no NuLi local não no intuito de tecer generalizações universalizantes, mas de buscar, nas singularidades das experiências aqui discutidas, subsídios para a compreensão do complexo processo de formação docente. Para isso, pautamo-nos em uma perspectiva metodológica de cunho descritivo-interpretativista, em que nos propomos a tarefa de refletir – agora no lugar de pesquisadoras – acerca do trabalho realizado como coordenadoras pedagógicas.

Em termos de organização, fazemos, primeiramente, algumas considerações sobre a questão do desenvolvimento profissional do professor de línguas, relacionando-o à nossa compreensão de residência pedagógica. Em seguida, passamos à discussão de atividades desenvolvidas no NuLi-IsF UFU em torno de três eixos; e, por fim, alinhavamos alguns fios ao refletir sobre a contribuição do programa na consolidação de um espaço de residência pedagógica para o professor de línguas estrangeiras.

Desenvolvimento profissional do professor de línguas

Santos, Spagnolo e Stöbaus (2018, p. 75), ao discutirem o desenvolvimento profissional e as possibilidades de transformação para a qualidade na formação contínua dos professores, ressaltam que a noção de desenvolvimento profissional envolve não apenas as competências e habilidades dos docentes, mas também as “suas atitudes, histórias pessoais, experiências, enquanto pessoas e profissionais”. Em suas palavras,

[...] para que os professores sejam capazes de inovar e mudar em direção a uma mais adequada docência na contemporaneidade, é importante levar em consideração os seguintes aspectos: partir de uma necessidade, seja por inquietudes, seja pela realidade em questão; possibilitar reflexões pedagógicas críticas e capacidade de construção e adaptação com protagonismo e colaboração, tanto curricular como de estratégias de desenvolvimento profissional e pessoal. (SANTOS; SPAGNOLO; STÖBAUS, 2018, p. 79).

Crandall e Miller (2014) argumentam que a compreensão sobre o desenvolvimento profissional mudou consideravelmente nas últimas décadas, principalmente no que se refere à valorização das demandas e interesses dos professores, em detrimento, por exemplo, de uma agenda pré-estabelecida a eles imposta pelas instituições. Os autores apontam que o melhor desenvolvimento profissional ocorre quando: há oportunidades de aprendizagem ao longo de um período de tempo; os professores são desafiados em

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

relação às suas visões de aprendizagem; existe apoio administrativo, dentre outros. Eles defendem que parece haver um consenso de que a aprendizagem profissional mais efetiva se dá quando articulada à prática docente.

Gebhard (2017) corrobora os apontamentos de Crandall e Miller (2017), ao levantar os seguintes aspectos para o desenvolvimento do professor de línguas: o tempo; o engajamento contínuo; a reflexão sistematizada sobre a prática pedagógica em suas variadas facetas; a resolução de problemas; a exploração pela exploração (de uma nova abordagem metodológica, por exemplo); a atenção e revisão dos princípios básicos do ensino de línguas estrangeiras; a procura por oportunidades de desenvolvimento; e a cooperação de outros.

A discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor é relevante principalmente por consolidar um espaço político de atuação docente. Em outras palavras, considerar a docência, pelo viés do desenvolvimento profissional, envolve, a nosso ver, pelo menos três aspectos que, por sua vez, circunscrevem a formação dentro de alguns parâmetros, que podem ser sintetizados nos seguintes enunciados:

- (01) *a formação do professor não se baseia em intuição*: há um conjunto de saberes e práticas que orientam o ensino-aprendizagem de línguas, em um campo científico, o qual investiga, por exemplo: processos de aprendizagem de segunda língua; concepções de linguagem; abordagens metodológicas; relação entre cultura e ensino; dentre inúmeros outros temas consolidados, especialmente, nos estudos da Linguística Aplicada;
- (02) *a formação do professor não é da ordem do tecnicismo*: não consiste, pois, em “instrumentalizar” o professor para o mercado de trabalho com ferramentas a serem aplicadas em uma situação de ensino. Antes, enseja-se uma formação que tem, em seu bojo, a noção de sujeito sócio-histórico e culturalmente situado e por tal razão pauta-se, sobretudo, pelo desenvolvimento da autonomia do professor;
- (03) *a formação do professor não se constitui em “treinamento para a docência”*: relacionada à lógica tecnicista, a visão de treinamento refere-se à “preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos” (LEFFA, 2001, p. 335). Refutar tal perspectiva implica pensar a formação como lugar de contínua problematização, o qual enseja possibilidades ao professor de produzir suas próprias teorizações, a partir de seu contexto sempre particular de atuação. (KUMARAVADIVELU, 2001).

A consideração desses aspectos acena para a impossibilidade de neutralidade no processo educativo e a necessidade de tomadas de posição acerca de si e do(s) outro(s).

Além disso, é como processo de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006)⁴ que nos interessa compreender e investir no desenvolvimento profissional docente, de forma a contemplar a heterogeneidade dos sujeitos, dos processos de ensino-aprendizagem e do próprio conhecimento.

Pensar no desenvolvimento profissional envolve, pois, considerar, na formação do professor, um lugar que lhe permita experimentar práticas pedagógicas e sustentar discursividades⁵ específicas e fundamentadas em investigações acadêmico-científicas. Trata-se, todavia, de pensar a prática nos termos aventados por Nóvoa (2013, p. 32, tradução nossa), para quem a “atividade é a estrada para o conhecimento”⁶. Isto é, o desenvolvimento profissional se dá por meio de uma construção que emerge de atividades e experiências e que se pauta por uma prática reflexiva e sistematizada acerca destas. Em suas palavras,

A reflexão dos professores precisa ser concebida como uma sequência de ideias e pensamentos decorrentes da atividade e com consequências em suas práticas. Dizer que esse processo necessita de regras e de ser sistemático e organizado, ou que não pode ser realizado sem a interação e a cooperação entre os professores e entre os professores e os acadêmicos é desnecessário. Por outro lado, a capacidade para a experiência, a capacidade para nutrir teoricamente a experiência, é o que melhor define a profissão docente.

4 Fabrício (2006, p. 60-61) utiliza o termo “desaprendizagem” para se referir a uma visão de Linguística Aplicada como “prática problematizadora envolvida em contínuo questionamento das premissas que norteiam nosso modo de vida; que percebe questões de linguagem como questões políticas; que não tem pretensões a respostas definitivas e universais, por compreender que elas significam a imobilização do pensamento”. Aqui o tomamos para repensar a constituição do professor.

5 O termo discursividades é aqui compreendido como “um processo que explicita, em seu caráter sócio-histórico-cultural e ideológico, a dinâmica de produção de sentidos para contemplar as ações de ensinar e aprender, considerando o sujeito sob o aspecto da posição em constante movência de percepções e perspectivas de olhar o outro e os objetos em seu *ethos* de atuação socioeducacional e profissional” (GUILHERME, 2009, p. 24).

6 No original: “activity is the road to knowledge”.

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

Viajar deveria nos conduzir a formas de afastamento (*distanciamento da prática*) e entrenchamento (*imersão na prática*), pois não podemos permanecer prisioneiros nem da teoria construída fora da profissão, nem de uma prática rotineira e repetitiva sem criação. (NÓVOA, 2013, p. 33, grifos do autor, tradução nossa⁷).

Sabemos que, ao longo da licenciatura, boa parte dos discentes apenas encontra oportunidade de experienciar a prática de ensino da língua inglesa durante os estágios supervisionados. Para muitos, trata-se, inclusive, da primeira experiência com a regência propriamente dita, a qual comumente ocorre nos períodos mais finais da graduação, sendo isso um frequente motivo de crítica pelos professores em formação.

Flores (2015, p. 144) argumenta que

[...] o desenvolvimento da identidade profissional constitui um elemento decisivo na formação de professores no sentido de proporcionar a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como os alunos se veem enquanto professores e o tipo de professores que aspiram vir a ser, bem como sobre a natureza e lugar da profissão docente tendo em conta o contexto político, social, cultural, geográfico e econômico em que ela se inscreve.

Ao defendermos o IsF como espaço de residência pedagógica, o fazemos por compreender que ele possibilita ao professor em formação experienciar, ainda em períodos iniciais, a complexa dinâmica do fazer docente, construindo, pois, sua identidade profissional, a qual será sempre fluida e movente e sempre aberta a reconstruções.

Não há na literatura muito a respeito do termo “residência pedagógica” no Brasil. Em 2018, a CAPES lançou o Programa Residência Pedagógica, o qual é apresentado nos seguintes termos⁸:

7 No original: “Teachers’ reflection must be conceived as a sequence of ideas and thoughts arising from the activity and with consequences in their practice. To say that this process needs rules and needs to be systematic and organised, or cannot be realised without interaction and cooperation between teachers and between teachers and academics is unnecessary. In contrast, the capacity for experience, the capacity to nourish theoretically the experience, is what best define the teaching profession. Travelling should lead us to ways of estrangement (*distancing from practice*) and entrenchment (*immersion into practice*) because we cannot remain prisoners neither of theory built outside the profession nor of a practice that is routine and repetitive without creation”..

8 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

A Residência Pedagógica, articulada aos demais programas da Capes que compõem a Política Nacional, tem como premissas básicas o entendimento de que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica.

Vemos que o foco desse programa é a educação básica. Desse modo, ele se diferencia do IsF, cujo objetivo principal reside na oferta de cursos com fins acadêmicos para o público universitário. Assim, o IsF traz a possibilidade de oferecer ao professor em formação a experiência em outro campo de atuação, cujas especificidades, se, por um lado, diferem das necessidades de ensino da escola básica, por outro, podem com ela contribuir ao fomentar a prática docente em sua natureza multifacetada, permitindo ao licenciando desenvolver atividades variadas que articulam ensino, pesquisa e extensão. Ademais, é preciso ressaltar a sua importância no sentido de consolidar o campo do ensino de línguas para fins específicos, o qual é ainda pouco explorado nos cursos de licenciatura em Letras (CRISTÓVÃO; BEATO-CAETANO, 2016).

Conforme o termo de compromisso do bolsista do IsF, coloca-se, como condição para participação no programa, o seguinte plano de distribuição de horas semanais: a) 4 (quatro) horas participando na formação pedagógica do Núcleo de Línguas (NuLi-IsF); b) 12 (doze) horas de residência docente com atendimento de 3 (três) turmas com 4 (quatro) horas semanais; c) 3 (três) horas de tutoria presencial ou a distância sobre o curso *My English Online* (MEO)⁹ ou sobre outros cursos ofertados pelo NuLi-IsF para a comunidade universitária e/ou para professores da Educação Básica no formato a

9 O My English Online é um curso virtual, desenvolvido pela *Cengage Learning* e pela *National Geographic*, e oferecido por meio do IsF para o idioma Inglês (<http://isf.mec.gov.br/idiomas/ingles>).

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

distância e d) 1 (uma) hora para atendimento de outras demandas do NuLi-IsF, tais como: oficinas, divulgação, aplicação de testes, palestras ou atendimento no escritório de Relações Internacionais da instituição, entre outras atividades relacionadas ao processo de internacionalização da universidade.

Nesse sentido, temos no IsF um modelo que contempla a formação do professor visando ao seu desenvolvimento profissional, uma vez que permite que ele atue em diferentes frentes de trabalho, como explicitamos, na próxima seção, a partir da discussão de algumas atividades de cunho pedagógico que realizamos no NuLi-IsF UFU.

IsF como espaço de residência pedagógica: experiências no NuLi-UFU

Em nosso tempo de atuação como coordenadoras pedagógicas no NuLi-IsF UFU¹⁰, instituímos o GEISF (Grupo de Estudos do Idiomas sem Fronteiras) e organizamos as reuniões pedagógicas com os professores bolsistas em torno de três principais eixos, a saber: discussões teóricas; planejamento de aulas e desenvolvimento de material didático e foco em aspectos linguístico-discursivos. Adotamos uma perspectiva metodológica de cunho descritivo-interpretativista, a fim de discutir, com base em notas de campo e análises documentais, nossas percepções acerca do trabalho de formação de professores, desenvolvido por nós como coordenadoras pedagógicas no programa. Passamos a comentar cada um desses eixos, com exemplos de atividades propostas ao grupo de professores-bolsistas, no intuito de discutir como o IsF se constituiu como espaço de residência pedagógica¹¹.

Eixo 1: Theoretical Discussions

Em relação às discussões teóricas, nosso trabalho foi orientado pela problematização de conceitos e práticas pedagógicas acerca do ensino de línguas estrangeiras para fins acadêmicos. Nosso intuito sempre foi o de promover deslocamentos em relação a visões mais tradicionais de *English for Academic Purposes* (EAP), as quais se respaldam no ensino de técnicas ou em noções acomodacionistas (PENNYCOOK, 1994). Ao balizarmos as discussões com base em perspectivas mais críticas de ensino-aprendizagem, interessava-nos trabalhar a linguagem como prática social e a tomada da palavra como possibilidade do sujeito de “se dizer” perante o outro.

10 A primeira autora iniciou as atividades como coordenadora pedagógica no NuLi-IsF UFU em agosto de 2017; a segunda, em agosto de 2018.

11 As atividades foram desenvolvidas no período de agosto de 2017 a maio de 2019.

Em termos de organização, as discussões eram conduzidas pelos professores e pelas coordenadoras e consistiam na leitura de textos de interesse do grupo e a realização de algum tipo de tarefa (tais como: *jigsaw reading*; gravação de vídeos; produção de textos; apresentações orais, dentre outras).

Vejamos dois exemplos.

Exemplo 1: Teaching Writing

A discussão sobre a escrita consistiu na realização de quatro tarefas, desenvolvidas na plataforma *Moodle*. Iniciamos com um *brainstorming* acerca do tema, de forma a promover a reflexão do professor sobre sua relação com a escrita acadêmica. A tarefa 3¹² (Figura 1) solicitava que o professor produzisse um texto comentando: acerca da frequência com que escreve textos acadêmicos, em língua materna e em inglês; sobre suas percepções quanto a essa prática; e suas possíveis experiências de ensino de cursos de escrita, no âmbito do programa.

Figura 1. Task 3



Task 3: Thinking about writing

Write down a text expressing your position about the following questions:

- Do you like writing academic texts? How often do you write academic texts in Portuguese? And in English?
- How do you feel about writing academic texts either in English or in Portuguese?
- Have you ever taught any Writing Course at ISF? What was it like? Talk about your experience in terms of the objectives of your course, material development, difficulties you found and how you overcame them etc.

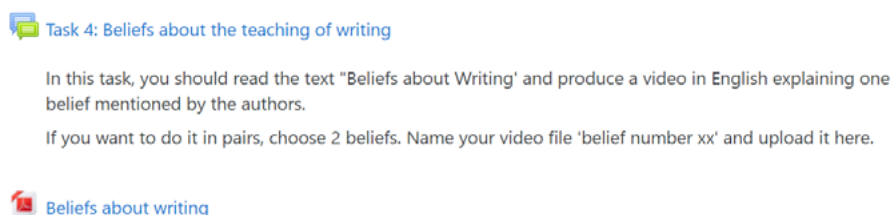
Fonte: NuLi-IsF UFU

Em seguida, propusemos que os professores lessem um texto teórico sobre crenças em relação à escrita e selecionassem uma parte dele, a fim de gravar um vídeo e compartilhar com os demais (Figura 2). A *Task 4* foi, pois, um momento que permitiu aos professores revisitarem conceitos acerca do ensino da escrita, ao mesmo tempo que lhes propiciou o uso de ferramentas digitais para fins pedagógicos.

12 Trata-se da Tarefa 3 dentro da sequência de tarefas no Moodle, todavia foi a primeira proposta para o tema em questão.

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

Figura 2. Task 4



Task 4: Beliefs about the teaching of writing

In this task, you should read the text 'Beliefs about Writing' and produce a video in English explaining one belief mentioned by the authors.

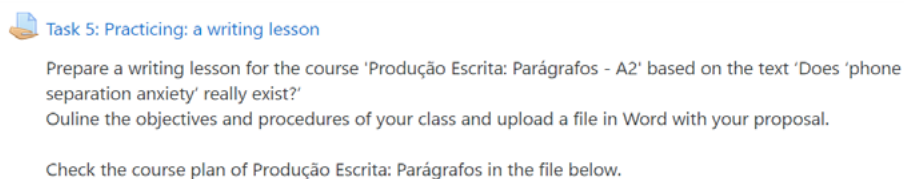
If you want to do it in pairs, choose 2 beliefs. Name your video file 'belief number xx' and upload it here.

Beliefs about writing

Fonte: NuLi-IsF UFU

Na *Task 5* (Figura 3), por sua vez, propusemos aos professores a produção de uma aula para o curso de “Produção escrita: Parágrafos”¹³, com base no artigo “Does ‘phone separation anxiety’ really exist?”. O objetivo da tarefa era permitir a mobilização dos conceitos teóricos discutidos na tarefa anterior, bem como a reflexão, pelo grupo, das propostas apresentadas.

Figura 3. Task 5



Task 5: Practicing: a writing lesson

Prepare a writing lesson for the course 'Produção Escrita: Parágrafos - A2' based on the text 'Does 'phone separation anxiety' really exist?'

Outline the objectives and procedures of your class and upload a file in Word with your proposal.

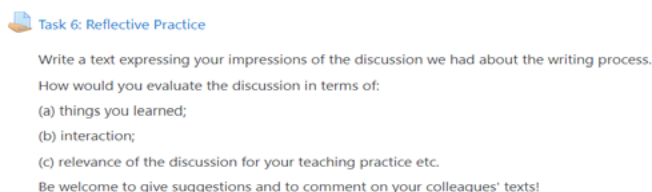
Check the course plan of Produção Escrita: Parágrafos in the file below.

Fonte: NuLi-IsF UFU

Finalmente, na *Task 6* (Figura 4), os professores foram solicitados a refletir sobre as tarefas propostas para o tema em questão de forma a se posicionarem acerca da relevância das atividades feitas para sua prática pedagógica.

¹³ Os cursos do programa IsF do período descrito neste artigo fazem parte de um catálogo nacional de cursos, que foi elaborado a partir das demandas do público do programa no contexto nacional, com a participação dos especialistas de cada área na elaboração de seus planos de ensino.

Figura 4. Task 6



Fonte: NuLi-IsF UFU

A proposta de refletir sobre o conceito de escrita, desenhar uma atividade, considerando o perfil dos alunos que participam dos cursos do IsF na instituição e discutir o processo de aprendizagem do licenciando ao elaborar um plano de aula contempla demandas do fazer docente e possibilita uma aproximação entre teoria e prática, em detrimento de uma visão dicotômica dessa relação. Ao desenvolver uma proposta de ensino, mobilizando conhecimentos teóricos e refletindo a partir das vivências dos diferentes agentes do programa, as sessões pedagógicas puderam proporcionar um ambiente para que o licenciando buscasse responder às necessidades e especificidades da profissão, tomando decisões e se posicionando como um professor.

A discussão sobre a escrita acadêmica abriu espaço para que os professores ressignificassem conceitos sobre a escrita e seu ensino e também refletissem sobre sua relação com uma prática de linguagem presente nos cursos do programa, mas com a qual talvez não tivessem tanta familiaridade. Isto marca uma especificidade dos cursos oferecidos no contexto do IsF, ao demandar do professor o engajamento em práticas discursivas, na língua estrangeira, que até então não lhe eram muito comuns. Alguns bolsistas ingressam no programa em períodos bem iniciais da licenciatura, sem terem tido muitas experiências com, por exemplo, a produção de *abstracts* e artigos ou a preparação e apresentação de comunicações acadêmicas. Ao terem que ensinar esses gêneros (e lidarem com temas oriundos de diferentes áreas do conhecimento), os professores em formação são interpelados a buscar e a construir saberes a fim de atender às necessidades de seus alunos, o que, por sua vez, redimensiona a própria dinâmica de interação que têm com estes.

Vejamos o exemplo 2.

Exemplo 2: Genre and EAP

O segundo exemplo, apesar de feito com certo tempo de distância da proposta anterior, dialoga bastante com ela e retoma alguns pontos já trabalhados com parte da equipe. Em grupos, os professores bolsistas discutiram diferentes seções de um texto

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

sobre os gêneros discursivos e o ensino de línguas para fins acadêmicos¹⁴, apresentando as ideias principais, por meio de *slides*, a todo o grupo. Durante as apresentações, os grupos puderam fazer relações da teoria com os cursos efetivamente ministrados por eles, trazendo, inclusive, exemplos de gêneros para serem analisados pelos colegas (Figura 5). Como desdobramento da discussão, as coordenadoras propuseram que os professores escolhessem um curso ministrado por eles e preparassem uma aula com base nos gêneros, para que depois pudessem apresentar e discutir com os demais. Apesar dessa última atividade não ter ainda se concretizado, a discussão do texto foi importante no sentido de reiterar a necessidade de se trabalhar a língua inglesa de forma contextualizada, evitando exercícios meramente estruturais, por exemplo, ou de tarefas “escolares”, em que se apaga a função social da escrita em detrimento do domínio de técnicas abstratas.

Figura 5. Gênero Textual e ESP – slides



Fonte: NuLi-IsF UFU

14 Trata-se do capítulo intitulado *Genre*, presente na obra: VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. *Genre. In: VIANA, V.; BOCORNY, A.; SARMENTO, S. Teaching English for Specific Purposes*. ELT Development Series. VA: TESOL Press, 2019. p. 19-25.

As atividades aqui exemplificadas, mais do que abrirem espaço para a discussão de textos teóricos, nos parecem importantes na medida em que posicionam esses sujeitos como professores, demandando-lhes a construção de discursividades acerca de seu objeto de estudo/ensino. Ademais, enunciar acerca desse objeto na/pela língua estrangeira posiciona o sujeito em outras filiações discursivas, evocando diferentes vozes e memórias, já que não se trata nunca de mera transposição de um conteúdo de uma língua a outra. Assim, mais do que “saber” sobre determinado assunto, há uma demanda para que tal saber se configure em uma linguagem acadêmica e que seja compreensível ao outro.

Eixo 2: Lesson Planning and Material Development

O eixo 2 priorizava a produção de planos de aula e de material didático para os cursos ministrados no programa. A elaboração de planos de aula em conjunto possibilitava a troca de experiências entre professores mais antigos e os mais recentes no programa, a discussão de ideias e soluções de forma colaborativa.

No exemplo que trazemos aqui, propusemos aos professores-bolsistas que elaborassem um plano de aula com o tema *Academic Life*. O objetivo foi o de chamar a atenção para a importância de se trabalharem, nos cursos por eles ministrados, aspectos variados do mundo acadêmico, tais como: mobilidade acadêmica, organização dos *sites* das universidades, diferenças culturais na organização curricular, enfim aspectos que ressaltassem a complexidade e colocassem em alteridade os diferentes modos de se conceber o acadêmico.

Iniciamos, então, com uma pergunta provocativa: *i) what kind of reflection do you deem important to be brought to your classes concerning the topic 'academic life'?* Em seguida, pedimos que os professores apontassem gêneros acadêmicos com os quais se sentiam familiarizados. Propusemos, então, que, em grupos, eles elaborassem um plano de aula baseado em algum *website* de uma universidade estrangeira, considerando para isso os gêneros discursivos e habilidades a serem exploradas na aula em questão. Oferecemos algumas sugestões de *sites* e de subtemas, a saber: *how to apply to a university abroad; university ranking: what does it mean?; academic life and mental health; study skills; developing research as an undergraduate student e international mobility.*

Apresentamos o plano de aula de um grupo que propôs a discussão do tema *Mental Health* para o curso de Produção Oral: debates. Vejamos nos Quadros 1 e 2:

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

Quadro 1. Plano de aula - Mental Health

<p>1. TOPIC OF THE LESSON:</p> <p>Mental health in university;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factors that affect mental health inside university; • Mental health assistance at university; • Debate: Are mental disorders in university a “snowflake” thing? 	<p>2. GOALS:</p> <p>- At the end of this lesson, students will be able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) discuss mental health in university; b) discuss factors that affect mental health inside university; c) reflect on mental health assistance at university: UFU x Yale; d) debate: Are mental disorders in university a “snowflake” thing?
---	--

Fonte: NuLi-IsF UFU

Quadro 2. Plano de aula – Procedures

<p>1) In this step, students are invited to discuss mental health in university. First, students, in groups, brainstorm effects university cause in their mental health (restlessness, and a feeling of being “on-edge”; uncontrollable feelings of worry; increased irritability; concentration difficulties; sleep difficulties, such as problems in falling or staying asleep). Secondly, students discuss the symptoms and their relation to mental disorders. Finally, students associate the symptoms to common mental disorders suffered by graduate students. Duration: 20 minutes</p>
<p>2) In this step, students have to discuss factors that affect mental health. First, students have to watch a <i>TED Talk There is no shame in taking care of your mental health</i>. Secondly, students have to discuss, in pairs, search in a wordlist, activities inside the university that can affect one’s mental health and why. Duration: 20 minutes</p>
<p>3) In this step, students have to research, compare, and contrast mental health medical assistance offered at UFU and at Yale and how it can affect students. First, students are divided into two groups. Secondly, each group has to research medical mental health assistance offered at UFU and at Yale, respectively. Thirdly, students have to compare and contrast mental medical health assistance in both universities. Finally, the groups have to research a scandal of each university and discuss how it could be avoided if students would have had medical mental health assistance. Duration: 20 minutes</p>

4) In this step, students have to gather arguments to discuss *Are mental disorders in university a "snowflake" thing?* First, students are randomly divided into two groups. Finally, students have to gather pro and con arguments on the internet to support the debate -- students have two fundamental website sources to start. Duration: 40 minutes

5) In this step, students debate. First, students are organized inside the class to debate. Duration: 20 minutes

Fonte: NuLi-IsF UFU

O tema e os objetivos da aula apontam para uma abordagem de ensino que prioriza a língua(gem) como enunciação, isto é, como prática social concreta e situada (BAKHTIN/ VOLSHINOV, 1929/2002 e BAKHTIN, 1953/2003¹⁵). A proposta de explorar as diferenças entre duas universidades (Yale e UFU) permite ao aluno enunciar a partir de seu contexto, de forma a conhecê-lo e a também resignificá-lo na relação com o outro. Pelos procedimentos, podemos ver como as habilidades e as questões de língua, propriamente ditas, são trabalhadas de forma integrada (propõe-se que o aluno: aprenda vocabulário novo; assista e identifique informações a partir de um vídeo; pesquise sobre o tema nos *sites* das referidas universidades, a fim de compará-las; elenque soluções para um possível problema; construa argumentos para o debate com base na leitura de uma reportagem; e, por fim, posicione-se, oralmente, no debate). Destaca-se ainda a perspectiva crítica, ao oportunizar o questionamento de sentidos naturalizados acerca do tema em questão, ressaltando inclusive as relações assimétricas de poder (quem pode ou não ter acesso à assistência de saúde, por exemplo). Nesse sentido, a proposta de ensino presente no plano de aula apresentado não restringiu o ensino de línguas à identificação de características linguísticas, mas buscou dar aos estudantes condições para enunciar sobre seu contexto e suas preocupações em outra língua, no caso, a língua inglesa. Desse modo, cremos que o NuLi-IsF UFU desempenhou relevante papel na consolidação de uma agenda de ensino de língua inglesa sensível às demandas da contemporaneidade

Um outro trabalho realizado no Eixo 2 se refere ao projeto de desenvolvimento de material didático. Ao redimensionar a relação do professor com a língua que ensina-aprende, entendemos que a escrita de material se constitui como instância de formação profissional. Como discutir os detalhes desse projeto foge ao escopo do presente trabalho, fazemos aqui referência a um estudo anterior em que apontamos a elaboração de material didático, no contexto do IsF,

15 Ao considerar a perspectiva bakhtiniana de língua(gem) como enunciação, ressaltamos que a tomada da palavra é sempre direcionada a um outro e constitutivamente dialógica, isto é, os enunciados são produzidos pelos sujeitos em condições sócio-históricas e ideológicas e mobilizam enunciados anteriores que, por sua vez, incidem no sentido dos dizeres.

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

[...] como processo tenso-conflitivo de produção e resistência, ao demandar dos professores bolsistas a inscrição em distintas posições discursivas, a saber: a de professores de língua inglesa e a de produtores de material. Se, para a primeira posição, a fala se configura como prática languageira que organiza as interações verbais (ainda que fortemente relacionada à escrita, haja vista acontecer no contexto acadêmico), estabelecendo os rituais da aula, por meio, por exemplo, da canônica sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação). Para a segunda posição, a escrita assume função central, interpelando o sujeito, a partir da relação de alteridade que estabelece com seu auditório social, a mobilizar e articular diferentes vozes e a costurar fios dispersos para construir uma unidade para seu material didático. (BRITO; SILVEIRA, 2018, p. 58).

Vale mencionar que a produção de material pelo próprio professor, em detrimento da adoção de um livro didático, por exemplo, permitiu a exploração de temas de interesse dos discentes e de práticas de linguagem que contribuíram, inclusive, para o questionamento de concepções de língua e de ensino-aprendizagem herdadas de perspectivas mais estruturalistas. Nesse sentido, o programa também possibilitou aos alunos dos cursos oferecidos a ressignificação do que seja aprender língua inglesa no Brasil.

Eixo 3: Focus on Language

O Eixo 3 foi apresentado aos professores-bolsistas com os seguintes objetivos: proporcionar discussão teórica sobre tópicos gramaticais avançados, por meio do uso da metalinguagem, promover a oportunidade de prática de determinados tópicos gramaticais para o desenvolvimento linguístico mais aprofundado dos professores do IsF e preparar os professores para a necessidade potencial de explicação de questões gramaticais para alunos em diferentes níveis de proficiência nos cursos do programa.

O exemplo que aqui trazemos se refere ao estudo da “inversão” na língua inglesa¹⁶. A seleção desse tópico foi realizada a partir da observação da produção linguística do grupo de professores e de sua constante presença em testes de proficiência. Para realizar o estudo proposto, foram realizadas as seguintes atividades: a) criação de um bloco de

16 A inversão é uma variação na ordem de palavras ou sintagmas. O tipo de inversão estudado nas sessões de orientação pedagógica descritas neste artigo se refere à inversão da ordem do sujeito e operador, que ocorre em sentenças interrogativas, por exemplo, em: “Is it Thursday today?” (BIBER *et al.*, 1999, p. 206) e também em sentenças com a presença de determinadas palavras ou expressões que desencadeiam o uso da inversão, como os sintagmas que expressam a negação: “[Nor] **have I**” (BIBER *et al.*, 1999, p. 915, grifos do autor) “Oh [no way] **do I** want to take that” (BIBER *et al.*, 1999, p. 916, grifos do autor) ou em “[At no time] **did he** indicate he couldn’t cope.” (BIBER *et al.*, 1999, p. 916, grifos do autor).

anotações de classe no aplicativo OneNote (por meio do acesso da equipe à plataforma¹⁷); b) inserção, na aba de conteúdo, de instruções para estudo do tópico, realização de atividades guiadas e, posterior, proposição de mini-planos de aula, incluindo o tema de “inversão”, pelos professores IsF; c) postagem de propostas de mini-planos de aula no espaço colaborativo do mesmo aplicativo, pelos professores IsF.

Para a realização de tal atividade, os professores foram instruídos a elaborar um plano de aula que fosse adequado aos cursos em andamento no IsF, em que fosse possível incluir uma proposta de trabalho pedagógico com o tópico gramatical estudado. Foram sugeridos alguns materiais autênticos que apresentavam as estruturas gramaticais em destaque e também foram disponibilizadas perguntas para a discussão sobre a integração dessas atividades de desenvolvimento de tópico linguístico às aulas dos cursos IsF (Figura 6).

Figura 6. Orientações para elaborar um mini-plano de aula

Guidelines

Prepare a **mini-lesson** that includes the **grammar topic inversion**. **Inversion does not have to be the main or only topic of the lesson.**

Each pair can work with different aspects of **inversion** for each level, for example:

- Pair 1 - A2 students - **inversion to make questions**
- Pair 2 - B1 students - **no inversion in indirect questions**
- Pair 3 - B1 students - **inversion after so/such with that**
- Pair 4 - B2 students - **negative adverbial inversion**
- Pair 5 - B2 students - **inverted conditional sentences**

Post your **mini-lesson instructions** online in our **collaborative page**. **Collaborating**

Finally, read the other lesson plans, and discuss about these questions:

- 1) Does (Do) **the activity(ies) proposed work with the inversion topic?**
- 2) Are there **opportunities for the student to practice inversion?**
- 3) Is (Are) **the activity(ies) well connected to the learning goal(s) proposed?**
- 4) **Is the grammar explanation, if present, well adapted to the students' level of proficiency?**
- 5) Are the **examples for the grammar inversion well suited to the class and students' level of proficiency?**

Suggested Resources

1. [New York Times Lesson Plan](#) (esp. **section Read and Write about weddings**)
2. [BBC Learning English - Inversion](#)
3. [Wired \(Gerard Butler\)](#)
4. [Never have I ever - Ellen Degeneres Show \(feat. Johnny Depp, Gwyneth Paltrow and Paul Bettany\)](#)

Fonte: NuLi-IsF UFU

O objetivo da atividade, além de desenvolver maior conscientização dos professores do IsF sobre um tema comumente cobrado em testes de proficiência, era a de possibilitar também maior apropriação da metalinguagem e de formas de explicar os fenômenos linguísticos, ao invés de recorrer a explicações como: “é porque é assim”,

¹⁷ Os participantes do programa Idiomas sem Fronteiras têm acesso à Plataforma Microsoft 365, para realizar, em especial, atividades de comunicação em âmbito nacional.

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

“porque assim não soa estranho”, comumente utilizadas para explicar fenômenos, mas que não contribuem para o desenvolvimento do conhecimento linguístico dos alunos. Porém, é preciso ressaltar que houve resistência quanto à validade desse tipo de atividade pelos professores em formação, com base, por exemplo, no argumento de que tais construções linguísticas não são “naturais”, o que pudemos observar em enunciados, como “ninguém fala assim”.

Nossa experiência com o trabalho desenvolvido no Eixo 3 trouxe à tona um importante ponto a ser trabalhado na formação do professor de língua estrangeira, a saber: a necessidade de se ensejarem práticas que permitam ao licenciando construir discursividades que remetam a um saber especializado acerca da língua que ensina-aprende. Em outras palavras, é preciso que a língua seja aprendida em seus aspectos linguísticos e discursivos e a partir da posição de professor em formação, isto é, não basta ao docente saber se comunicar na língua alvo, antes entendemos que tal posição demanda-lhe que saiba explicar as nuances semânticas, as construções morfo-sintáticas, os efeitos de sentido produzidos na tomada da palavra etc. Dessa forma, as propostas do Eixo 3 contribuíram para a construção de conhecimentos sobre a/na língua enquanto objeto de ensino, em especial no que se refere a aspectos gramaticais não muito familiares aos professores em formação, o que talvez justifique a resistência de alguns com a proposta.

Considerações finais

As atividades apresentadas na seção anterior são uma pequena amostra do trabalho desenvolvido em nosso NuLi. A partir delas, e voltando ao objetivo deste trabalho, podemos dizer que o IsF se consolidou como espaço de residência pedagógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional do professor de línguas ao: i) permitir a revisitação e problematização das teorias e metodologias estudadas na graduação; ii) encorajar os professores a não dicotomizar a relação teoria-prática; iii) promover um ensino de línguas que respondesse a demandas locais, ao mesmo tempo em que considera as implicações globais de se falar inglês; iv) propiciar a produção de planos de aula e material didático de forma individual e colaborativa; v) oportunizar o desenvolvimento da competência enunciativa-discursiva sobre a/na língua estrangeira; vi) propiciar a resolução de problemas de natureza diversa; vii) oportunizar o gerenciamento de conflitos (como as relações de poder assimétricas em sala de aula); viii) contribuir para o desenvolvimento de relações interpessoais; e ix) responder às especificidades de um campo de atuação para o professor de línguas. Há de se ressaltar ainda a contribuição do programa no sentido de redimensionar no Brasil o ensino de línguas para fins acadêmicos, por meio do oferecimento de uma variedade de cursos voltados para a capacitação linguística da comunidade acadêmica.

Retomando as considerações de Flores (2015), cremos que as experiências vivenciadas pelos professores em formação potencializaram a construção de sua identidade docente, e conseqüentemente, de seu desenvolvimento profissional. Constituindo-se como espaço de residência pedagógica, o IsF possibilitou o posicionamento do licenciando no lugar de professor, de forma a convocá-lo a uma atitude responsiva e responsável em relação à docência. Esse reposicionamento discursivo foi ensejado pelas diversas práticas de linguagem colocadas em cena no âmbito do programa.

A nosso ver, o “fio condutor” dos eixos trabalhados nas reuniões pedagógicas – e, de forma geral, nas demais ações do programa – foi a possibilidade de uma frutífera interlocução no grupo, isto é, a possibilidade de lidar com o olhar do outro e nele se constituir; de lançar um gesto de escuta capaz de mobilizar vozes e de, conseqüentemente, provocar deslocamentos subjetivos. Nesse sentido, vemos que uma das grandes contribuições do IsF enquanto espaço de residência pedagógica reside no fato de ele ter se constituído como instância de “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006), a qual desafia os regimes de verdade e as proposições axiomáticas do conhecimento em favor de uma contínua problematização do saber, e em nosso caso específico, do “ser/tornar-se professor”.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo, Hucitec, 2002 [1929].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

BIBER, D.; JOHANSSON, S.; LEECH, G.; CONRAD, S; FINEGAN, E. **Longman grammar of spoken and written English**. Harlow: Pearson Education Limited, 1999.

BRITO, C. C. P.; SILVEIRA, P. H. Ensino e autoria: sobre a elaboração de material didático para um curso de produção oral no Programa IsF. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 20, n. 3, p. 44-60, 2018.

CANAGARAJAH, S. Reconstructing local knowledge. **Journal of Language, Identity and Education**, Philadelphia, v. 1, n. 4, p. 243-260, 2002.

- | Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica

CRANDALL, J.; MILLER, S. F. Effective Professional Development for Language Teachers. 4th. ed. *In*: CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M. A. (ed.). **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: National Geographic Learning, 2014. p. 630-648.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; BEATO-CAETANO, A. P. M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015.

GEBHARD, J. G. **Teaching English as a Foreign or Second Language**. 3. ed. Michigan: The University of Michigan Press, 2017.

GUILHERME, M. F. F. Discursividade dialógico-polifônica na formação de professores. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 23-41, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, p. 537-60, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 333-355.

NÓVOA, A. Teachers: how long until the future? *In*: FLORES, M. A. *et al.* (org.). **Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research**. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers, 2013. p. 29-38.

PENNYCOOK, A. Beyond (F)utilitarianism: English as academic purpose. **Hong Kong papers in linguistics and language teaching**, v. 17, p. 13-23, 1994.

SARMENTO, S.; KIRSCH, W. Inglês sem Fronteiras: uma mirada ao contexto de prática pelo prisma da formação de professores a partir do trabalho docente. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 47-59, 2015.

SANTOS, E. M.; GOMES, R. B. Formação de professores e o ISF – UFS: formando professores críticos. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 11-127, 2017.

SANTOS, B. S. dos; SPAGNOLO, C.; STÖBAUS, C. D. O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 74-82, 2018.

WELP, A. O professor em formação no programa inglês sem fronteiras UFRGS. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 285-306.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; CÓRDULA, Maíra Sueco Maegava. Desenvolvimento profissional na formação do professor de línguas: IsF como espaço de residência pedagógica. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 29-49, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2731>

Submetido em: 03/10/2019 | Aceito em: 01/06/2020.

PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS E A TAXONOMIA DE BLOOM: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE INGLÊS DA REDE PÚBLICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE ON-LINE

MULTILITERACIES PEDAGOGY AND BLOOM'S TAXONOMY: ONLINE CONTINUING EDUCATION FOR ENGLISH TEACHERS OF BASIC EDUCATION IN BRAZILIAN PUBLIC SCHOOLS

Reinildes DIAS¹

Marilane de Abreu Lima MIRANDA²

Resumo: A formação continuada de professores, amparada pela LDB 9394/96 e pela Lei Nacional de Educação nº 10.172 de 2001, defendida por Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2013) e Celani (2001), constitui-se como espaço de reflexão para os participantes. No entanto, as oportunidades para aperfeiçoamento são cada vez mais raras, especialmente pelas poucas ofertas. Nesse contexto, este artigo apresenta e analisa os desdobramentos de um curso de formação continuada para professores de inglês de Minas Gerais, intitulado Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM), oferecido *on-line*, motivado pela pesquisa de doutorado de uma das autoras, assim como pelas teorias que fundamentaram o seu *design*, a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, 2015) e a taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008). Expõe os dados e sua análise, a fim de demonstrar como as teorias estudadas durante cinco meses de curso influenciaram a prática pedagógica dos participantes. Fazendo uso do paradigma qualitativo e do método de estudo de caso, os dados foram coletados por meio da realização de questionários, tarefas e interações entre os participantes. Os resultados revelam que o CFPM foi bem-sucedido ao contribuir para reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas dos participantes, professores de inglês mineiros.

Palavras-chave: Formação continuada de professores de inglês. Pedagogia dos multiletramentos. Taxonomia digital de Bloom.

Abstract: Continuing education for teachers, supported by the Brazilian Education Guidelines and Bases (LDB 9394/96) and by the National Education Law Nº. 10.172 of 2001, defended by Almeida Filho (1999), Dutra and Mello (2004), Arruda (2008; 2013) and Celani (2001), provides space for participants' reflections and professional improvements. However, opportunities for this type of education are increasingly rare in the Brazilian public sector. In this context, this article presents and analyzes the development of a continuing education course for English teachers of the State of Minas Gerais, entitled Multiliteracies Pedagogy Teachers Education Course (CFPM, acronym in Portuguese) offered online, motivated by the Ph.D. research of one of the authors as well as by the theories that underlie its design, the multiliteracies pedagogy (KALANTZIS; COPE, 2012, 2015) and Bloom's digital taxonomy (CHURCHES, 2008). It also presents the data and their analyses to show how the theories studied during five months of the course influenced the pedagogical practice of the participants. Using the qualitative paradigm and the case study method, the data were collected through the completion of questionnaires, answers to tasks and interactions among the participants. The results reveal that the CFPM was successful in contributing to reflections and improvements of the pedagogical practices of the participants, English teachers of Minas Gerais.

Keywords: Continuing education for English teachers. Multiliteracies pedagogy. Bloom's digital taxonomy.

¹ Dias. UFMG. E-mail: reinildes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6140-463X>

² Miranda. UFMG. E-mail: newwaycourse@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5780-1795>

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Introdução

O presente artigo apresenta as contribuições oferecidas por um curso de formação continuada para professores de inglês, implementado por uma das autoras, que percebe a escassez de oportunidades de atualização para esses profissionais em atuação e resolve, a partir do curso, oferecido durante cinco meses, coletar dados para este estudo. Ele foi sustentado pela pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) e pela taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008), pois o Curso de Formação Pedagogia dos Multiletramentos (CFPM) foi planejado a partir das duas teorias e, ainda, teve-as como objetos de estudo, visto que elas atendem à demanda dos participantes – conseguir despertar o interesse e a motivação dos alunos nas aulas de inglês. Nosso referencial teórico aborda a formação continuada de professores de inglês no Brasil (ALMEIDA FILHO, 1999; DUTRA E MELLO, 2004; ARRUDA, 2008, 2013; CELANI, 2001), a pedagogia dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012, COPE; KALANTZIS, 2015), a taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008) e as tecnologias digitais (WARSCHAUER, 2010; COPE E KALANTZIS, 2017; DUDENEY HOCKLY; PEGRUM, 2016). Este artigo tem como objetivo discutir como o CFPM, oferecido *on-line* para professores de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, com o apoio da taxonomia digital de Bloom, pode contribuir para possíveis mudanças em suas práticas pedagógicas.

Formação continuada de professores

A formação de professores é mencionada, pela primeira vez, nos documentos oficiais do Brasil, em 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) 9394/96. Cinco anos depois, a Lei Nacional de Educação nº 10.172, de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, também enfatiza a necessidade de formação continuada para o avanço tecnológico.

Várias pesquisas sobre formação continuada de professores de língua inglesa, como em Almeida Filho (1999), Dutra e Mello (2004), Arruda (2008, 2013) e Celani (2001), apontam os benefícios do momento de reflexão para o profissional. Celani (2001), fundadora de um dos primeiros projetos de formação docente, defende a interação entre teoria e prática, comprometida com a realidade do mundo para a formação contínua do profissional. Arruda (2008) concorda e adiciona à relação prática/teoria uma perspectiva crítica. Com um olhar voltado para o aluno, Mateus (2002) advoga pela necessidade de atender às demandas e expectativas dos estudantes. Nessa perspectiva, Dutra e Mello (2004) advertem que o professor precisa ser compreendido como um profissional em constante desenvolvimento.

Há, em Minas Gerais, algumas políticas públicas para a formação continuada de professores de inglês. Um dos marcos foi a criação do Currículo Básico Comum (CBC) (DIAS, 2003), que serviu como referência para escolas de todo estado. O documento foi implementado em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) – e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998. Quinze anos depois, em 2018, Minas Gerais criou o Currículo Referência de Minas Gerais (Parecer CEE nº 937/2018) para o Ensino Fundamental, resultante da interação entre o CBC e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Faculdades de Letras de algumas grandes universidades têm também contribuído para a atualização profissional de professores de inglês, oferecendo programas de formação para os profissionais. Por exemplo, o Projeto Educação Continuada de Professores de Línguas Estrangeiras (Educonle)³ da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criado em 2002, juntamente com o Programa Interfaces Formação em Línguas Estrangeiras e com os Programas *UFMG vai à sala de aula de inglês*⁴ e *Continuação Colaborativa*⁵ (DUTRA; MELLO, 2013), buscam integrar projetos e ações de extensão que visem também ao ensino e à pesquisa, cujo foco seja a formação de professores de língua inglesa, tanto no nível continuado quanto no inicial. Ele oferece palestras e oficinas embasadas em dois eixos: linguístico e metodológico.

Em 2004, o departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV) iniciou, também, seu Projeto de Educação Continuada para Professores de Língua Inglesa (PECPLI). A base do programa era o conhecimento reflexivo e a ação transformadora, com foco nas crenças e nas emoções dos professores participantes (MICCOLI, 2010). Segundo Barcelos e Coelho (2006), o projeto surgiu como uma tentativa de diminuir o isolamento e a frustração do educador que, muitas vezes, cogita desistir da profissão, devido às dificuldades enfrentadas.

Várias pesquisas têm sido realizadas no contexto da formação de professores, como Oliveira e Mello-Paiva (2014) que investigaram o letramento digital de um grupo de professores de inglês participantes de um curso de formação continuada em Goiás, no ano de 2013. Os dados coletados durante a realização do projeto mostraram indícios de que as experiências de letramento digital do grupo ocorreram de forma natural e de que a característica inovadora das aulas mediadas por tecnologias digitais provocou mudança de hábitos nesses professores a nível tecnológico e organizacional.

3 Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/educonle/>

4 Disponível em: www.lettras.ufmg.br/UniSALI

5 Disponível em: www.lettras.ufmg.br/concol

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Com o mesmo intuito, Gomes (2015) ofereceu um curso de formação para professores de inglês pela plataforma Magistra em modalidade *on-line*, durante seis semanas. Este serviu de subsídio a fim de que fossem investigadas as contribuições do estudo do gênero exposição oral, na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, para o aprimoramento das capacidades de ouvir e falar dos professores de inglês da rede pública do Estado de Minas Gerais.

Pedagogia dos multiletramentos

A pedagogia dos multiletramentos surge a partir de um encontro de especialistas em 1994, na cidade de New London, em New Hampshire, EUA. Assim, a convite de Mary Kalantzis e Bill Cope, reuniram-se linguistas dos Estados Unidos, da Inglaterra e da Austrália a fim de discutir sobre a concepção de letramento que ainda persistia naquela época e preocupava-os, além de propor um futuro possível para tal assunto.

Para melhor compreensão do contexto da época, Cope e Kalantzis (2015) explicam que o termo “letramento” possuía conotação enfática e singular. Enfática porque se acreditava que todo mundo tinha que ter nível básico de leitura e escrita; singular, pelo fato de apenas a forma oficial da língua ser considerada um modo correto e aceito de escrever.

Diante desse quadro, os linguistas, que recebem o nome de *New London group*, reúnem-se durante uma semana, em setembro de 1994, e traçam as deliberações iniciais. Em seguida, em 1996, publicam o manifesto que inclui o artigo original e oficializa o termo “multiletramentos”. Depois disso, outras publicações surgem, como o livro de Cope e Kalantzis (2000), que inclui o artigo original do grupo *New London*, o artigo (COPE; KALANTZIS, 2009) e o livro de 2012 (KALANTZIS; COPE, 2012), sendo que o último descreve a teoria e a prática da pedagogia em detalhes (COPE; KALANTZIS, 2015).

De acordo com os autores (2015), “o argumento dos multiletramentos é formado por três componentes – por que, o que e como”. O porquê apoia-se nas mudanças ocorridas diariamente nos âmbitos do trabalho, da cidadania e da identidade, decorrentes, sobretudo, do avanço tecnológico. No aspecto “o que” dos multiletramentos, os autores enfatizam os dois “multis” para os letramentos: a língua em meio à diversidade contextual e a língua representada através de recursos semióticos variados. Tais fatores são aspectos fundamentais na construção de sentidos e na comunicação por meio de textos, sejam eles em modo escrito, oral, visual, espacial, tátil ou sonoro.

A respeito do primeiro “multi”, diversidade contextual, Kalantzis e Cope (2012) asseveram que o contexto social molda as interações orais e escritas, ou seja, a linguagem varia conforme o papel social e a situação em que ela é produzida, como área de emprego, conhecimento específico, esfera social, idade, gênero e outros. Por isso, a necessidade de a escola abordar as diferenças para que os aprendizes sejam capazes de negociar diferenças em modelos de significados de um contexto para outro.

O segundo multi da pedagogia dos multiletramentos refere-se à multimodalidade, potencializada pelo avanço tecnológico das últimas décadas, visto que os aparatos eletrônicos propiciam a construção de textos em diversos modos. Essa multimodalidade consiste na construção do significado através de modos semióticos diversos e não exclusivamente pelo modo linguístico, mas também pelos modos visual, sonoro, gestual e espacial (DIAS, 2018).

Cabe lembrar que o papel dos recursos semióticos multimodais na comunicação é reconhecido pelas diretrizes de ensino nacionais – BNCC (BRASIL, 2018) – e do estado de Minas Gerais – CBC (DIAS, 2003, 2014). Seguindo tais diretrizes, os livros de LE aprovados para o Ensino Fundamental pelo PNLD, 2017 (BRASIL, 2015) incluem gêneros textuais que englobam modos semióticos diversos.

O último argumento dos multiletramentos, o “como”, refere-se ao modo como eles podem ser desenvolvidos. Para isso, o grupo *New London* aponta quatro formulações originais, as dimensões identificadas como: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A prática situada diz respeito às experiências de vida do aprendiz com a aprendizagem escolar, entre textos familiares e não familiares. Enfim, há um cruzamento entre o conhecido e o desconhecido. A instrução explícita, por sua vez, envolve conhecimentos baseados em distinções de conceitos e teorias de disciplinas acadêmicas. Em prisma diferente, o enquadramento crítico preocupa-se em analisar criticamente as funções dos textos e os interesses dos participantes na comunicação enquanto a prática transformada foca na aplicação do conhecimento, quando o aprendiz precisa entender a diversidade da situação de mundo real para obter aplicação apropriada. Vale ressaltar que a ideia principal da pedagogia dos multiletramentos é que essas dimensões se entrelacem de forma que não haja ordem linear, mas um vaivém constante para frente, para trás, entre os movimentos pedagógicos.

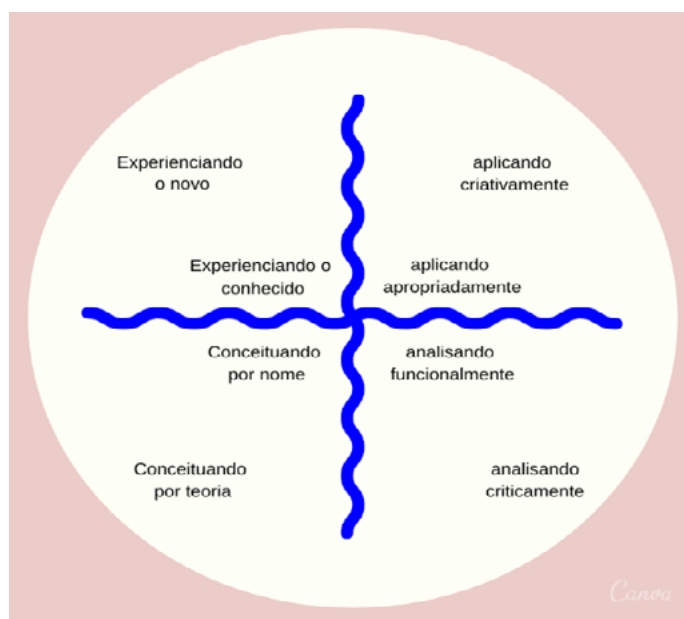
Cope e Kalantzis (2015) contam que mais tarde, em 2000, eles renomearam os componentes da prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada para processos de conhecimento “experienciando, conceituando, analisando e aplicando” – para o qual denominaram projeto “Learning by design” (p. 184-185). Os autores alegam que os termos criados por eles são mais fáceis de compreender.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Eles conceituam o projeto *Learning by design* como “classificação de tipos de atividades, os diferentes tipos de coisas que os aprendizes podem fazer para conhecer” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 17, tradução nossa⁶). O projeto não estabelece quais tipos de atividades usar, nem mesmo a ordem delas ao professor, mas sugere uma reflexão sobre o processo de *design* a fim de ampliar o alcance dos tipos de atividades e planejar uma sequência eficiente.

Tal iniciativa começou na Austrália, gerando planos de ensino para muitos professores, e, em 2006, foi transferido para os Estados Unidos. O projeto é composto por quatro processos de conhecimento, sendo cada um deles dividido em dois modos. São eles: experienciando (o conhecido e o novo), conceituando (por nome e por teoria), analisando (funcionalmente e criticamente) e aplicando (apropriadamente e criativamente), conforme figura 1.

Figura 1. Os processos do conhecimento



Fonte: Adaptado de Kalantzis e Cope (2012, p. 358)

No processo “experienciando”, o “Experienciando o conhecido” conecta o estudante com a experiência de mundo, o conhecimento prévio, os interesses pessoais, a experiência comunitária, as perspectivas e a motivação individual (COPE; KALANTZIS, 2015). Em outras palavras, o aprendiz tem a oportunidade de trazer suas experiências para o

⁶No original: “classification of activity types, the different kinds of things that learners can do to know”.

contexto escolar. Complementando o processo de experienciar, o modo “experienciando o novo” revela a imersão do aluno em experiências não familiares, que podem ser reais ou virtuais. Portanto, Cope e Kalantzis (2015) alertam que, para uma aprendizagem produtiva, o “novo” precisa dialogar com o “conhecido”.

“Conceituando por nome” é um subprocesso do “conceituando”, no qual o estudante aponta semelhanças e diferenças e categoriza-as com rótulos. Desse modo, eles nomeiam as coisas e desenvolvem conceitos, tornando-se “criadores de conceitos ativos” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 20). Ainda inserido no processo “Conceituando”, o subprocesso “Conceituando com teoria” consiste em fazer generalizações, conectando conceitos, princípios, modelos, estruturas e desenvolvendo teorias.

Estabelecer relações funcionais de causa e efeito e analisar conexões lógicas são ações do “analisando funcionalmente”, subprocesso do “analisando”. Ao analisar funcionalmente, o aprendiz raciocina, faz inferências e deduções de forma tipicamente objetiva e informacional. Um cruzamento desse subprocesso com o “experencial” dá-se na forma de experiência pessoal ou virtual. O segundo subprocesso, principalmente argumentativo, é o “analisando criticamente”, o qual consiste em questionar o mundo da subjetividade. Sob esse prisma, analisam-se interesses e intenções. Cope e Kalantzis (2015) dizem-nos que o aprendiz, ao fazer o entrelaçamento entre o processo “analisando criticamente” e o “experencial”, pode se perguntar como as afirmações feitas no argumento alinham-se com a evidência fornecida.

“Aplicando” é um processo que se divide em “aplicando apropriadamente e criativamente”. O subprocesso “aplicando apropriadamente” inclui aplicação de conhecimento, compreensão sobre a diversidade complexa das situações do mundo real e comprovação sobre a validade destes. Isso significa que o aprendiz realiza alguma ação de modo previsível e esperado em uma situação de mundo real ou simulado. O cruzamento pedagógico leva o aluno ao mundo das experiências – “processo experienciando” – e a outros processos de conhecimento. O segundo subprocesso do aplicar é o “aplicando criativamente”. Este consiste em aplicar o conhecimento de um lugar e adaptá-lo a outro bem diferente do lugar de origem, talvez até não familiar ao aprendiz. Segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 22, tradução nossa)⁷, “aplicar criativamente envolve impactar ou afetar o mundo de uma maneira peculiar”.

⁷ No original, “applying creatively involves making an intervention in the world which is trully innovative and creative”.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Taxonomia de Bloom

Há 33 anos, o psicólogo educacional, Dr. Benjamin Bloom, inconformado com a aprendizagem mecânica produzida pela maioria das atividades de sala de aula, propôs uma taxonomia baseada em categorias de pensamento, ou seja, uma classificação de metas de ação para desenvolver o aprendizado. Como afirmam Nikolić e Dabić (2016), tal sistema tornou-se a ferramenta-chave para instruir e entender o processo de aprendizagem, que se subdividiu em três domínios psicológicos: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Bloom (1956) pontuava sobre a organização das categorias em uma hierarquia fixa, em que cada uma demanda habilidade da anterior. Assim, ele propôs seis categorias de pensamento com ordem da mais baixa à mais alta, que são, respectivamente, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Uma revisão da Taxonomia de Bloom surge após 45 anos, liderada por Anderson e Krathwohl (2001). A versão continua hierárquica, mas não tão rígida quanto a original, por permitir que uma categoria perpassasse a outra, quando conveniente.

Em 2008, Andrew Churches apresenta a Taxonomia digital de Bloom como tentativa de readaptar a versão revisada por Anderson e Krathwohl (2001) aos novos modos de pensar e aprender que emergiram como resultado do mundo digital. Para o autor da digital, tanto a taxonomia original quanto a revisada são úteis ao professor, mas não integram as tecnologias da era atual. Outra inovação refere-se ao processo de aprendizagem, que não precisa e deve seguir a ordem hierárquica. Segundo esse pesquisador, “o processo de aprendizagem pode ser iniciado em qualquer ponto, e os níveis taxonômicos mais baixos serão envolvidos dentro da tarefa de aprendizagem amparada” (CHURCHES, 2008, p. 2, tradução nossa⁸).

Quanto à nomeação das categorias, Churches não propõe mudanças, mas sugere o acréscimo da categoria “colaboração”, ocorrendo simultaneamente às outras categorias, pois as mídias digitais facilitam a aprendizagem colaborativa e essa é uma habilidade do século XXI. Churches (2008) sugeriu algumas ações para a taxonomia digital e estas estão representadas no quadro 1 em cada categoria, nas letras em negrito.

⁸ No original: “The learning process can be initiated at any point, and the lower taxonomic levels will be encompassed within the scaffolded learning task”.

Quadro 1. Taxonomia digital de Bloom

Termos-chave	Verbos da taxonomia revisada e da taxonomia digital (negrito)	Colaboração
Criando	Planejar, construir, fazer design Verbos digitais: programar, filmar, fazer blog, publicar, fazer podcast	Verbos: colaborando, moderando, negociando, debatendo, comentando, fazendo vídeo conferência pelo Skype, respondendo, contribuindo, conversando, enviando mensagem
Avaliando	Verificar, levantar hipóteses, criticar, experimentar, testar. Verbos digitais: monitorar, comentar em blog, fazer “review”, colaborar, fazer “networking”	
Analisando	Comparar organizar, desconstruir Verbos digitais: ligar, fazer “mashing”, validar	
Aplicando	Implementar, usar, executar. Verbos digitais: carregar, jogar, operar, fazer uploading, compartilhar, editar	
Entendendo	Interpretar, resumir, inferir, parafrasear, classificar, comparar, explicar, exemplificar Verbos digitais: categorizar, “twitar”, comentar, marcar “tag”.	
Lembrando	Reconhecer, listar, descrever, identificar, nomear, encontrar Verbos digitais: destacar, “favoritar”, buscar, pesquisar.	

Fonte: Adaptado de Drawing 3 – Mind map of Bloom’s revised digital taxonomy (CHURCHES, 2008, p. 5)

Tecnologias digitais

O ensino de língua inglesa sempre se serviu de uma tecnologia para mediar a aprendizagem, tais como, equipamentos eletrônicos, gramáticas, livros, fitas cassetes, livros didáticos, fitas de vídeo, LPs, CDs de áudio, CD-ROMs, rádio, televisão, DVDs, computadores e os equipamentos móveis conectados com a internet dos tempos digitais. Esses recursos fornecem acesso à língua em modos de escrita, fala, imagens, vídeos e outros.

No entanto, é importante ressaltar que as tecnologias não substituem os princípios pedagógicos, pois é através deles que será determinado como ela será usada e com qual objetivo. Assim, as “tecnologias para o ensino de língua inglesa” são instrumentos didáticos que propiciam ao aprendiz a oportunidade de usar a língua em contextos

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

sociais autênticos (WARSCHAUER, 2010). Cope e Kalantzis (2017, p. 1) afirmam que “tecnologia é pedagogicamente neutra”, e explicam que ela pode mudar a educação, mas pode, também, mantê-la como está. Em outras palavras, ela é uma ferramenta de apoio à pedagogia adotada, seja ela tradicional ou moderna. Daí, ressaltamos a importância da escolha pedagógica que atenda às necessidades do estudante de hoje.

A pedagogia dos multiletramentos integra as tecnologias digitais ao ensino por várias razões. Elas permitem comunicação global com o mundo em sua diversidade cultural, linguística e geográfica, oportunizam um posicionamento crítico do usuário, colocam o aluno diante de inúmeros textos multimodais, além de oferecerem várias oportunidades para a construção de sentidos de textos de gêneros textuais variados. Em relação à prática pedagógica, as tecnologias digitais podem fornecer condições para o desenvolvimento dos processos de conhecimento do projeto Learning by design (experienciar, conceituar, analisar e aplicar). Kalantzis e Cope (2012, p. 155, tradução nossa⁹) apontam que “[a] nova mídia adiciona uma outra camada de oportunidade pedagógica para professores criando um espaço contemporâneo onde as vozes dos estudantes podem ser expressas”. Semelhantemente, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam que é imprescindível que o aluno de hoje integre essas tecnologias ao seu processo de aprendizagem para “localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Na mesma linha, Barton e Lee (2015) ressaltam as contribuições oferecidas pelas tecnologias, tais como, aumentam as possibilidades de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimento, rompem a barreira da sala de aula conectando os alunos com o mundo, oferecem oportunidades para que alunos e professores sejam protagonistas na construção do próprio saber.

Em relação a esse estudo, o curso de formação para professores de língua inglesa, oferecido por uma de nossas autoras, integrou tecnologias digitais às atividades que serviram de apoio para o desenvolvimento dos processos de conhecimento do projeto “Learning by design” e dos multiletramentos.

Para o desenvolvimento do processo “experienciar o conhecido”, foram usados a plataforma Edmodo, Google forms e o *software* Voki. A fim de explorar o processo “experienciar o novo”, os aplicativos Screen o matic, AZ screen, Slideplayer, plataforma YouTube e *software* Powerpoint serviram de apoio. O processo conceituar usou tecnologias de vídeos, *sites*, aplicativo plickers e *software* prezzi. “Analisar” foi possível

9 No original: “The new media add another layer of pedagogical opportunity for teachers by creating a contemporary space where student voices can be expressed”.

pela mediação da plataforma Edmodo, Powerpoint, Padlet e Word on-line. O processo “aplicar” foi amparado pelos aplicativos Qr code, Aplicativo HP Reveal e o *software* Voki. Alguns desses recursos tecnológicos atenderam a mais de um processo de conhecimento.

A utilização das tecnologias digitais é também valorizada pelos documentos oficiais e apontada como a quinta competência específica de língua inglesa para o ensino fundamental como prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “[u]tilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.” (BNCC, 2017, p. 246).

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, nos baseamos em uma perspectiva qualitativa cuja natureza teórica busca fundamentar o conceito de pedagogia dos multiletramentos e da taxonomia digital de Bloom na formação continuada de professores de inglês. A revisão bibliográfica sobre formação continuada de professores de língua inglesa no Brasil, pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia digital de Bloom e tecnologias digitais nos forneceram os subsídios necessários para estruturação, obtenção e análise dos dados.

Considerando que o objetivo principal desta pesquisa é investigar como um curso de formação *on-line* para professores de inglês pode contribuir para que os participantes renovem suas práticas pedagógicas, o estudo de caso se apresentou como um método eficiente para esta investigação. De acordo com Yin (2015, p. 17), esse método “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade, em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não puderem ser claramente evidentes”.

O campo de pesquisa para este estudo ocorreu a partir de um curso de formação continuada planejado e coordenado por uma das autoras deste artigo. O curso, que teve como objetivo contribuir para a formação dos professores de inglês de uma região de Minas Gerais, foi planejado de acordo com as necessidades dos professores participantes, que elegeram “falta de motivação dos estudantes para estudar inglês” como problema mais recorrente em suas aulas.

Desse modo, a superintendência de ensino de Ponte Nova, Minas Gerais, forneceu suporte para a realização do curso e os professores de inglês pertencentes àquela jurisdição receberam convite para se inscrever no CFPM. Devido ao órgão alcançar 70 escolas de 17 municípios diferentes e distantes um do outro, optou-se pela modalidade

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

on-line para o curso e foi adotada a plataforma virtual “Edmodo” para hospedar as atividades. Inscreveram-se 29 professores, sendo que quinze deles completaram o curso, que teve duração de 5 meses (22 semanas) e carga horária de 110 horas. A etapa das inscrições dos participantes e familiarização com a plataforma Edmodo prolongou por uma semana. Foram 70 tarefas, sendo uma por semana e todas elas ficaram hospedadas na plataforma Edmodo. Cada uma demandava aproximadamente cinco horas de estudo. Ao final do curso, houve um encontro na modalidade presencial para as reflexões finais, confraternização e entrega dos certificados.

O planejamento do CFPM baseou-se na reflexão a respeito das dificuldades apresentadas pelos participantes no início do curso, coletadas através da primeira tarefa. Desse modo, a coordenadora do CFPM, traçou o *design* do curso, que teve a pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia digital de Bloom como suportes para o planejamento das tarefas e como conteúdo para as tarefas do curso. A seguir o programa do curso e as respectivas tarefas (Quadro 2).

Quadro 2. Programa e tarefas do CFPM

Programa	Tarefas
<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento, seleção e classificação dos problemas recorrentes nas aulas de inglês 	1, 2, 3, 8
<ul style="list-style-type: none"> • Documentação para pesquisa (questionário 1, Convite de participação em pesquisa e termo de consentimento, narrativa, envio de termo de consentimento original, questionário final). 	4, 5, 32, 40, 69, 70
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de tecnologias digitais (avatar, Power point, Prezzi, HP Reveal, <i>site</i> Padlet, tutoriais, <i>slides</i> com comentários em áudio, vídeos, questionário <i>on-line</i>, QR Code reader, Google docs, QR Code generator, aplicativo Genius). 	6, 7, 11, 12, 13, 14, 16, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 47, 50, 52, 55, 57, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70
<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis soluções aos problemas apresentados – Vídeo – Motivação - https://slideplayer.com/slide/9370212/ 	9, 10, 12

<ul style="list-style-type: none"> • Possíveis soluções às dificuldades enfrentadas – Teorias de apoio – Pedagogia dos Multiletramentos, <i>Learning by design</i> e taxonomia digital de Bloom (velhos e novos básicos, características dos novos aprendizes e professores, velhos e novos contextos de ensino-aprendizagem, multimodalidade, dois multis. Pedagogia didática, autêntica, crítica e funcional, movimentos pedagógicos: conceituar, experimentar, analisar e aplicar). 	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 38, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas a serem experienciadas com os alunos 	11, 21, 22, 29, 34, 35, 36
<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa colaborativa e com interação com os participantes 	16, 19, 20, 28,30, 37, 59
<ul style="list-style-type: none"> • Planos de aula (Lesson plans) 	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68

Fonte: Elaboração própria

Cada tarefa teve seu *design* embasado em um ou mais processos de conhecimento e na taxonomia digital de Bloom, como mostra o quadro 3 a seguir com a tarefa 6.

Quadro 3. Tarefas do CFPM

<p>Experienciando o novo – apresentando-se à experiência de assistir e ouvir a mensagem do avatar virtual.</p>	<p>- Entendendo (Understanding) Interpretando a mensagem do avatar virtual, construindo as inferências necessárias para a construção de sentidos</p> <p>- Verbos digitais: comentando (<i>commenting, annotating</i>);</p>	<p>Site www.voki.com</p>	<p>- Sabendo explicar uma nova realidade virtual para planejá-la e implementá-la posteriormente</p>	<p>1 - Visita ao <i>link</i> disponibilizado e ouvir a mensagem do avatar virtual criado pela professora/ coordenadora do curso CPM para inteirar-se de sua mensagem e das características básicas em sua tessitura; 2 - Comentário sobre o avatar no mural da plataforma Edmodo com base na construção de seu sentido.</p>	<p>Tarefa 6 – 12 a 18 de agosto de 2018.</p>
---	--	--	---	---	--

Fonte: Elaboração própria

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Durante o desenvolvimento do CFPM, vários dados foram coletados, assim como dois questionários, relatos dos participantes, tarefas realizadas pela plataforma *Edmodo*, interações ocorridas pelo aplicativo WhatsApp e por *e-mail*, sendo este último mais utilizado para tratar de questões burocráticas com a SRE e para o envio de documentos aos participantes.

Os questionários foram usados em dois momentos diferentes. O primeiro, aplicado no início do curso e com 25 questões fechadas, sendo respondido pelos 29 participantes que iniciaram o curso. Ele visou traçar o perfil pessoal e profissional do professor. O segundo foi aplicado ao final para os 15 concluintes do CFPM, tendo 10 perguntas semiabertas e buscou dados sobre a “vivência” do professor, ao longo do curso, seus planos e expectativas profissionais, assim como a compreensão dos mesmos sobre a aplicação dos construtos “pedagogia dos multiletramentos e taxonomia digital de Bloom” em suas aulas de inglês.

A plataforma Edmodo, além de abrigar todas as tarefas do curso, serviu de instrumento para coleta de dados, pois ela forneceu registros de interação e colaboração entre os membros do grupo e entre participantes e coordenadora do curso, através do mural de bate-papo e da troca de mensagens. Outro instrumento de coleta foi o *aplicativo* WhatsApp que ofereceu registros de interações entre os participantes e coordenadora do curso.

Devido ao escopo deste artigo, analisaremos, a seguir, os dados gerados por dois dos instrumentos de pesquisa, respostas dos professores a algumas das tarefas propostas na plataforma Edmodo e seus relatos a uma das questões do questionário final, com fins a responder esta pergunta de pesquisa: *Como o CFPM, com o apoio da taxonomia de Bloom, oferecido on-line para professores de inglês de escolas públicas estaduais de Minas Gerais, pode contribuir para o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas?* A análise será feita sob uma perspectiva interpretativista, tendo como base os princípios dos processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos de Kalantzis e Cope (2012, p. 358), Learning by design (COPE; KALANTZIS, 2015) e os objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom (CHURCHES, 2008).

Análise dos dados

O CFPM: tarefas do CFPM e respostas dos professores

Nesta seção, analisaremos, primeiro, as respostas às tarefas 1, 2, 3 e 8, intituladas “Inquietações dos professores”. Essas atividades, cujas funções são levantar as inquietações

do grupo docente, utilizam-se da tecnologia digital da plataforma Edmodo, cuja função se baseia em mediar a interação do grupo sobre os problemas em comum e hospedar as tarefas. Em seguida, vamos analisar as tarefas 9 e 10, implementadas pelo CFPM com o foco em “possíveis soluções” para minimizar a inquietude dos participantes em relação ao andamento de suas aulas. A questão 9 faz uso do aplicativo *slideplayer* para favorecer a “conceituação” sobre motivação e a número 10 media a tarefa de “análise” de um vídeo sobre o mesmo assunto por meio da plataforma YouTube.

A tarefa 1, *Identify some difficulties you have to teach English at school*, tem por finalidade desenvolver o subprocesso de conhecimento “experienciar o conhecido” e, paralelamente, os objetivos cognitivos digitais de Bloom “relembrar e entender”. Para tal, a tarefa solicita que os participantes identifiquem e compartilhem, no mural da plataforma Edmodo, os problemas que vivenciam diariamente para ensinar inglês.

Os dados gerados pelas respostas dos professores parecem-nos revelar que o subprocesso de conhecimento “experienciar o conhecido” e os objetivos cognitivos “relembrar e entender” foram desenvolvidos, pois os participantes demonstraram ter consciência dos entraves enfrentados e lembraram aspectos específicos de sua prática pedagógica que concorrem para os problemas por eles vivenciados (Quadro 4). É possível afirmar, com base nessas respostas, que a tarefa 1 contribuiu para que os professores refletissem sobre suas práticas pedagógicas. E ainda, foi possível a eles trazer para o ambiente de aprendizagem (CFPM) seus próprios interesses, experiências e conhecimentos.

Quadro 4. Respostas à Tarefa 1

<p>Resposta do professor 09</p> <p>a) I think students do not like to learn another language.</p> <p>b) They think will not use another language.</p> <p>c) I think the number of classes per week should increase.</p> <p>d) I notice that resources to teach English are few, they do not.</p>
<p>Resposta do professor 14</p> <p>The most common difficulties the other teachers are finding are the lack of interest of the students and the bad quality material. This is a sad reality in our education.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

A tarefa 2 *Let's synthesize the difficulties to teach English!* e a tarefa 3 *Let's identify the most important difficulties mentioned* buscaram sintetizar as inquietações dos professores

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

levantadas na tarefa 1, visando alcançar o subprocesso de conhecimento “experienciar o novo” e os objetivos digitais “entender, inferir e resumir”. Essas atividades, além de o subprocesso “experienciar o novo”, buscam, também, desenvolver o processo “analisando funcional e criticamente”, assim como os objetivos digitais de Bloom “analisar, diferenciar, organizar, avaliar, checar, criticar”. É possível perceber nas duas tarefas uma sobreposição de processos de conhecimento, como apontado por Kalantzis e Cope (2015), que afirmam que o entrelaçamento de processos caracterizam os multiletramentos.

Os dados gerados pelas tarefas 2 (Quadro 5) e 3 (Figura 2) revelam que os professores “experienciam o novo”, pois eles conhecem as inquietações dos outros participantes e fazem a ligação do conhecido (inquietação individual) com o novo (inquietação do outro professor participante). Entre as dificuldades, estas foram algumas das citadas: falta de interesse e motivação para aprender inglês, indisciplina e número alto de alunos por sala, poucas aulas por semana, falta de conhecimento prévio relativo à língua inglesa pelos alunos, ausência de objetivos claros para a aprendizagem desse idioma no contexto dos alunos, falta de material didático apropriado. A tarefa 3, especificamente, incentiva os professores a selecionar a inquietação mais comum entre eles para que ela possa ser analisada e discutida durante o curso. A selecionada foi a “falta de interesse e motivação dos alunos”, conforme gráfico gerado pela tarefa 8 na Figura 2. Os dados da tarefa 3 apontam que o processo “analisando funcional e criticamente”, assim como os objetivos digitais “analisar, diferenciar, organizar, avaliar, checar, criticar” também foram atingidos, pois, para sintetizar o problema mais recorrente, o participante estabeleceu relações de causa e efeito, analisou conexões lógicas, inferiu e tirou conclusões. Percebemos nas duas tarefas um entrelaçamento entre o “experienciar” e os processos “analisando funcional e criticamente”, que, segundo Cope e Kalantzis (2015, p. 31), são a força do projeto *Learning by design*. Os autores afirmam “A força do Learning by design não é o que está em cada quadrante, mas as transições entre os quadrantes. [...]” (COPE; KALANTZIS, 2015, p. 31, tradução nossa¹⁰).

10 No original: “The strength of Learning by Design is not what is in each quadrant, but the transitions between quadrants. [...]”.

Quadro 5. Respostas à tarefa 2

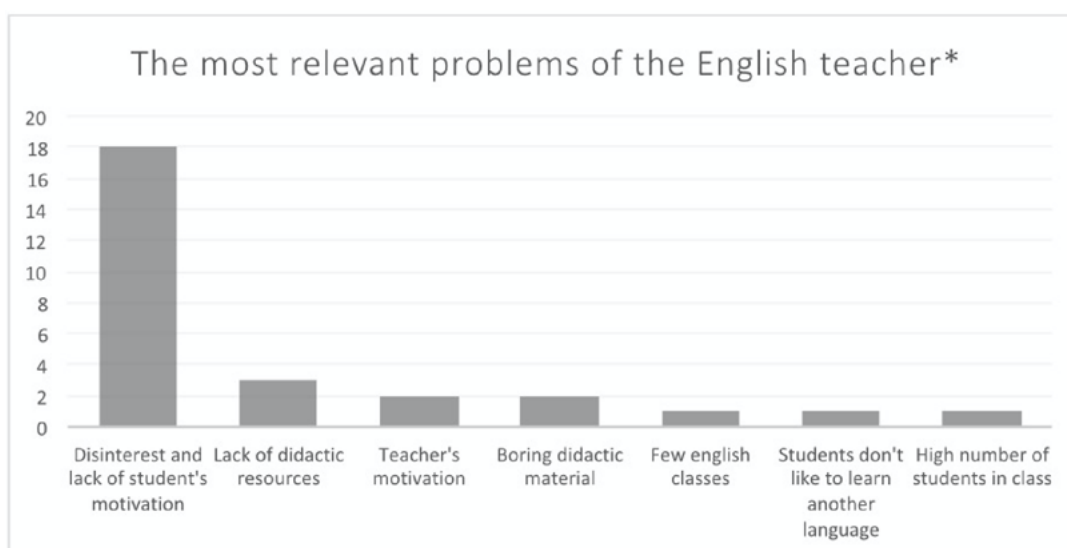
Professor 01 - The most common challenges that I perceive in my students are the lack of motivation, resources and materials, insufficient time for studies, students who are at a disadvantage in learning compared to others (attending private courses outside of school, so low level content is unattractive) and overcrowded classrooms [...]

Professor 16 - I see many problems in a public school: crowded classes, students without responsibility and interest. Lack of a good environment for learning English. Students with different levels of knowledge in the same class.[...]

Professor 22 - In my opinion, there are several factors. Student disinterest, full classrooms, out-of-reality Didactic book.

Fonte: Dados da pesquisa. Disponível em <https://new.edmodo.com/post/672794361>

Figura 2. Problemas mais relevantes dos professores de inglês



Fonte: Dados da pesquisa

O *design* da tarefa 9 incluiu um debate reflexivo sobre o conjunto de *slides* de Mcguire (s.d.), *Increasing student motivation: it may be easier than you think*, visando o desenvolvimento do processo de conceituar e do objetivo cognitivo de entender. Os dados demonstraram que os professores fazem uso de um discurso de natureza acadêmica e profissional. É possível também afirmar que os participantes entenderam que eles, enquanto mediadores da aprendizagem, podem e devem criar um ambiente propício à motivação do aluno e, conseqüentemente, para o seu aprender. Como mostram alguns dos dados da pesquisa no quadro 6, eles construíram conhecimento sobre motivação

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

e ainda complementaram com base em suas práticas pedagógicas as razões pelas quais seus alunos não se sentem motivados para a aprendizagem de um outro idioma. Nota-se, aqui também, um cruzamento entre o processo conceitual e o experiencial, pois, ao compreenderem as razões que despertam a interação do aluno, o professor fez uma ligação com suas experiências prévias sobre o não engajamento do seu aluno às aulas.

Quadro 6. Comentários dos professores participantes à tarefa 9

Professor 3 - Motivation is what leads to giving the best of oneself, doing what is possible to achieve the desired dream. Most students today have no interest and continue their studies, most of them are simply wanting to finish high school. I see that in a classroom you meet different types of students. Unfortunately they even know that interested or not, will be approved.

Professor 16 - Motivation is the impulse that makes you want to do something. In a class with different kinds of students, with different aims in life, we'll find some that won't do your best. I see that some of the students just want to finish the high school, and doesn't matter in which circumstances. They don't have an aim to enter in a University of keeping studying. Of course, not all the students think in the same way.

Fonte: Dados da pesquisa

A tarefa 10 solicita que os participantes assistam ao vídeo *How youth learn: Ned Talk – na Insider's Guide to the Teenage Brain*¹¹, narrado por um adolescente que discute alguns princípios que julga importantes para sua própria aprendizagem. Entre eles, Ned cita: o aprendiz tem de estar se sentindo bem, o que está sendo aprendido tem de fazer sentido e provocar desafios, o aprendiz precisa de um parceiro que possa lhe dar o apoio necessário em suas dúvidas e de revisões do que foi aprendido. Os professores participantes ainda leram uma lista de 13 estratégias que podem ser utilizadas para motivar os alunos¹². A tarefa teve por finalidade principal fornecer oportunidades aos professores de construir conhecimento acerca de motivação a partir de diferentes ângulos, a fim de refletirem sobre sua maior inquietude em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Em termos dos processos de conhecimento de Kalantzis e Cope (2012), pretendeu-se desenvolver os processos “analisar funcionalmente e criticamente e conceituar por nome e teoria” e os objetivos cognitivos “entender, refletir, avaliar, comparar, explicar”. Como mostram os dados no Quadro 7, é possível dizer que os objetivos foram alcançados e que, novamente, o processo “experienciar” se entrelaça com os outros processos, pois

¹¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=127&v=p_BskcXTqpM

¹² Disponível em: <https://tarinamackay.wordpress.com/2014/10/29/strategies-to-increase-motivation-and-engagement/>

eles apresentam indícios de análise, avaliação e desenvolvimento de conceitos sobre motivação a partir de sua experiência como professor.

Quadro 7. Respostas à tarefa 10

Professor 01 - I believe in everything that I've watched on this video and read in the doc, but make all those things work for real is a big challenge in school nowadays. I have always encouraged my students with challenges and varied types of activities. I tell everyone that they are capable of learning and I have always hoped for the best, but I confess that nowadays I am discouraged by the feedback I am receiving. [...]

Professor 14 - O vídeo esclareceu muito sobre os jovens, por que se sentem desmotivados e como podem ser motivados. Tenho me lembrado das estratégias do vídeo e do documento postado sempre que vou para a sala de aula. Uma das coisas de que tento não me esquecer é me preocupar com o aluno, saber como está, se dormiu bem, se tomou café e, principalmente, se está tudo bem na sua casa. [...] O vídeo foi muito oportuno para me fazer pensar no meu aluno como o sujeito do processo ensino e aprendizagem em que posso orientá-lo na construção do seu conhecimento naquilo que ele considera útil para a sua vida, o presente e o futuro.

Fonte: Dados da pesquisa

Além do cruzamento com o processo “experientiar”, os dados mostram indícios de interseção do processo de conhecimento “aplicar apropriadamente e criativamente” (KALANTZIS; COPE, 2012), paralelamente, os objetivos cognitivos de Bloom “editar, fazer e compartilhar” (CHURCHES, 2008). Embora o planejamento não tivesse essa meta, percebemos que esses processos foram desenvolvidos e compreendidos pelos professores (Quadro 7). É possível inferir que o êxito no desenvolvimento de “analisar funcionalmente e criticamente e conceituar por nome e teoria” e dos objetivos cognitivos digitais de Bloom “entender, refletir, avaliar, comparar e explicar” tenham contribuído para que os participantes mencionassem a intenção de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

O CFPM: os planos de aula dos professores participantes

O *design* do CFPM incorpora algumas tarefas que solicitam aos professores participantes que elaborem planos de aulas de inglês sob a perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, contendo atividades que visem o desenvolvimento dos quatro processos de conhecimento “experientiar o conhecido e o novo, analisar funcionalmente e criticamente, conceituar por nome e teoria, aplicar apropriadamente e criativamente” e também os objetivos cognitivos digitais de Bloom: “relembrar, entender, aplicar, analisar, aplicar e criar”. Analisaremos, a seguir, dois dos planos de aulas elaborados durante a

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

implementação do CFPM, o do participante 19 (Quadro 8) e do participante 8 (Quadro 9), ambos sobre alimentação.

Quadro 8. Plano de aula do participante 19

Atividade 1 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “experientiar e conceituar” e os objetivos cognitivos “relembrar e entender” por meio de um conjunto de *slides* para a identificação das diferenças entre os hábitos alimentares dos Estados Unidos e do Brasil disponível neste endereço: <https://bit.ly/2X4Y4J6>.

Atividade 2 – Finalidade: desenvolver o processo de conhecimento “Analisar funcionalmente e criticamente” e os objetivos cognitivos “analisar e avaliar”

- Visitar uma feira agroecológica;
- Fazer levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros em todas as refeições do dia, inclusive em festas comemorativas.

Atividade 3 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “conceituar por nome e teoria” e o objetivo cognitivo “entender”

- A partir de pesquisa sobre alimentação saudável, produzir um quadro com as calorias acompanhando os alimentos consumidos.

Atividade 4 – Finalidade: desenvolver os processos de conhecimento “aplicar apropriada e criativamente” e os objetivos cognitivos “aplicar e criar”

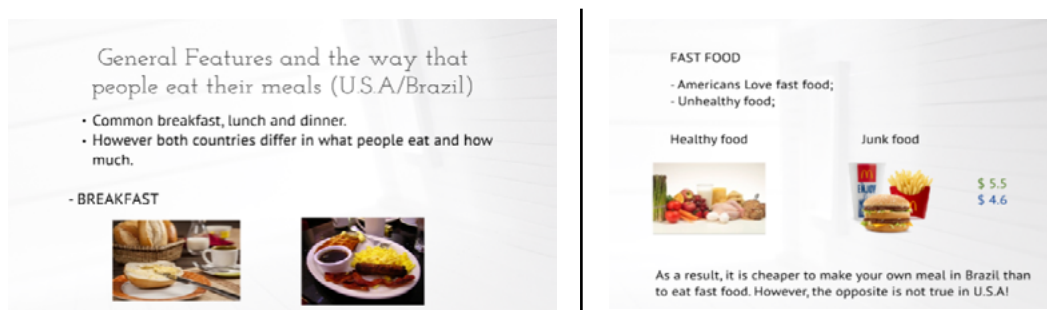
- Preparar um evento para a comunidade escolar, apresentando um estudo comparativo sobre os hábitos alimentares dos EUA e os do Brasil;
- Servir comida típica;
- Preparar um café da manhã na escola no modelo norte-americano para receber os alunos das outras turmas e dar informações sobre os hábitos alimentares nos EUA e os valores calóricos dos alimentos relacionando-os aos índices de obesidade no país (após pesquisa proposta e apresentada em sala de aula).
- Plantar e cuidar de horta na escola, identificando-as com os nomes em inglês.
- Produzir *folders* bilíngues sobre alimentação saudável para distribuição na comunidade.
- Discutir Agricultura Familiar e Agronegócio com a comunidade escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

Como mostram os dados (Figura 3), o participante 19 cria uma atividade com *slides* para discutir as diferenças e semelhanças entre a comida brasileira e a americana com seus alunos. Seu intuito pedagógico é o de desenvolver os processos de conhecimento

“experienciar o conhecido e o novo” e o de “conceituar”, alinhados aos objetivos cognitivos “relembrar e entender”. Podemos inferir que, provavelmente, durante a implementação de seu plano de aula, o participante incentivaria a participação de seus alunos para que seus objetivos pedagógicos fossem alcançados, pois ele ia prosseguir com o mesmo assunto nas atividades subsequentes. Primeiro, ele tem a intenção de incentivar a construção de conhecimentos sobre hábitos alimentares em duas culturas, tendo a brasileira como a conhecida e a americana como aquela a ser “experienciada” como nova. Seus alunos teriam a oportunidade de conhecer, comparar e aprender conceitos sobre esses dois tipos de alimentação.

Figura 3. Alguns dos *slides* do participante 9



Fonte: Dados da pesquisa

Em seguida, na atividade 2, para desenvolver o processo de conhecimento “analisar funcionalmente e criticamente” e os objetivos cognitivos “analisar e avaliar”, o participante 19 planejou uma visita dos alunos a uma feira agroecológica para que fizessem levantamento de alimentos consumidos pelos norte-americanos e brasileiros, em todas as refeições do dia. Parece-nos possível inferir que o participante tinha em mente a ampliação de conhecimento de seus alunos sobre os hábitos alimentares nestas duas culturas pela análise e avaliação dos produtos da feira, frutas, verduras, legumes. Provavelmente, o professor estaria junto aos alunos esclarecendo dúvidas e desafiando-os a fazerem as comparações necessárias. Parece-nos também provável que seus objetivos pedagógicos possam ser alcançados, ao implementar seu plano de aula, pela oportunidade oferecida aos alunos de uma visita *in loco* que pode favorecer análises e comparações.

Na atividade 3, como mostram os dados no Quadro 8, o participante solicita que os alunos pesquisem sobre alimentação saudável e que produzam um quadro com as calorias dos alimentos, embora ele não tenha oferecido qualquer orientação sobre como e onde pesquisar. Seu objetivo pedagógico era o de desenvolver o processo “conceituar por nome e teoria” e o objetivo cognitivo “entender”. Sua intenção é que os alunos listem alimentos saudáveis e seus respectivos teores de calorias, conceituando-os para, assim, entenderem o significado de alimentação saudável.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

Para desenvolver o processo de conhecimento “aplicar apropriadamente e criativamente” e os objetivos cognitivos da taxonomia digital de Bloom “aplicar e criar”, na atividade 4, o plano do participante 19 mostra que ele solicita que seus alunos preparem um evento na escola para apresentação do estudo comparativo sobre os hábitos alimentares entre duas culturas diferentes com a degustação de alimentos típicos. Irá ainda incentivar o plantio de uma horta na escola e o uso dos nomes das hortaliças em inglês para nomeá-las. O participante 19 ainda solicitará a produção de cartazes sobre alimentação (bilíngues) e discussão sobre agricultura familiar, aspectos que muito podem contribuir para a aprendizagem de inglês e envolvimento ativo dos alunos para aprenderem inglês.

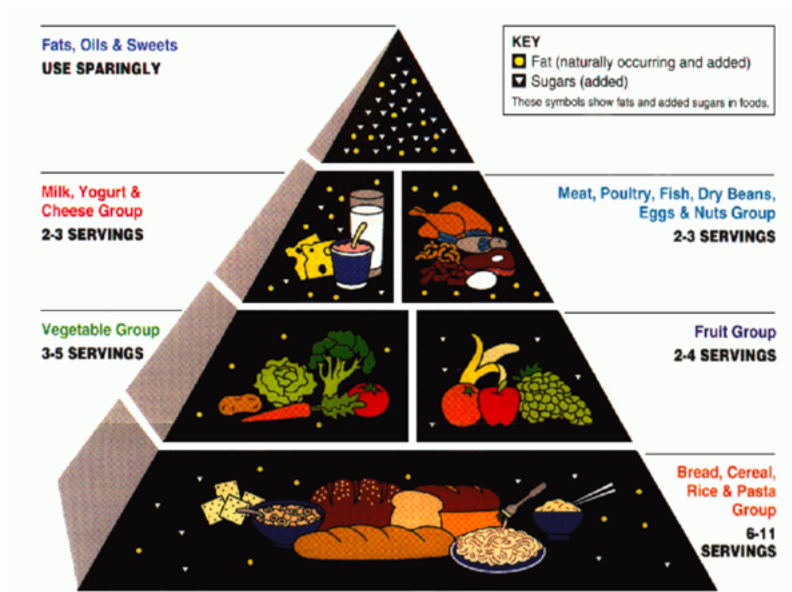
Em suma, como mostram os dados, o participante 19 compreendeu os conceitos sobre os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e da taxonomia digital de Bloom e foi capaz de aplicar os conceitos dessas teorias em seu plano de aula para o ensino de inglês. Pode-se dizer que ele fez um planejamento adequado, embora alguns ajustes sejam ainda necessários, tendo em vista as interações desejadas entre teoria e prática para o aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas. Uma das melhorias a ser feita no plano de aula seria estimular um cruzamento entre os processos. Por exemplo, as atividades 2 e 3 poderiam visar, além dos processos “analisar e conceituar”, o processo “experienciar” que seria a base para os demais. Para a atividade 4, o processo “aplicar” poderia dialogar com “experienciar, analisar e conceituar”. Outro recurso que despertaria interesse do aluno seria a integração de tecnologias digitais para mediar uma das tarefas. Finalmente, levando em consideração que foi o primeiro plano de aula elaborado pelo participante à luz da pedagogia dos multiletramentos, os dados demonstram assimilação das ideias.

Analisaremos, a seguir, o plano de aula da participante 8 (Quadro 9) sobre alimentação no qual seguiu as orientações do CFPM sobre a implementação da pedagogia dos multiletramentos e o desenvolvimento dos objetivos cognitivos de Bloom.

Quadro 9. Plano de aula do participante 8

Atividade 1 – objetivo: Desenvolver os processos do conhecimento “Conceituar e analisar” e objetivos cognitivos “entender, analisar e avaliar”.

- Analise a pirâmide alimentar a seguir observando os nomes de cada grupo de alimentos



Atividade 2 – Desenvolver os processos de conhecimento “Experientiar e Aplicar” e o objetivo cognitivo “relembrar, entender, aplicar e criar”

- Criar suas próprias pirâmides alimentares com os alimentos e porções que consomem no dia a dia;
- Fazer uma roda de conversa refletindo sobre os hábitos alimentares dos alunos tendo como base a pirâmide produzida por eles (estão se alimentando de acordo com o ideal? O que podem fazer para mudar e ter uma alimentação mais saudável?).
- Criar uma aura no aplicativo HP Reveal em que a “trigger image” direcione para vídeos de receitas culinárias ou um vídeo produzido pelo próprio aluno com dicas de alimentação saudável.

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados nos mostram que o participante 8 decide promover uma reflexão entre os alunos sobre a pirâmide alimentar que seria apresentada a eles para o desenvolvimento dos processos de “experimentar o novo e o já conhecido por eles” e os objetivos cognitivos relembrar e entender. Trata-se da representação clássica sobre os alimentos distribuídos

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

em diferentes categorias: carboidratos, frutas, legumes e verduras, carnes, laticínios e gorduras, incluindo recomendações sobre o número de porções diárias de cada grupo, tendo em vista uma alimentação saudável. Além disso, é provável que o professor tenha em mente incentivar a participação dos alunos para o desenvolvimento dos processos “conceituar e analisar” e os objetivos “analisar, entender e avaliar”. Assim, espera-se que os alunos examinem e compreendam as funções de cada grupo alimentar e as porções recomendadas de cada um deles, avaliando-os sobre como podem contribuir para o bem-estar do corpo.

Na atividade 2, como mostram os dados do plano de aula (Quadro 9), o professor participante solicita que os alunos criem suas próprias pirâmides com a representação dos alimentos consumidos por eles e os fatores que interferem nessa escolha alimentar. Solicita ainda que discutam entre si. Assim, espera reforçar o desenvolvimento do processo “experienciar” e dos objetivos cognitivos “entender e avaliar”. Ele ainda planeja a criação de aulas no aplicativo HP Reveal pelos alunos para que possam ampliar seus conhecimentos sobre alimentação saudável. Com isso, há evidências da expectativa do participante de desenvolver o processo “aplicar” e o objetivo cognitivo “criar”. A imagem disparadora (“*trigger image*”) direcionará o leitor para vídeos de receitas culinárias ou com dicas de alimentação saudável.

Enfim, os dados apontam que o participante 8 compreendeu os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e os objetivos da taxonomia digital de Bloom, pois, embora tenha proposto um plano de aula bem condensado, com apenas duas atividades, mostra-se predisposto a desenvolver todos os processos e os objetivos cognitivos que teriam de estar presentes em suas aulas futuras, quando da realização de seu planejamento.

Os relatos dos professores

Ao final do CFPM, os professores participantes responderam a um questionário do qual analisaremos, neste artigo, a questão número quatro, assim elaborada: *Você acredita que o CFPM o(a) incentivou a buscar mudanças em sua prática pedagógica? Quais mudanças?* Tal questionamento teve como objetivo principal gerar *feedback* por parte daqueles que estiveram engajados, por cinco meses, em um processo de formação continuada.

Como mostram os dados no Quadro 10, os participantes relataram que o CFPM foi um incentivo para a busca de mudanças em suas práticas pedagógicas. Entre as transformações por eles elencadas estão: criação de tarefas dinâmicas, momentos de reflexão para o próprio professor sobre suas ações em sala de aula, seleção de atividades de

acordo com o interesse dos alunos, planejamento consciente das aulas, uso de tecnologias digitais e planejamento de aulas na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos e dos objetivos cognitivos de Bloom.

Quadro 10. Respostas de alguns professores participantes à questão 4 do questionário final

Professor 18 - Sim, o aprendizado adquirido no curso me direcionou e impulsionou minha prática em sala de aula para propor tarefas dinâmicas e que aproximavam mais do cotidiano dos alunos.

Professor 8 - O curso foi muito importante sim, especialmente porque nos levou a refletir sobre nossa prática. Percebi que os métodos que costumava usar podem e devem ser complementados com outros métodos. Acredito que a contribuição mais importante do curso foi nos estimular a refletir, ampliar nossa visão e, automaticamente, isso interfere na forma com planejamos e executamos a aula.

Professor 9 - Sim. Aprendi a olhar mais sites, procurar assuntos relacionados à vida do aluno, ao seu cotidiano, incentivar pesquisa por parte dos alunos, vivenciar situações reais de comunicação no âmbito da sala de aula e fora dela.

Professor 17 - Acredito muito, não só para a minha prática, mas para compartilhar com meus colegas. Antes do curso a realidade era outra, vontade não faltava, mas o comodismo misturado à falta de interesse falava mais alto. O uso das tecnologias era difícil, pois nem sempre tínhamos computadores e internet. Hoje a visão é outra, o inglês tornou-se respeitado. Quando quero usar a sala de informática, mesmo com poucos recursos as secretárias param o serviço delas e mandam internet para sala de informática. O mais incrível de tudo é que consegui despertar interesse nos alunos. Este ano entraremos com o pé direito mudando o conceito de se aprender Língua Inglesa.

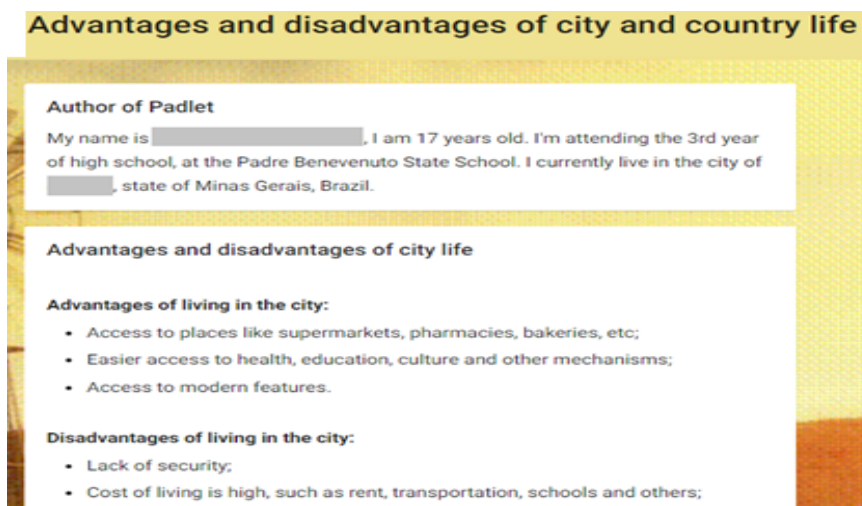
Fonte: Dados da pesquisa

Os dados evidenciam que o CFPM criou oportunidades para a reflexão e construção de conhecimentos novos por parte dos professores. Percebemos que eles entenderam a importância de se propor aulas de inglês com vistas ao desenvolvimento dos processos de conhecimento e dos objetivos cognitivos para que o objeto de conhecimento possa ser experienciado (relembrado e compreendido), conceituado (entendido), analisado (analisado e avaliado) e aplicado (aplicado e criado) visando uma aprendizagem bem-sucedida.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

À guisa de exemplificação do envolvimento dos professores, apresentamos, na Figura 4 um *padlet* criado por um dos alunos e compartilhado pelo seu respectivo professor, durante o CFPM. Ele pode nos revelar que os professores estão em busca de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e estão, também, conectados ao mundo virtual dos alunos da era digital.

Figura 4. *Padlet* de um aluno



Fonte: Dados da pesquisa

Considerações finais

O ensino de língua inglesa passa por mudanças decorrentes do avanço tecnológico que impactou o modo de comunicação mundial. Mudaram os alunos, professores, abordagens de ensino, recursos didáticos e o professor tem que se equilibrar em meio a tantas mudanças. Uma das saídas para o professor em exercício seriam os cursos de formação contínua, mas esses, na área de ensino de língua inglesa, estão escassos e quando existem, ficam nos grandes centros, portanto distantes geograficamente de muitos professores. Dessa maneira, a falta de cursos de formação e o desconhecimento de pedagogias que possam atender alunos da era digital se tornam um problema para o ensino de língua inglesa. Surge dessa necessidade a ideia de criar o CFPM.

Retomando o objetivo principal desta pesquisa, “investigar como um curso de formação *on-line* para professores de inglês pode contribuir para que os participantes renovem suas práticas pedagógicas”, podemos afirmar que os participantes assimilaram os conceitos sobre Pedagogia dos Multiletramentos, Pedagogia Learning by design e

Taxonomia digital de Bloom. Demonstraram, também, que acreditam que tais teorias, concretizadas em planos de aula, podem estimular a motivação e despertar o interesse do aluno e que os princípios dos processos de conhecimento “experienciar, conceituar, analisar e aplicar” e os objetivos cognitivos de Bloom “relembrar, entender, analisar, avaliar, aplicar e criar” mostraram-se adequados para a criação das tarefas. Porém, nossas análises apontam a necessidade de mais cursos de formação sobre multiletramentos para os docentes para que eles se sintam mais seguros e promovam uma prática pedagógica mais adequada à nova geração de alunos.

Consideramos que este estudo seja uma contribuição ao processo de formação continuada de professores de inglês no contexto da educação pública, por ter selecionado um contexto real para o seu desenvolvimento que inclui a criação e implementação do CFPM e ainda, refletido sobre pedagogias que perpassam processos de conhecimento essenciais para que a aprendizagem ocorra: experiência, conceituação, análise e aplicação. Pode ser considerada de grande relevância aos pesquisadores formadores de professores e aos próprios professores de inglês da educação pública. Outra grande contribuição foi o uso dos recursos digitais utilizados ao longo do CFPM.

Finalmente, entendemos que o assunto não encerra por aqui e são necessárias mais pesquisas que possam contribuir para este estudo, por exemplo, a aplicação dos planos de aula planejados durante o curso nas salas de aula de língua inglesa, a receptividade dos alunos e outros desdobramentos possíveis.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. **A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition**. New York: Longman, 2001.

ARRUDA, C. F. B. **O processo de resignificação de crenças e mudança na prática pedagógica de um professor de Inglês em educação continuada**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

ARRUDA, C. F. B. A mudança no processo de avaliação. *In*: DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas: Pontes, 2013, p. 107-140.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. Desafios de professores e formador de professores em um projeto de educação continuada. Trabalho apresentado no **I CLAFPL**, Florianópolis, 2006.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook**: The Cognitive Domain. David McKay, New York. 1956.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em: encurtador.com.br/yFORZ. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. **Guia do Livro Didático 2015 – Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol**. Brasília: MEC / SEB, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 27 ago. 2017.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. p. 21-40.

CHURCHES, A. **Bloom's Digital Taxonomy**, v. 2, n. 12, 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/8000050/Blooms-Digital-Taxonomy-v212>. Acesso em: 11 out. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginnings of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Palgrave: London, 2015. p. 1-36.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **e-Learning Ecologies: Principles for New Learning and Assessment**. New York: Routledge, 2017.

DIAS, R. **Conteúdo Básico Comum (CBC) Língua Estrangeira de Minas Gerais – Fundamental - 6º ao 9º**, 2003. Manuscrito.

DIAS, R. Entrevista. **Polifonia**, v. 25, n. 371, p. 160-170, jan./abr. 2018.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de Língua inglesa. *In*: ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão**. Campinas: Pontes, 2013.

GOMES, L. C. **Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na modalidade a distância**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

- | Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade *on-line*

MATEUS, E. F. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 3-14.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: Experiências, Desafios e Possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MINAS GERAIS, SEE. **Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)**. Disponível em: encurtador.com.br/bdy19. Acesso em: 13 out. 2019.

MINAS GERAIS, SEE. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2018. Disponível em: encurtador.com.br/lmulU. Acesso em: 13 out. 2019.

NIKOLIĆ, M.; DABIĆ, T. **Bloom's Taxonomy Revisited in the Context of Online Tools**. International Scientific Conference on ICT and E-Business Related Research (str. 316-320). Belgrade: Singidunum University, 2016.

OLIVEIRA, E. C.; MELLO-PAIVA, K. S. F. Letramento digital em um curso de formação continuada de professores de língua inglesa. **Revista Leitura**, v. 1, p. 105-128, 2014.

WARSCHAUER, M. Digital literacy studies: progress and prospects. *In*: BAYNHAM, M.; PRINSLOO, M. (ed.). **The future of literacy studies**. Houndmills, Basingstoke, UK: Agrave Macmillan, 2010. p. 123-140.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: DIAS, Reinildes; MIRANDA, Marilane de Abreu Lima. Pedagogia dos multiletramentos e a taxonomia de Bloom: formação continuada de professores de inglês da rede pública da educação básica na modalidade on-line. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 50-80, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2769>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 05/05/2020.

UMA ANÁLISE DO ESTATUTO COMUNICATIVO DAS ORAÇÕES INTRODUZIDAS POR *AUNQUE* À LUZ DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

AN ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE STATUS OF CLAUSES INTRODUCED BY AUNQUE IN THE SPOKEN SPANISH IN THE LIGHT OF FUNCTIONAL DISCOURSE GRAMMAR

Talita Storti GARCIA¹

Resumo: Este estudo analisa, com base na teoria da Gramática Discursivo-Funcional, o estatuto comunicativo de contextos oracionais introduzidos por *aunque* no espanhol falado. De acordo com a literatura da língua espanhola, *aunque* pode expressar concessão ou adversidade. A Gramática Discursivo-Funcional reconhece a proximidade entre esses dois tipos semânticos, concebida no modelo como função retórica *Concessão*. De acordo com a teoria, a concessão pode ocorrer como função semântica ou retórica. Nesse último caso, em espanhol, os juntores que assinalam essa relação no processo de codificação morfosintática podem ser *aunque* ou *pero*. Os resultados mostram que a diferença de uso entre *aunque* e *pero* se dá em função do estatuto do Ato Discursivo envolvido na representação subjacente.

Palavras-chave: Funcionalismo. Concessão. Adversidade. Espanhol. *Aunque*. *Pero*.

Abstract: This study analyzes, based on Functional Discourse Grammar, the communicative status of clauses introduced by *aunque* in spoken Spanish. According to Spanish literature, *aunque* may express concession or adversity. The Functional Discourse Grammar recognizes the proximity between these two semantic types, conceived in this model as the rhetorical function *Concession*. According to the theory, the concession may occur as a semantic or rhetorical function. In the latter case, in Spanish, the nexus that indicate this relationship in the morphosyntactic coding process may be *aunque* or *pero*. The results show that the difference in use between *aunque* and *pero* is due to the status of the Discursive Acts involved in the underlying representation.

Keywords: Functionalism. Concession. Adversity. Spanish. *Aunque*. *Pero*.

¹ Garcia. UNESP. E-mail: talitasg@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8695-6086>

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

O juntor *aunque* é concebido pela perspectiva tradicional do espanhol no rol das conjunções concessivas e também no rol das conjunções adversativas (cf. SÁNCHEZ, 2001). Essa sobreposição semântica se dá porque, conforme a *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), esse conector apresenta sentido genuinamente concessivo, mas adquiriu, ao longo do tempo, valores adversativos.

A expressão da adversidade por esse juntor não se dá, no entanto, em qualquer contexto. A interpretação adversativa de *aunque*, segundo a *Nueva Gramática de la Lengua Española* [doravante NGLE] (2010), só é possível quando esse conector introduz uma oração que ocorre com verbos no indicativo e se pospõe a uma outra oração, uso denominado *restrictivo*.

Crevels (2000) estende seu olhar sobre esses usos e afirma que a distinção entre eles reside na força argumentativa. Vejamos os exemplos da autora de (1) a (3) a seguir.

- (1) *Aunque me duelen los pies, puedo andar.* (CREVELS, 2000, p. 19).
- (2) *Me duelen los pies, aunque puedo andar.* (CREVELS, 2000, p. 19).
- (3) *Me duelen los pies, pero puedo andar.* (CREVELS, 2000, p. 19).

Afirma Crevels que a força argumentativa da oração introduzida por *aunque* em (1) é menor do que da oração introduzida por *aunque* em (2). Para ela, a força argumentativa da oração prefaciada por *aunque* em (2) e por *pero* em (3) é maior do que a força argumentativa das orações prefaciadas por *aunque* em (1), o que coloca *aunque* e *pero* em posição de igualdade no que diz respeito ao estatuto comunicativo em casos como (2). Julgamos, no entanto, ser possível estabelecer, do ponto de vista discursivo-funcional, algumas distinções entre *aunque* e *pero* em contextos como os de (2) e de (3).

A Gramática Discursivo-Funcional também reconhece a proximidade entre a concessão e a adversidade, pois, neste modelo, esses dois tipos configuram *função retórica Concessão*, isto é, uma relação entre dois Atos Discursivos, um Nuclear e outro Subsidiário. Hengeveld e Mackenzie (2008) afirmam, entretanto, que a diferença entre *although* (embora) e *but* (mas) reside no estatuto comunicativo dos Atos Discursivos envolvidos.

As considerações de Crevels (2000) sobre a força argumentativa de *aunque* em diferentes contextos e os postulados de Hengeveld e Mackenzie (2008) sobre o estatuto dos Atos Discursivos envolvidos na função retórica Concessão nos impulsionam a olhar para as questões argumentativas envolvidas no uso dessas conjunções.

O objetivo deste artigo, dessa forma, é analisar as relações argumentativas envolvidas nos diferentes usos da conjunção *aunque*. Como objetivo específico, pretendemos: (i) discutir a força argumentativa de *aunque* em diferentes contextos, conforme representam os exemplos (1) e (2); (ii) investigar o que leva o falante a utilizar *aunque* ou *pero* nos denominados usos *restrictivos*, como exemplificam (2) e (3).

A argumentação será entendida aqui como uma questão linguística, a busca da persuasão do ouvinte pelo falante, assim como o fazem Montolíó (2001) e Guimarães (2007), autores que tomam como base a Teoria da Argumentação de Ducrot (1980).

O universo de investigação consiste em ocorrências extraídas do *corpus* PRESEEA - *Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (<http://preseea.linguas.net>) – um projeto que reúne inquéritos representativos do mundo hispânico e sua variedade geográfica e social. Como o Projeto recobre ampla gama de cidades e países, baseamo-nos apenas na cidade de Alcalá de Henares, Espanha, que se encontra em fase mais avançada de organização das amostras.

Este trabalho se organiza da seguinte forma: a seção intitulada “O parentesco lógico: concessão e adversidade” aborda as principais considerações sobre essa sobreposição advindas de estudos da literatura universal e as relaciona aos conceitos de força argumentativa de Ducrot (1980). Na seção seguinte, intitulada “Preceitos da Gramática Discursivo-Funcional”, apresentamos os principais conceitos teóricos necessários para a compreensão da análise das orações em foco neste trabalho. Na terceira seção, denominada “Uma análise das relações argumentativas em orações introduzidas por *aunque*”, por sua vez, aplicamos as considerações teóricas à análise das ocorrências, o que culmina na Conclusão deste estudo, apresentada ao final.

O parentesco lógico: concessão e adversidade

A relação entre concessão e adversidade no espanhol é um fenômeno denominado *parentesco lógico*² por Flamenco García (1999). Essa sobreposição não é exclusiva do espanhol, mas é reconhecida por vários autores em diferentes línguas (cf. KÖNIG, 1985; NEVES, 1999; CREVELS, 2000, entre outros).

2 Em alguns contextos, essas noções se fundem a tal ponto que autores como Couper-Kuhlen e Thompson (2000) e Barth (2000), não fazem mais distinção entre elas. Do ponto de vista da Teoria da Estrutura Retórica, Couper-Kuhlen e Thompson (2000) defendem a existência, na conversação, de um tipo de concessiva denominada *concessiva cardinal*, prefaciadas por *but*, utilizadas pelo falante para conceder uma informação contrastiva em determinados contextos de fala. Barth (2000), por seu turno, denomina *concessivas* tanto as orações introduzidas por *although* quanto por *but*, sendo essas últimas, para o autor, muito recorrentes por serem mais fáceis de serem processadas cognitivamente, são as *concessivas paratáticas*, utilizadas pelo falante como estratégias de preservação da face.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

A concessão, de acordo com Neves (1999), apresenta um fato que poderia representar um obstáculo para o que está contido na oração principal, mas não o faz, pois a oração principal se mantém. Nesse sentido, ainda segundo a autora, numa sentença concessiva, a verdade da oração principal é asseverada, apesar da proposição contida na oração subordinada. No português, assim como no espanhol, as concessivas encontram-se no rol das subordinadas adverbiais. No espanhol, apresentam o seguinte esquema lógico-semântico (cf. MONTOLÍO, 2001): *Aunque p, q* (*Embora p, q*).

As orações que compõem uma construção concessiva, de acordo com Crevels (2000), apresentam carácter factual e, ao produzir algo que se encaixa nesse molde, o falante se compromete com a verdade das duas orações, da subordinada, (*p*) e da principal, (*q*). Ao afirmar o que está contido nessas duas orações, segundo a autora, o falante assume que o conteúdo de (*p*) e de (*q*) são geralmente incompatíveis, o que faz com que a concessão seja uma relação baseada em pressuposições.

A adversidade, por sua vez, de acordo com König (1985), já no rol das orações coordenadas, pode ser definida como uma relação entre orações que apoiam conclusões contraditórias, sendo que a principal, apoiada pelo falante, é expressa pela segunda oração. Essa relação pode ser representada pelo esquema *P, pero q*. Considerando esse esquema, com base em Ascombre e Ducrot (1977), König afirma que (*p*) é argumento para a conclusão (*r*), enquanto a segunda oração (*q*) apoia uma conclusão oposta a *não(-r)*, sendo essa a que carrega maior peso na argumentação, conforme ilustra (4) a seguir:

- (4) *p mas q*
 $p \rightarrow r$
 $q \rightarrow \text{não-}r$
q apresenta maior peso argumentativo
 (KÖNIG, 1985, p. 6)

Acrescenta Crevels (2000, p. 17) que, ao contrário das concessivas, nas orações adversativas o falante não necessariamente se compromete com a verdade das duas orações, mas trata-se de uma relação também baseada em pressuposições.

Essas relações podem ser elucidadas a seguir com exemplos da língua espanhola dados por Flamenco García (1999, p. 3809):

- (5) *Aunque* Pepe estuvo muy enfermo, fue a trabajar.
 (FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3809)
Embora Pepe estivesse muito doente, foi trabalhar.

- (6) Pepe estuvo muy enfermo, *pero* fue a trabajar.
(FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3809)
Pepe estava muito doente, *mas* foi trabalhar.

Observamos que (5) obedece ao reconhecido esquema concessivo *Aunque p, q*, em que a oração subordinada concessiva (*p*), *aunque Pepe estuvo muy enfermo*, poderia representar um obstáculo para o que está contido na oração principal (*q*), *fue a trabajar*, mas não chega a impedi-la. A pressuposição (*r*) aqui é a de que pessoas doentes geralmente não saem para trabalhar, sendo, portanto, (*p*) e (*q*) incompatíveis, havendo entre as duas orações uma relação de oposição.

Esse contraste é mantido em (6), em que a primeira oração, *Pepe estuvo muy enfermo*, poderia levar o ouvinte a concluir que Pepe não foi trabalhar enquanto a segunda, *fue a trabajar*, se opõe fortemente a essa possível conclusão, sendo essa a oração que carrega maior peso na argumentação.

Para Crevels, a principal distinção entre (5) e (6) reside no tipo de conceito veiculado pela oração que o juntor introduz. Para a autora, (*q*) expressa um conceito primário tanto no esquema *p, mas q* quanto no esquema *Embora p, q*, enquanto (*p*) expressa um conceito secundário.

Nesse sentido, imaginemos um contexto em que um funcionário está sendo avaliado pelo patrão, que ouve de seu conselheiro algo como (5) ou (6). Certamente, nos dois casos, Pepe seria bem avaliado, pois o patrão poderia inferir que Pepe é muito responsável, bom trabalhador, etc. Em (5), a força argumentativa da oração principal (*fue a trabajar*) é maior do que da oração subordinada (*aunque Pepe estuvo muy enfermo*), que representa um possível obstáculo para o que está contido na oração principal. Em (6), por sua vez, a força argumentativa da oração introduzida por *pero* (*fue a trabajar*) é maior do que da primeira oração (*Pepe estuvo muy enfermo*).

Esclarece Montolío (2001), com base na Teoria da Argumentação de Ducrot e Ascombre (1994/1983 apud MONTOLÍO, 2001, p. 51), que em casos como (5), o falante admite, na oração introduzida por *aunque*, a existência de uma possível objeção ou contra-argumento que poderia ser utilizado pelo seu ouvinte; introduz, portanto, um argumento fraco. Em contextos como (6), diferentemente, *pero* introduz uma informação que se apresenta como poderosa do ponto de vista argumentativo e que, portanto, conduz a conclusão do ouvinte.

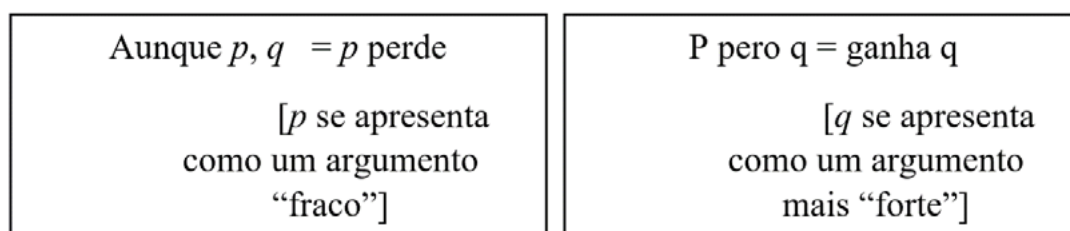
Para elucidar essas distinções, a autora se baseia no exemplo (7), que pode ser apresentado também como em (8):

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

- (7) *Aunque* resulta demasiado caro, este coche me encanta. (MONTOLÍO, 2001, p. 52).
Embora saia muito caro, eu adoro esse carro.
- (8) Este coche me encanta, *pero* resulta demasiado caro.
Eu adoro esse carro, mas sai muito caro.

Afirma a autora que, se (7) é dirigida por um cliente a um vendedor de automóveis, o vendedor se sentirá muito otimista: parece claro que o comprador admite a existência de um possível contratempo (o preço do carro), mas assinala que o valor do carro não constitui obstáculo suficiente que lhe impeça de gostar do carro, ou seja, é um obstáculo “fraco” do ponto de vista argumentativo. Caso o cliente proferisse algo como (8), o vendedor não se sentiria tão animado com a possível venda, pois a conclusão que chega é a de que o cliente certamente não comprará o carro, isso porque, *pero* introduz o argumento mais forte. Com base nessas considerações, Montolío (2001, p. 52-53) apresenta os seguintes esquemas argumentativos:

Figura 1. Esquema argumentativo



Fonte: Montolío (2001, p. 52-53) adaptado e traduzido para o português

A partir dos esquemas propostos pela autora se pode observar que *aunque* e *pero* ocorrem em contextos de oposição e de pressuposição. Distinguem-se, no entanto, em alguns aspectos: apresentam forças argumentativas diferentes e ocupam posições diferentes. Enquanto *aunque* introduz a primeira oração do esquema concessivo, *pero* introduz a segunda oração.

No caso de *aunque*, essa posição pode variar³, pois pode introduzir a segunda oração da construção. Assim, é possível que esse juntor encabece a primeira ou a segunda oração da construção, conforme representam (9) e (10) a seguir:

³ Para maiores informações sobre a posição de *aunque*, ver Parra-Araújo e Gasparini-Bastos (2020).

(9) *Aunque* Jaime estudia mucho, no consigue aprobar.
(FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3817).
Embora Jaime estude muito, não consegue passar na prova.

(10) Jaime no consigue aprobar, *aunque* estudia mucho.
(FLAMENCO GARCÍA, 1999, p. 3817).
Jaime não consegue passar na prova, *embora* estude/estuda muito.

De acordo com Flamenco García (1999), em (9), o esforço de Jaime parece pesar menos do que os frutos conquistados, o que resulta em uma leitura negativa. Já em (10), o falante privilegia os esforços de Jaime e não suas conquistas, o que demonstra uma atitude mais benévola do falante, resultando em uma leitura mais positiva. Em casos como o de (10), segundo o autor, *aunque* pode adquirir um valor equivalente a *pero*⁴, o que resulta na construção a seguir:

(11) Jaime no consigue aprobar, *pero* estudia mucho.
Jaime não consegue passar na prova, mas estuda muito.

Para Crevels (2000), em contextos como o de (9), a força da oração principal (*q*) (no consegue aprobar) contra seu pressuposto (*r*) é maior do que a força da oração introduzida por *aunque* a favor de (*r*) (va a aprobar). Em contextos como (10) e (11), diferentemente, a força da oração introduzida por *aunque* e por *pero* (*q*) contra (*r*) é maior do que a força de (*p*) a favor de (*r*).

Como se pode observar, a autora afirma que em contextos como (10) e (11), *aunque* e *pero* apresentam o mesmo tipo de força argumentativa, o que pretendemos discutir neste trabalho. Se esses dois jutores apresentam o mesmo estatuto argumentativo, o que leva o falante a utilizar um e não o outro?

Esse questionamento pode ser respondido ao olhar para alguns preceitos da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008).

4 Segundo Flamenco García (1999, p. 3719) e a *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010), a interpretação adversativa de *aunque* só é possível quando a oração introduzida por *aunque* é precedida por uma pausa e o verbo ocorre no indicativo. Garcia e Felipe (2019), já do ponto de vista discursivo-funcional, afirmam que essas condições são apenas características morfossintáticas de um fenômeno que ocorre no Nível Interpessoal.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

Preceitos da Gramática Discursivo-Funcional

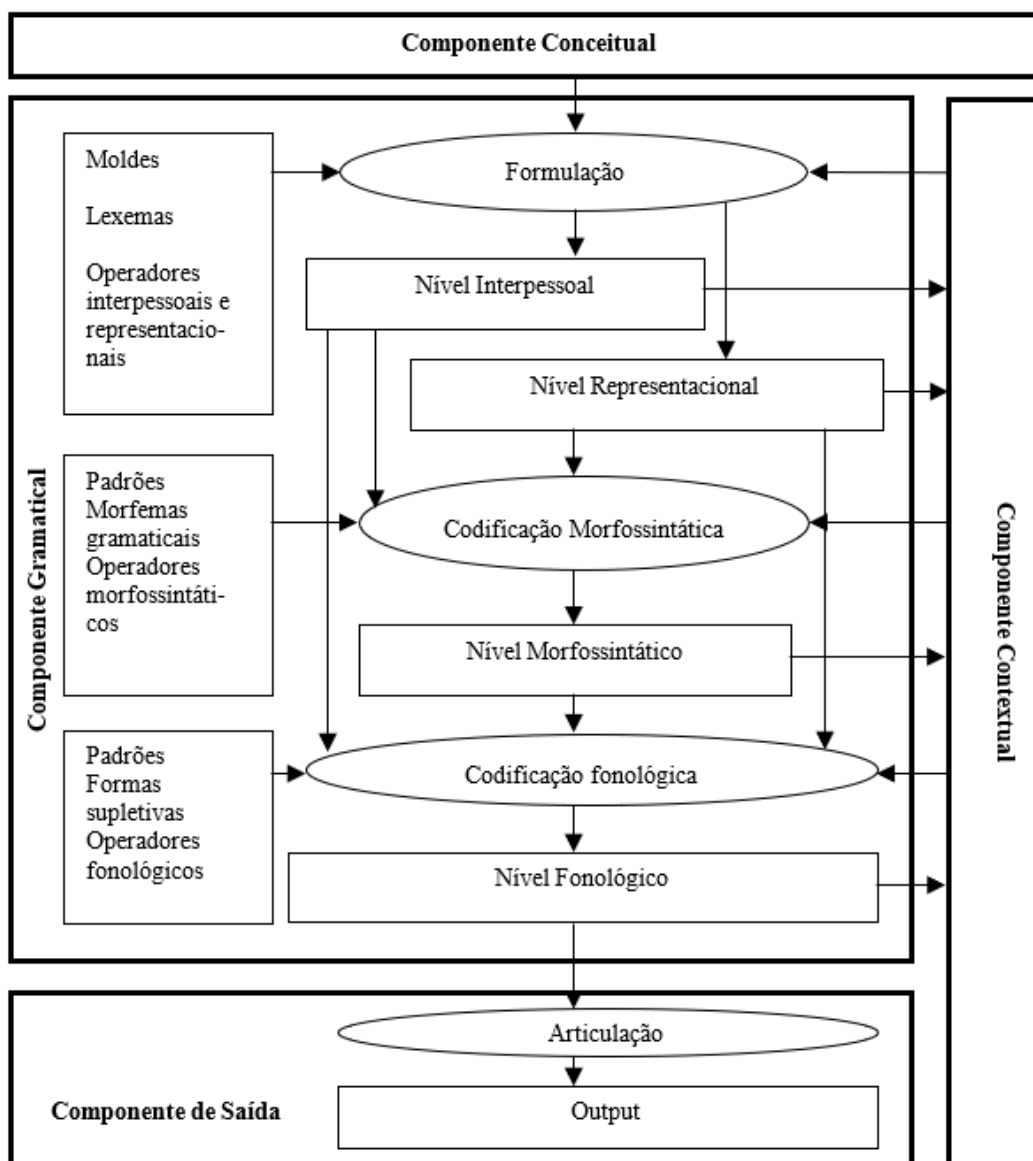
A Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) é um modelo tipologicamente orientado, capaz de fornecer um arcabouço (*framework*) para a enunciação e comparação dos universais da estrutura linguística em diferentes línguas (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), pois concebe o usuário da língua como conhecedor de suas unidades formais e funcionais, assim como das maneiras possíveis de serem combinadas (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2012).

Com base em estudos psicolinguísticos, apresenta uma rigorosa organização descendente, que parte da intenção do Falante em direção à articulação, pois assume que um modelo de gramática pode ser mais eficiente quanto mais se aproximar do que ocorre com o processamento da linguagem nos usuários de uma língua (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

Nessa organização *top-down*, duas grandes operações precisam ser distinguidas: a de formulação e a de codificação. A primeira, a de formulação, diz respeito às regras que determinam quais são as representações semânticas e pragmáticas subjacentes válidas em uma língua. A segunda, a codificação, diz respeito a regras que convertem as representações semânticas e pragmáticas em representações fonológicas e morfossintáticas (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

A GDF é concebida, conforme mostra a figura (1) a seguir, em termos de um Componente Gramatical de um modelo de interação verbal que se liga a outros três componentes: Conceitual, Contextual e de Saída.

Figura 1. Layout geral da GDF



Fonte: Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 13, tradução nossa)

O Componente Conceitual é pré-linguístico, responsável pelo desenvolvimento da intenção comunicativa relevante para o evento de fala corrente, é a força motriz por trás do Componente Gramatical como um todo. O Componente de Saída gera expressões acústicas ou escritas com base na informação fornecida pelo Componente Gramatical. O Componente Contextual apresenta a descrição do conteúdo e da forma do discurso precedente, do contexto real perceptível em que ocorre o evento de fala e das relações sociais entre os indivíduos (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

No Componente Gramatical distinguem-se quatro Níveis hierarquicamente organizados: o Interpessoal, que trata dos aspectos pragmáticos da interação, o Representacional, que trata dos aspectos semânticos, o Morfossintático, que trata dos aspectos estruturais das unidades linguísticas, e o Fonológico, responsável por todos os aspectos da codificação não abrangidos pelo Morfossintático.

No Nível Interpessoal são reconhecidas as unidades do Movimento (M), que pode conter um ou mais Atos Discursivos (A). Cada Ato contém uma Ilocução (F), que especifica uma relação entre os Participantes (P): Falante (S) e Ouvinte (A) – grafados com letra maiúscula daqui em diante – e um Conteúdo Comunicado (C), que se constitui de Subatos Atributivos (T) e Subatos Referenciais (R).

$$(M_1: [(A_1: [(F_1) (P_{1S}) (P_{2A}) (C_1: [(T_{1\{\Phi\}}) \dots (T_{1+n\{\Phi\}}) (R_{1\{\Phi\}}) \dots (R_{1+n\{\Phi\}}) (C_{1\{\Phi\}}) (A_1) \dots (A_{1+n\{\Phi\}}) (M_1))])])])$$

No Nível Representacional, as unidades são descritas em termos de categorias semânticas que designam: Conteúdo Proposicional (p), que contém um ou mais Episódios (ep), que contém uma ou mais descrições de Estado-de-Coisas (e). Esse, por sua vez, é caracterizado por uma Propriedade Lexical (f), simples, ou por uma Propriedade mais complexa, a Configuracional (f^c), de natureza composicional e que contém uma combinação de unidades semânticas sem hierarquia entre si.

$$(p_1: [(ep_1: [(e_1: [(f_1): [(f_2^n) (x_{1\Phi}) \dots (x_{1+n\Phi}) (f_1^c)) \dots (f_{1+n}^c) (e_{1\Phi})] \dots (e_{1+n\{\Phi\}}) (ep_1)) \dots (ep_{1+n\{\Phi\}}) (p_1)])])$$

O Nível Morfossintático, por sua vez, cuida da codificação das distinções interpessoais e representacionais. Muito do que acontece nesse nível é funcionalmente motivado tal como a ordenação de constituintes. As camadas de organização são: Expressão Linguística (Le), Oração (Cl), Sintagma (Xp) e Palavras (Xw).

$$(Le_1: [(Xw_1) (Xp_1) (Cl_1: [(Xw_2) (Xp_2: [(Xw_3) (Xp_3) (Cl_3) (Xp_2)_{\{\Phi\}} (Cl_2)_{\{\Phi\}}] (Cl_1)) (Le_1)])])$$

A unidade básica de análise da GDF é o Ato Discursivo. A relação entre os Atos pode ser de equipolência ou de dependência. Interessa-nos, neste estudo, as relações de dependência, que ocorrem entre um Ato Discursivo Nuclear e outro Subsidiário, sendo esse último o que apresenta a função retórica. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), a função retórica ocorre quando o falante atribui aos Atos Discursivos estatuto desigual. A dependência é assinalada, assim, na representação subjacente por meio da função retórica. As funções retóricas são: Motivação, Orientação, Esclarecimento (ou Correção), Aposição (*Aside*) e Concessão (cf. PEZATTI; CAMACHO, 2017).

A função retórica *Concessão* é utilizada pelo Falante para *conceder* uma informação ao Ouvinte. Ele concede algo para corrigir (total ou parcialmente o que foi apresentado

na oração anterior), para preservar a face (própria ou de outrem) ou simplesmente para “ser cordial” com seu Ouvinte (cf. GARCIA, 2010). Nesse caso, é o Ato Subsidiário que é assinalado pelo juntor (*although*), conforme se observa em (14a) e sua representação em (14b).

Admitem Hengeveld e Mackenzie a possibilidade de marcar o Ato Nuclear com *but* (mas), conforme se observa em (15a) e sua representação em (15b):

- (14a) The work was fairly easy, *although* it took me longer than expected.
(HENGEVELD; MACHENZIE, 2008, p. 54).
O trabalho foi razoavelmente fácil, *embora* tenha levado mais tempo que o esperado.
- (14b) $(M_1: [(A_1: - \text{the work was fairly easy} - (A_1)) (A_2: - \text{it took me longer than expected} - (A_2)_{\text{Conc}}]) (M_1))$
- (15a) The work took longer than expected, *but* it was easy.
(HENGEVELD; MACHENZIE, 2008, p. 55).
O trabalho levou mais tempo que o esperado, *mas* foi fácil.
- (15b) $(M_1: [(A_1: - \text{the work took longer than expected} - (A_1)_{\text{Conc}} (A_2: \text{it was easy} (A_2))] (M_1))$

É preciso enfatizar que, nas representações em (14b) e em (15b), os conectores *although* e *but* não entram na configuração. Isso porque o juntor assinala, no processo de codificação morfossintática, a relação de concessão (*although*) ou de adversidade (*but*). Além dessa distinção, observamos também que em (14b) é o segundo Ato Discursivo, o Subsidiário, que veicula a função retórica Concessão (Conc), enquanto em (15b) essa função é veiculada pelo primeiro Ato, já que, neste caso, o segundo Ato é o Nuclear.

Podemos dizer que a diferença entre (14) e (15) reside no estatuto informacional atribuído pelo Falante. Assim, os Atos Discursivos Nucleares podem ser concebidos como aqueles que os Falantes atribuem maior peso comunicativo, e os Atos Discursivos Subsidiários, aqueles que os Falantes atribuem menor peso comunicativo.

Essas distinções são captadas no processo de codificação morfossintática e se refletem no tipo de juntor selecionado. Tomando como base ainda os exemplos (14) e (15), se a intenção do Falante é chamar a atenção para o grau de facilidade do trabalho e apenas conceder a informação que foi um trabalho demorado, a codificação se dá com *although*. Caso a intenção seja apenas assinalar a facilidade do trabalho, sem conceder nenhum tipo de possível obstáculo, a codificação se dá com *but*.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

Tendo em vista a possibilidade de o Falante *conceder* algo, um teste que corrobora tratar-se de Atos Discursivos, conforme Hengeveld e Mackenzie (2008, p. 54), é a possibilidade de inserir o ato performativo *I concede that* entre os dois Atos Discursivos envolvidos na relação, como comprova (14c) a seguir.

- (14c) The work was fairly easy, although (*I concede that*) it took me longer than expected. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 54).
O trabalho foi razoavelmente fácil, embora (eu admita/o que) tenha levado mais tempo que o esperado.

Hengeveld e Mackenzie (2008) observam que esse teste não é possível quando a concessão ocorre como função semântica, entre dois Conteúdos proposicionais, como exemplifica (16a) e sua representação em (16b):

- (16a) Although (**I concede that*) the work took longer than expected it was easy. (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 55).
Embora (eu admita/o que) o trabalho tenha levado mais tempo que o esperado, foi fácil.

- (16b) (pi: - the work took longer than expected - (pi): (pj: - it was easy- (pj))_{Conc} (pi))

Conteúdos proposicionais (p) são construtos mentais, tais como crenças, desejos, conhecimentos. Podem ser qualificados em termos de atitudes proposicionais (certeza, dúvida, descrença) e/ou em termos de sua fonte ou origem (conhecimento partilhado, evidência sensorial, inferência) (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008).

Os trabalhos de Olbertz, Garcia e Parra (2016), Garcia e Felipe (2016) e Parra (2016) confirmam a atuação das concessivas no espanhol nas camadas do Ato Discursivo e do Conteúdo Proposicional⁵. No estudo de Garcia e Felipe (2016), as autoras verificam que as concessivas que atuam no domínio pragmático são mais recorrentes do que as que atuam no domínio semântico. No trabalho de Parra (2016), os números já são mais expressivos nas concessivas do Nível Representacional, o que pode ser justificado porque Parra (2016) estuda o espanhol falado e escrito, enquanto Garcia e Felipe estudam apenas o espanhol falado. Segundo Barth (2000), as *concessivas paratáticas*, aquelas que apresentam menor grau de integração sintática, tais como as concessivas que se constituem na camada do Ato, são cognitivamente mais fáceis de serem processadas pelos Falantes, o que pode justificar maior frequência dessas estruturas na modalidade falada.

⁵ Esses trabalhos reconhecem ainda a atuação das orações introduzidas por *aunque* na camada do Movimento, a mais alta do Nível Interpessoal.

Uma análise das relações argumentativas em orações introduzidas por *aunque*

Para melhor compreensão do fenômeno, a análise aqui apresentada não será guiada pela direção *top down* do modelo da Gramática Discursivo-Funcional. O primeiro tipo a ser tratado são as concessivas que se dão no domínio semântico, e não pragmático, como seria de se esperar de acordo com a organização *top down* da teoria. Essa opção se deve ao fato de que as concessivas do domínio semântico são aquelas comumente observadas na perspectiva tradicional do espanhol como protótipo de concessão.

Aunque no domínio semântico e seu estatuto informacional

As orações introduzidas por *aunque* que se dão no domínio semântico apresentam uma relação que envolve construtos mentais baseados em conhecimentos, crenças e desejos do Falante, conforme exemplifica (17a) a seguir:

- (17a) 2. ¿qué sueles- qué sueles poner para comer/ en esta época del año?
 1. pues ¿ahora? pues: o: pongo: judías en ensaladilla/ a mí *aunque sea verano me gustan mucho las sopas* ¿eh? (47, M-AH, 35)
2. o que você costuma – o que costuma comer nesta época do ano?
 1. bem, agora? Bem, eu como grãos em salada, eu gosto... *embora seja verão, eu gosto muito das sopas, né?*

Em (17a), as orações envolvidas na relação são *aunque sea verano* e *me gustan mucho las sopas*. Nesse caso, o Falante, com base no que conhece a respeito dos diferentes hábitos alimentares nas quatro estações do ano, sobretudo nos dias de inverno e verão, estabelece uma oposição: comer comidas quentes *vs.* dias de calor. Ele sabe, com base em seu conhecimento de mundo, que os dias quentes pedem comidas mais leves e frescas e que as sopas são propícias para os dias frios, um tipo de informação que, no modelo da GDF, advém do Componente Contextual.

As duas orações envolvidas em (17a), por se basearem em premissas e pressuposições, se estabelecem na camada do Conteúdo proposicional, a mais alta do Nível Representacional. O estatuto dessa camada pode ser confirmado, como vimos, pela impossibilidade de inserir o ato performativo *Yo admita/o que*. Esses casos aceitam, normalmente, a presença de modificadores próprios para essa camada, tais como *verdaderamente* (verdadeiramente) e *efectivamente* (efetivamente), conforme comprovam respectivamente as paráfrases que seguem:

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

(17b) *aunque* (*yo admita/o que) sea verano me gustan mucho las sopas

(17c) *aunque efectivamente* sea verano me gustan mucho las sopas

Como se pode observar, a ocorrência (17) não aceita a inserção de atos performativos, como mostra (17b), mas aceita perfeitamente a inserção de modificadores de proposição, conforme (17c), comprovando, assim, que a relação se dá entre dois Conteúdos proposicionais (p) no Nível Representacional, conforme representado a seguir, em que a oração concessiva é assinalada pela função semântica concessão (conc):

(pi: -me gustan mucho las sopas- (pi): (pj: -sea verano- (pj))Conc (pi))

É possível perceber que as relações desse tipo se enquadram no esquema concessivo apresentado anteriormente *Aunque p, q*. Nesse caso, o fato de ser verão poderia representar um possível obstáculo para comer sopa, pois o falante sabe que em dias de alta temperatura não é propício comer comidas quentes como sopa.

Para Neves (1999), nesse esquema concessivo, como vimos, o falante antecipa possíveis obstáculos que poderiam ser levantados por seu ouvinte ou por outrem, refutando-os: (i) alguém/você poderia me objetar que no verão não se come sopa, não desconheço isso; (ii) de qualquer modo / ainda assim, eu gosto muito de sopa.

De acordo com Crevels (2000), nesse caso, a proposição (p) tem uma pressuposição subjacente (r) (se é verão, então eu não deveria comer sopa). No entanto, (q) expressa exatamente o oposto: eu gosto, eu vou comer sopa. Assim, para a autora, o conteúdo proposicional de (q) expressa um conceito primário, ou seja, apresenta aquilo que o Falante julga mais importante do ponto de vista argumentativo: eu gosto, eu como; enquanto o conteúdo proposicional de (p) expressa um conceito secundário, menos relevante do ponto de vista argumentativo: não importa se é verão. Assim, em (17), o Falante deseja assinalar que gosta de sopa, esse é seu argumento mais importante do ponto de vista interacional.

Esses conceitos podem ser reconhecidos também em (18a) a seguir:

(18a) 2. ¿tienes muchos amigos?

1. (m:) no muchos pero:/ sí buenos/// bueno también es verdad que:/ (m:)/// yo:/ (m) no considero:/ ***aunque me trate: bastante con ciertas personas***/ no las considero amigas// porque hay un:-/ un:- una barrera// una barrera/ no sé/// que para mí es llegar a un punto// para que// (m) pueda considerarlo: amigo ¿no?// si no pues es un conocido// (m:)/ con quien me puedo llevar genial/ pero:/ pero nada más (18, M-AH, 6)

2. você tem muitos amigos?

1. não muitos mas sim bons /// bem, também é verdade que eu não me considero / *embora eu me dê bem com algumas pessoas/ eu não as considero amigas///* porque existe uma barreira....

Na ocorrência (18a), a relação se estabelece entre *me trate bastante con ciertas personas e no las considero amigas*. Note que o Falante acredita que se dá bem com algumas pessoas e que elas não são suas amigas. Trata-se de constructos baseados em crenças e pressuposições do Falante, o que configura, na GDF, Conteúdos proposicionais.

Conteúdos proposicionais, na GDF, podem ser factuais quando se referem a crenças ou conhecimentos do Falante com relação ao mundo real, ou não factuais, quando correspondem a expectativas ou desejos com relação ao mundo imaginário (cf. HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Observa-se, em (18), que o Falante trata de crenças com relação a suas amizades, constructos do mundo real, o que caracteriza Conteúdos proposicionais factuais. Em outras palavras, o falante apresenta tais relações como reais e verdadeiras, comprometendo-se, nas palavras de Crevels (2000), como vimos, com a verdade das duas orações envolvidas, (*p*) e (*q*).

Para Crevels, conforme apresentado, ao afirmar o que está contido nessas duas orações, com base em suas pressuposições, o Falante assume que o conteúdo de (*p*) e de (*q*) são geralmente incompatíveis.

Essa incompatibilidade permite a aproximação postulada pela literatura em contextos como o de (18), que seria facilmente parafraseável por:

(18b) yo me trato bastante bien con ciertas personas, *pero no las considero amigas*

Embora haja contraste e pressuposição tanto em (18a) quanto em (18b), observa-se que as relações argumentativas são distintas. Se recuperarmos os esquemas argumentativos de Montolío (2001) apresentados na seção (1), veremos que os efeitos de sentido são diferentes. Em (18a), em que observamos o esquema *Aunque p, q*, percebe-se que (*p*) perde, ou seja, o Conteúdo proposicional *me trate bastante bien con ciertas personas* é menos relevante para a interação. Isso quer dizer que, ao ser interrogado pelo documentador se tem muitos amigos, o Falante pondera que se dá bem com várias pessoas, o que poderia levar o seu Ouvinte, o documentador, a inferir que ele tem muitos amigos, mas descarta essa possível inferência, ou seja, nos termos de Montolío, (*p*) perde. No contexto fictício de (18b), que se enquadra no esquema *P, pero q*, por sua vez, ainda de acordo com Montolío, ganha (*q*), ou seja, em termos argumentativos, o Falante ressaltaria que não considera essas pessoas amigas, isso porque, do ponto de vista argumentativo,

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

pero introduz a informação mais relevante, o que responderia à pergunta inicial do documentador “tienes muchos amigos?”, ou seja, o informante não tem muitos amigos.

Vale ressaltar que as relações em (18a) são semânticas, diferentemente de (18b), que são pragmáticas. Essa distinção pode ser mais explorada ao olharmos para a natureza das relações introduzidas por *pero*. Esse juntor, na Gramática Discursivo-Funcional, como mencionado, caracteriza uma função retórica, uma relação que ocorre estritamente no domínio pragmático.

***Aunque* no domínio pragmático e seu estatuto informacional**

As orações introduzidas por *aunque* que se dão no domínio pragmático apresentam uma natureza interpessoal, o que nos permite dizer que estão sempre voltadas para a interação, conforme mostra (19a) a seguir:

- (19a) 1. y eso pues bueno (lapso = 2) (hh) no sé: hasta que punto// es bueno/ estropea el pequeño comercio que es la base de la economía nacional// el pequeño comercio
 2. sí un poco sí que: .../
 1. (hh) *eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí **aunque aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas// con los municipales//***
 2. pero bueno la gente del barrio: seguirá comprando allí me imagino ¿no?
 (45, H-AH, 33)

1. E isso olha (lapso =2) (hh) não sei até que ponto // é bom / atrapalha o comércio pequeno, que é a base da economia nacional // o comércio pequeno
 2. Sim um pouco sim que:.../
 1. (hh) *isso é um problema/ nacional não é um problema daqui **embora aqui temos os nossos e as nossas brigas // com os municipais***
 2. mas bem as pessoas do bairro continuarão comprando lá, imagino, não?

Em (19a), o Falante 2, proprietário de uma drogaria na cidade de Alcalá de Henares, estava analisando a influência dos supermercados nas vendas de produtos de cosméticos e de limpeza, os mesmos vendidos pelas drogarias. A ideia defendida por ele é a de que as grandes redes de supermercado interferem, de fato, nas vendas da drogaria e dos demais comércios locais, mas atesta que se trata de um problema nacional, e não municipal. Sente, no entanto, a necessidade de ponderar a existência de problemas (de outra natureza) no município, o que faz na forma de um pensamento posterior, um *aftherthought*. As orações envolvidas nessa relação são *eso es un problema nacional no es un problema de aquí e aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales*.

O falante, na verdade, afirma em *es un problema nacional no es un problema de aquí* que o fato de os supermercados venderem os mesmos produtos que o comércio local não é um problema exclusivo de Alcalá e, em seguida, pondera essa afirmação, *aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales*, trazendo uma informação que a corrige de alguma forma, já que o Ouvinte poderia pensar que não há problemas desse tipo no município. Essa relativização tem como consequência a posposição da oração tradicionalmente denominada subordinada adverbial concessiva *aunque aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas [...]* à oração *eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí*.

Observe que não temos, na verdade, uma oração principal nos termos da Gramática Tradicional, o que temos é um sequenciamento de duas orações copulativas que constituem uma unidade de informação, o que caracteriza, na Gramática Discursivo-Funcional, um Ato Discursivo. A relação de contraste se estabelece, nesse caso, entre Atos Discursivos, no Nível Interpessoal.

O Ato Discursivo é definido por Kroon (1995, p. 65 apud HENGEVELD; MACKENZIE, 2008, p. 60, tradução nossa⁶) como “a menor unidade identificável da comunicação”. A relação entre as duas estruturas envolvidas na relação tradicionalmente concebida como concessiva se dá, nesse caso, do ponto de vista discursivo-funcional, entre um Ato Discursivo Nuclear, representado por *eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí*, e outro Subsidiário, *aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales*.

Na GDF, como vimos, a relação de dependência entre Atos Discursivos é expressa na representação subjacente por uma função retórica. Nesse caso, pois, o Falante *concede* uma informação, a de que em Alcalá também há problemas municipais, a fim de “corrigir” ou “limitar” algo que foi dito anteriormente, no Ato Nuclear, o que caracteriza a função retórica Concessão (Conc), carregada pelo Ato Subsidiário.

Podemos comprovar o estatuto de Ato Discursivo dessas construções em (19b), representados, por sua vez, em (19c):

(19b) *eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí aunque yo admita que aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas// con los municipales*

(19c) $(M_1: [(A_1: - \text{eso es un problema nacional no es un problema de aquí} - (A_1)) (A_2: - \text{aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales} - (A_2)_{\text{Conc}}] (M_1))$

6 No original: “the smallest identifiable units of communicative behavior [...]”.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

Como se pode observar em (19b), é possível admitir a inserção do ato performativo *yo admita que* após o juntor *aunque*, o que comprova, segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), o estatuto dessa camada. Esses Atos são representados, por sua vez, em (19c), em que se nota presença da função retórica Concessão (Conc) no segundo Ato, o Subsidiário.

Conforme mostram Garcia e Felipe (2019), contextos como o de (19) permitem a substituição de *aunque* por *pero*. A ocorrência (19) preenche todos os requisitos apresentados pelos compêndios descritivistas do espanhol para que *aunque* seja substituído por *pero*: a oração iniciada por *aunque* ocorre posposta à principal, com verbos no indicativo (*tenemos*) e pode-se observar a presença de pausas substanciais entre as duas orações envolvidas. Defendem as autoras, no entanto, que esses critérios são apenas características morfossintáticas de um fenômeno que se dá exclusivamente no Nível Interpessoal, ou seja, são marcas da codificação do que ocorre nos níveis mais altos.

De acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), a função retórica Concessão pode ser marcada pela presença de *but* (*pero*) no Ato Discursivo Nuclear, conforme se observa na paráfrase em (19d) e sua representação em (19e):

(19d) eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí *pero* aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas// con los municipales

(19e) (M₁: [(A₁: - eso es un problema nacional no es un problema de aquí - (A₁))_{Conc} (A₂: - aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales - (A₂)] (M₁))

A representação (19e) mostra que a função retórica Concessão (Conc) é apresentada pelo primeiro Ato Discursivo (A₁), o Subsidiário, enquanto o juntor *pero* assinala o segundo Ato Discursivo (A₂), o Nuclear.

Os estatutos dos Atos envolvidos nas funções retóricas, como vimos, para Hengeveld e Mackenzie, são atribuídos pelo próprio Falante a depender das suas intenções comunicativas. Assim, o Ato Discursivo Nuclear apresenta aquilo que o Falante julga mais importante do ponto de vista comunicativo, ou seja, apresenta maior estatuto informacional, enquanto o Ato Discursivo Subsidiário apresenta aquilo que o Falante julga menos relevante.

Essa consideração nos permite distinguir contextos como (19a) e (19d). Em (19a), o Ato Discursivo Subsidiário é marcado por *aunque*, enquanto em (19d) o Ato Nuclear é assinalado por *pero*. Dessa forma, em (19a), a informação considerada pelo Falante como mais relevante do ponto de vista comunicativo é *eso es un problema/ nacional no es un problema de aquí*, enquanto em (19d), a informação a que atribui maior estatuto comunicativo é *aquí tenemos los nuestros (problemas) y nuestras peleas// con los municipales*.

Ao compararmos as respectivas representações subjacentes, observamos que a principal distinção reside na natureza dos Atos Discursivos envolvidos. Em (19b), o Falante apresenta o Ato Subsidiário cujo Conteúdo Comunicado traz os problemas existentes em Alcalá de Henares como algo comunicativamente menos relevante do que o Conteúdo Comunicado do primeiro Ato, o Nuclear, comunicativamente mais relevante, cujo Conteúdo Comunicado diz respeito à concorrência entre os grandes supermercados e os pequenos comércios em todo o país, e não apenas de Alcalá de Henares. Podemos dizer que, nesse caso, a intenção do Falante é, na verdade, conduzir o Ouvinte a concluir que o fato de os supermercados venderem os mesmos produtos do comércio local é mesmo um problema, algo que ocorre em todo o país. Em (19d), por sua vez, o Falante atribui maior peso comunicativo ao Ato Nuclear, cujo Conteúdo Comunicado apresenta os problemas que os comerciantes de Alcalá de Henares têm com o município. Assim, sua intenção é conduzir o Ouvinte a concluir que em Alcalá há problemas municipais de outra natureza.

Os diferentes estatutos dos Atos envolvidos na função retórica Concessão, no Nível Interpessoal, têm consequências no processo de codificação morfossintática. Quando o Falante atribui maior peso comunicativo ao primeiro Ato, o Nuclear, e menor ao segundo, o Subsidiário, no Nível Morfossintático, o juntor que codifica essa distinção é *aunque*. Por outro lado, quando atribui maior peso comunicativo ao segundo Ato, o Nuclear, e menor ao primeiro Ato, o Subsidiário, no Nível Morfossintático, o juntor utilizado é *pero*. Essas distinções são captadas, em resumo, pelo processo de codificação morfossintática, o que resulta na seleção de um ou outro conector.

O alinhamento entre os níveis mostra que cada Ato corresponde a uma Oração (Cl), categoria universal da estrutura sintática, definida por Hengeveld e Mackenzie (2008) como um conjunto de um ou mais Sintagmas e Palavras. Caracteriza-se por apresentar um esquema de ordenação desses elementos e por apresentar expressões morfológicas de conexão, tais como a concordância. As ocorrências (19a) e (19d) podem, assim, ser representadas em (19e) e (19f) respectivamente:

(19e) (Le_i: [(Cl_i: eso es un problema nacional no es un problema de aquí (Cl_i)) (Gw_i: aunque (Gw_i)) (Cl_j: - aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipale (Cl_j))] (Le_j))

(19f) (Le_i: [(Cl_i: eso es un problema nacional no es un problema de aquí (Cl_i)) (Gw_i: pero (Gw_i)) (Cl_j: aquí tenemos los nuestros y nuestras peleas con los municipales (Cl_j))] (Le_j))

As representações do Nível Morfossintático mostram que cada Ato Discursivo corresponde a uma Oração (Cl). Assim, a Expressão Linguística (Le) é composta por duas Orações (Cl) e uma Palavra Gramatical (Gw). A integração entre os níveis mostra que a

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

diferença de estatuto dos Atos no Nível Interpessoal se codifica nas diferentes Palavras Gramaticais (Gw). Quando a relação entre os Atos é a sequência Ato Nuclear + Ato Subsidiário, a Palavra Gramatical utilizada é *aunque*. Por outro lado, quando a sequência é Ato Subsidiário + Ato Nuclear, a Palavra Gramatical utilizada é *pero*.

Outro caso interessante é o de (20a) a seguir em que a oração introduzida por *pero* ocorre logo após oração introduzida por *aunque*:

- (20a) 2. ¿por qué- por qué (?) por qué te sacó tu ...?/
 1. pues *porque* (e:) *se estudiaba más en el colegio/ (e:) te tenían más vigilado (e:) y bueno// aunque era/ siempre más caro que lo oficial pero// los padres se preocupan de que los hijos estén/ lo mejor posible// entonces nos tenían más vigilados no: con mejores-// mejores medios// porque la:- los colegios/ el instituto/ siempre había en aquella época/ después de una guerra pues eso estaba un poco-/ un poco desmantelado (45, H-AH, 33)*
 2. Por que te tiraram?
 1. Bom porque a gente estudava mais no colégio / eles vigiavam mais os alunos e bom... *embora era sempre mais caro que o oficial mas// os pais se preocupam que os filhos estejam o melhor possível/// então nos mantinham mais vigiados né? Com melhores // melhores meios// porque os colégios / o instituto sempre havia naquela época / depois de uma guerra pois isso estava um pouco desmantelado*

De acordo com Neves (1999), nesses casos, observa-se a refutação a uma objeção, esquema tradicionalmente reconhecido como concessivo, e também a admissão (maior ou menor) de uma proposição, esquema tradicionalmente reconhecido como adversativo. As pausas, assinaladas na escrita por barras duplas (//), nos ajudam a delimitar as unidades informacionais, cada uma com seu contorno entonacional próprio. Nos dão, assim, pistas de que se tratam de Atos Discursivos, havendo, nesse caso, uma relação entre três Atos: (A₁) *se estudiaba más en el colegio ... te tenían más vigilado*; (A₂) *era siempre más caro que lo oficial*; (A₃) *los padres se preocupan de que los hijos estén lo mejor posible*.

Em termos argumentativos, pode-se dizer que o Falante apresenta um Ato Discursivo, cujo Conteúdo Comunicado chama a atenção para o fato de que se estudava mais no colégio, concede a informação, no segundo Ato, de que se tratava de um colégio caro, o que poderia ser utilizado como contra-argumento pelo Ouvinte ou por outra pessoa, para depois reiterar que os pais pagavam mensalidade escolar porque queria o melhor possível para seus filhos, sendo esse o argumento mais importante para que o Ouvinte chegue à conclusão de que valia a pena estudar naquele colégio.

A relação que se estabelece pode ser representada em duas formalizações:

- (20b) (M_i: [(A_i: - se estudiaba más en el colegio ... te tenían más vigilado - (A_j)) (A_j: - era siempre más caro que lo oficial - (A_j)_{Conc}] (M_i))
- (20c) (M_i: [(A_i: - era siempre más caro que lo oficial - (A_j)_{Conc} (A_j: - los padres se preocupan de que los hijos estén lo mejor posible - (A_j))] (M_i))

As representações mostram que as relações entre os três Atos Discursivos se dão entre duas funções retóricas Concessão (Conc). Em (20b) o primeiro Ato (A_i) é *se estudiaba más en el colegio... te tenían más vigilado*, e o segundo, (A_j), *era siempre más caro que lo oficial*, sendo esse o que carrega a função retórica Concessão; nesse caso, o primeiro Ato (A_i) é o Nuclear, ao qual o falante atribui maior peso comunicativo, e o segundo, (A_j), o Subsidiário, ao qual o Falante atribui menor peso comunicativo. Em (20c), por outro lado, o primeiro Ato é o Subsidiário, *era siempre más caro que lo oficial*, que carrega a função retórica Concessão (Conc), ao qual o Falante atribui menor peso comunicativo, e o segundo, *los padres se preocupan de que los hijos estén lo mejor posible*, o Nuclear, ao qual o Falante atribui maior peso comunicativo.

Essa diferença entre os estatutos dos Atos Discursivos envolvidos nas duas representações se reflete no Nível Morfossintático, como se observa nas representações que seguem em (20d) e em (20e) respectivamente:

- (20d) (Le_i: [(Cl_i: se estudiaba más en el colegio ... te tenían más vigilado (Cl_j)) (Gw_i: aunque (Gw_j)) (Cl_j: era siempre más caro que lo oficial (Cl_j))] (Le_i))
- (20e) (Le_i: [(Cl_i: era siempre más caro que lo oficial (Cl_i)) (Gw_i: pero (Gw_j)) (Cl_j: los padres se preocupan de que los hijos estén lo mejor posible (Cl_j))] (Le_i))

As representações do Nível Morfossintático mostram que a Expressão Linguística (Le) é composta por duas Orações (Cl) e que a diferença de estatuto dos Atos Discursivos no Nível Interpessoal se codifica em duas diferentes Palavras Gramaticais, *aunque* ou *pero*.

Os resultados mostram, em resumo, que tanto as orações concessivas quanto adversativas configuram funções retóricas na Gramática Discursivo-Funcional. A diferença entre elas reside no fato de que no primeiro caso, nas concessivas, o Ato que carrega o juntor *embora* é o segundo, o Subsidiário, argumentativamente menos relevante, enquanto no segundo caso, nas adversativas, embora o Ato que carregue o juntor *pero* também seja o segundo, esse é o Nuclear, argumentativamente mais importante do ponto de vista da argumentação. A argumentatividade é compreendida aqui, com base em Guimarães (2007), como algo que vem como consequência do que se diz.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

Conclusões

Este artigo se debruça sobre a questão da argumentação e do peso argumentativo das orações introduzidas por *aunque* no espanhol falado à luz da Gramática Discursivo-Funcional. A argumentação é concebida neste estudo, assim como faz Montolío (2001) e Guimarães (2007), como consequência de algo que o Falante diz. Assim, orientar argumentativamente é dizer A para que o Ouvinte pense ou conclua C.

Do ponto de vista discursivo-funcional, as orações introduzidas por *aunque* podem atuar no Nível Representacional, quando constituem funções semânticas, ou no Nível Interpessoal, quando configuram, sobretudo, funções retóricas.

No primeiro caso, as orações enquadram-se no famoso esquema concessivo *Aunque p, q* (cf. KÖNIG, 1985; NEVES, 1999; CREVELS, 2000; MONTOLÍO, 2001), em que a oração concessiva (*p*) e a principal (*q*) constituem-se na camada do Conteúdo proposicional (*p*), a mais alta do Nível Representacional. Nesse caso, com base em Crevels (2000), o Conteúdo proposicional de *q* expressa um conceito primário, ou seja, apresenta aquilo que o Falante considera mais importante do ponto de vista argumentativo, diferentemente do Conteúdo proposicional de *p*, que expressa um conceito secundário, argumentativamente menos relevante. O Falante, assim, tem a intenção que o Ouvinte conclua o que está em *q*, representado, em termos tradicionais, pela oração principal.

No segundo caso, as orações introduzidas por *aunque* atuam no Nível Interpessoal e não se enquadram nesse reconhecido esquema concessivo. Configuram relações entre Atos Discursivos, um Nuclear e outro Subsidiário, que carrega a função retórica Concessão (Conc). Os compêndios descritivistas do espanhol denominam esses casos de *aunque restrictivo* porque pode ser substituído por *pero*, o que Garcia e Felipe (2019), já do ponto de vista discursivo-funcional, atribuem à natureza interpessoal das construções, pois configuram função retórica.

A função retórica se dá, neste modelo, de acordo com Hengeveld e Mackenzie (2008), quando o falante atribui aos Atos Discursivos estatuto desigual. Este trabalho explora a diferença entre esses estatutos no Nível Interpessoal e mostra que essa distinção se reflete no Nível Morfossintático.

Quando o primeiro Ato Discursivo é Nuclear e o segundo é Subsidiário, o que apresenta a função retórica Concessão, o falante atribui maior peso comunicativo ao primeiro e menor ao segundo. O segundo Ato apenas concede uma informação com relação ao Conteúdo Comunicado apresentado no primeiro Ato. No processo de codificação morfossintático, cada Ato corresponde a uma Oração. Tem-se, assim, uma Expressão Linguística formada por duas Orações e uma Palavra Gramatical (*aunque*).

Quando, por outro lado, o primeiro Ato Discursivo é Subsidiário, apresentando a função retórica Concessão, e o segundo é o Nuclear, o falante atribui maior peso comunicativo ao segundo, o que é marcado pelo juntor. No processo de codificação morfossintático, cada Ato corresponde a uma Oração. A Expressão Linguística é constituída por duas Orações e uma Palavra Gramatical (*pero*).

Este estudo mostra, em resumo, que os casos de *aunque restrictivo* apresentados pelos compêndios descritivos do espanhol constituem casos de função retórica Concessão e que a substituição de *aunque* por *pero* nesses contextos não é gratuita. A Gramática Discursivo-Funcional explica essa possibilidade ao atentar-se para a diferença de estatuto atribuída pelo Falante aos diferentes Atos, a depender das suas intenções comunicativas.

Referências

ASCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. Deux mais en français. **Lingua**, Paris, v. 43, p. 23-40, 1977.

BARTH, D. "That's true, although not really, but still": expressing concession in spoken English. *In*: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (ed.). **Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 411-437. (Topics in English Linguistics, 33).

COUPER-KUHLEN, E.; THOMPSON, S. A. Concessive patterns in conversation. *In*: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (ed.). **Cause, condition, concession, contrast cognitive and discourse perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p. 381-410.

CREVELS, M. **Concession: a typological study**. 2000. Tese (Doutorado) – Amsterdam Center for Language and Communication, University of Amsterdam, Amsterdam, 2000.

CREVELS, M. Concession in Spanish. *In*: HANNAY, M.; BOLKESTEIN, A. M. (ed.). **Functional grammar and verbal interaction**. Amsterdam: John Benjamins, 1998. p. 129-148.

DUCROT, O. *et al.* **Les mots du discours**. Paris: Minuit, 1980.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

FELIPE, M. A. M. P. F. **Entre a concessão e a adversidade:** construções com *aunque* no espanhol peninsular falado sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2018.

FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. *In:* BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (org.). **Gramática descriptiva de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, v. 3: Entre la oración y el discurso, 1999. p. 3805-3878.

GARCIA, T. S.; FELIPE, M. A. M. P. Entre a concessão e a adversidade: orações introduzidas por ‘*aunque*’ no espanhol sob o viés funcionalista. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 41, p. 1-12, 2019.

GARCIA, T. S.; FELIPE, M. A. M. P. Oorações concessivas prefaciadas por *aunque* no espanhol peninsular falado: uma descrição à luz da gramática discursivo-funcional. **Revista Letras**, v. 93, n. 1, p. 109-130, 2016.

GARCIA, T. S. **As relações concessivas no português falado sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2010.

GARCIA, T. S.; FELIPE, M. A. M. P. Entre a concessão e a adversidade: orações introduzidas por ‘*aunque*’ no espanhol sob o viés funcionalista. **Acta Scientiarum. Language And Culture**, v. 41, p. 1-12, 2019.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação:** um estudo de conjunções do português. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007.

HASPELMATH, M.; KÖNIG, E. Concessive conditionals in the languages of Europe. *In:* VAN DER AUWERA, J. **Adverbial constructions in the languages of Europe**. New York: Mouton de Gruyter, 1998. p. 335-419.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. Gramática Discursivo-Funcional. *In:* SOUZA, E. R. (org.). **Funcionalismo linguístico:** novas tendências teóricas. Tradução Marize Mattos Dall’Aglio-Hattner. São Paulo: Contexto, 2012. p. 43-82.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar**: a typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KÖNIG, E. On the history of concessive connectives in English, diachronic and synchronic evidence. **Lingua**, Amsterdam, v. 66, n. 1, p. 1-19, 1985.

MONTOLÍO, E. **Conectores de la lengua escrita**. Editorial Ariel, 2001.

NEVES, M. H. M. As construções concessivas. *In*: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado**. 2. ed. v. VII. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. p. 545-591.

OLBERTZ, H.; GARCIA, T. S.; PARRA, B. G. G. El uso de 'aunque' en el español peninsular: un análisis discursivo-funcional. **Linguística**, v. 32, n. 2, p. 91-111, 2016.

PARRA, B. G. G. **Uma investigação discursivo-funcional das orações concessivas introduzidas por aunque em dados do espanhol peninsular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2016.

PARRA-ARAÚJO, B. G. G.; GASPARINI-BASTOS, S. D. A posição das orações concessivas introduzidas por 'aunque' no espanhol falado peninsular. **Domínios de Linguagem**, v. 14, p. 7-36, 2020.

PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G. Funções retóricas e ordem: relação entre pragmática e morfossintaxe. *In*: RIOS, M.; CEZARIO, M. M. (org.). **Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes**. v. 40. Niterói: EDUFF, 2017. p. 157-184.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. **Manual**. Madrid. Espasa, 2010.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. **Nueva gramática de la lengua española**, 3 vols. Madrid, Espasa, 2009.

SÁNCHEZ, A. **Gramática Práctica de español para extranjeros**. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2001.

- | Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional

COMO CITAR ESTE ARTIGO: GARCIA, Talita Storti. Uma análise do estatuto comunicativo das orações introduzidas por *aunque* à luz da gramática discursivo-funcional. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 81-106, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2755>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 23/05/2020.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E OS CONTEÚDOS DA FONÉTICA E FONOLOGIA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA COMPLEXIDADE

THE PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT AND THE CONTENTS OF PHONETICS AND PHONOLOGY: A DISCUSSION FROM COMPLEXITY

Carine HAUPT¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal discutir a integração de conhecimentos científicos com a prática como componente curricular a partir da disciplina de Fonética e Fonologia e, por extensão, de outras disciplinas do núcleo duro. A discussão pauta-se na perspectiva da complexidade, compreendendo língua, sala de aula e formação docente como sistemas dinâmicos complexos, ou seja, heterogêneos, não lineares e auto organizáveis na medida em que se coadaptam com outros sistemas. Demonstra-se, primeiramente, a importância da Fonética e Fonologia na formação do professor de Língua Materna, não só para a compreensão da estrutura e funcionamento da língua, mas também para a prática em sala de aula, vinculada a habilidades e conteúdos, como ortografia, expressividade nos gêneros orais e escritos e preconceito linguístico. Situada a Fonética e Fonologia dentro desse imbricado complexo que é a língua e a formação docente e, a partir da leitura de documentos oficiais que pautam sobre a prática como componente curricular, parte-se para a apresentação de uma proposta de projeto dentro dessa perspectiva prática. Constata-se a pertinência de integrar prática aos saberes específicos, uma vez que se extrapola a reprodução fragmentada do conhecimento, promovendo o entendimento da complexidade da realidade.

Palavras-chave: Fonética e Fonologia. Prática como componente curricular. Formação Docente. Complexidade. Sistemas Dinâmicos Complexos.

Abstract: The present work has as main objective to discuss the integration of scientific knowledge with practice as a curricular component from the discipline of phonetics and phonology and, by extension, of other hard core disciplines. The discussion is based on the perspective of complexity, comprising language, classroom and teacher education as complex dynamic systems, that is, heterogeneous, non-linear and self-organizing as they co-adapt with other systems. We demonstrate first the importance of Phonetics and Phonology in the formation of the first language teacher, not only to understand the structure and functioning of the language, but also to practice in the classroom, linked to skills and content such as spelling, expressiveness in oral and written genres, and linguistic prejudice. Phonetics and phonology are located within this imbricated complex, which is the language and teacher education. From the reading of official documents that guide practice as a curricular component, we set out to present a project within this practical perspective. We note the pertinence of integrating practice with specific knowledge, since it extrapolates the fragmented reproduction of knowledge, promoting an understanding of the complexity of reality.

Keywords: Phonetics and phonology. Practice as curricular component. Teacher education. Complexity. Complex Dynamic Systems.

¹ Haupt. UFT. E-mail: carineh@uft.edu.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9471-2265>

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

Introdução

A ideia de permear toda a formação inicial de professores pela prática não é nova. No entanto, em documentos oficiais, com fins normativos, a prática veio a configurar parte integrante dos currículos (sem considerar os estágios curriculares) em 2001, no parecer CNE/CP 1/2001. Com o nome de *prática de ensino*, instituíram-se 400 horas obrigatórias nos currículos. Devido às discussões sobre o que vem a ser prática de ensino e à confusão com estágio supervisionado (questão que não aprofundaremos neste trabalho), ainda em 2001 instituiu-se o nome *prática como componente curricular* (PCC) presente no parecer CNE/CP n. 28/2001, e confirmado na resolução CNE/CP 1/2002. Atualmente, com uma nova resolução em vigor (CNE/CP 2/2015), a ideia da PCC continua perfazendo a discussão da formação inicial e continuada dos professores, e junto com ela, apesar do tempo de vigência, ainda persistem muitas dúvidas de como inserir esse componente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura. O que tem se observado, em muitos casos, é a inserção de carga horária prática distribuída nas disciplinas específicas e, em alguns casos, confusão entre a prática que se configura como conhecimento técnico-científico e a prática voltada para a docência.

Essas prerrogativas legais visam oferecer uma formação mais ampla ao docente, com conhecimentos que extrapolem a sala de aula e integrem, de maneira mais eficiente, a teoria e a prática, além de abarcar outras nuances do fazer docente que vão além do conhecimento teórico e pedagógico. É, portanto, compatível com a perspectiva de cunho emergentista que adotamos nesta discussão: o pensamento complexo. “A complexidade compreende, efetivamente, o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem o nosso mundo fenomenal” (MORIN, 1990, p. 20). Trata-se, como veremos em maiores detalhes a seguir, de uma perspectiva alternativa ao cartesianismo, uma abordagem dinâmica da constituição do conhecimento.

É nesse contexto que inserimos a nossa discussão, partindo de uma pergunta central: como os professores de áreas tradicionalmente conhecidas como sendo do núcleo duro da Linguística podem pensar a prática como componente curricular? O nosso enfoque será voltado para a disciplina de Fonética e Fonologia, no entanto, acreditamos que as conclusões podem ser generalizadas para outras disciplinas, tais como, Morfologia, Sintaxe e Semântica, por exemplo. Os objetivos deste texto, portanto, são: i) evidenciar a importância da disciplina de Fonética e Fonologia para a formação do professor de Língua Materna (LM) a partir da compreensão de sistemas complexos e dinâmicos, ii) mostrar possíveis caminhos para a inserção da PCC em Fonética e Fonologia; iii) refletir sobre a pertinência da PCC integrada a conhecimentos específicos para a formação do professor

de LM, compreendendo a língua como sistema complexo. Com essa discussão, buscamos contribuir para a ressignificação do ensino de conteúdos específicos na área da Teoria e Análise Linguística, de modo que possam integrar as competências e habilidades exigidas do profissional de Letras na Educação Básica na atualidade.

Para contemplar esses objetivos, dividimos o texto em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, procuramos demonstrar a importância e pertinência da Fonética e Fonologia como parte da formação do professor de LM. Pensamos nessa inserção a partir de concepção de sistemas complexos. Também verificamos na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (MEC, 2018) menções a tópicos que remetam para conhecimentos e habilidades que se relacionam com a Fonética e a Fonologia, a fim de apresentar alguns exemplos de como os conhecimentos em Fonética e Fonologia podem ser vinculados a conteúdos diversos no Ensino Básico. Na segunda seção, adentramos a discussão legal, apresentando excertos da CNE/CP 02/2015, a fim de discutir a noção de PCC e como ela pode ser inserida ou vinculada à disciplina de Fonética e Fonologia, a partir do relato de um projeto realizado com uma turma da disciplina de Introdução à Fonética e Fonologia do curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Porto Nacional. O elo entre as duas seções se estabelece, uma vez que a PCC pode ser vista como meio de efetivar a aprendizagem na disciplina de Fonética e Fonologia, que, segundo alguns estudos (CARVALHO, 2014; SOUZA, 2014) não tem acontecido e, tampouco, a ligação entre teoria e futura prática docente.

A Fonética e Fonologia na formação do professor de LM na perspectiva da complexidade

Fonética e Fonologia é uma disciplina comumente oferecida no início do curso de licenciatura em Letras. O que tem se observado é que os conteúdos discutidos nessa disciplina são desvinculados da prática docente, ou seja, os futuros professores não conseguem estabelecer uma ponte entre esse conhecimento e o fazer docente na Educação Básica. Alguns trabalhos atestam, inclusive, que pouco do que se estudou fica como conhecimento efetivo para os formandos. Muito se esquece ou não se compreende. É o que mostra o trabalho de Carvalho (2012), no qual a autora faz um questionário com alunos formandos acerca dessa disciplina. Como conclusão, ela afirma:

Pode-se declarar textualmente pela experiência que se tem com a disciplina e pelas respostas apontadas que as dificuldades nessa área de conhecimento se dão por inúmeros fatores, conforme eles já elencaram, tais como, falta de

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

base no ensino regular (fundamental e médio), pouca atenção e tempo (carga horária) dados aos conteúdos, falta de aprofundamento dos conteúdos, visto que alguns são discutidos superficialmente. Acrescente-se aí que essa disciplina não somente nessa Instituição de Ensino como em outras tanto públicas como privadas é pouco valorizada, a começar pela carga horária destinada a ela, com exceção de algumas que acrescentam no currículo a disciplina Fonética acústica, além da articulatória, mas em grande parte como disciplina optativa. (CARVALHO, 2012, p. 17).

Diante dessa contextualização, entendemos que é preciso, em primeiro lugar, estabelecer a importância dessa disciplina na formação do professor de LM. Para tanto, é necessário que tenhamos a compreensão de que a língua assim como a formação do professor e a sala de aula são sistemas dinâmicos complexos. Aqui não compreendemos sistema como uma estrutura acabada em si, como se pregava no Estruturalismo, por exemplo. Num viés complexo, um sistema está em constante processo organizativo “no fluxo contínuo de desequilíbrio, organização/reorganização, equilíbrio, etc., mudando sempre, mas mantendo sua identidade em ‘estados de equilíbrio’” (NASCIMENTO, 2011, p. 62).

Surgida inicialmente nas ciências naturais, a teoria da complexidade tem sido cada vez mais utilizada para a compreensão de sistemas humanos e sociais. Como destaca Morin (1990), a vida humana é um fenômeno de auto-eco-organização extraordinariamente complexo e, portanto, os fenômenos antropossociais não podem obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos do que aqueles requeridos para os fenômenos naturais. (MARTINS; BRAGA, 2007, p. 215).

Compactuado com esse ponto de vista, delineamos as características de um sistema dinâmico complexo para verificar como a língua, o aluno em formação docente inicial e sala de aula podem ser compreendidos como tais. Segundo Morin (2013, p. 128), “nosso mundo organizado é um arquipélago de sistemas no oceano da desordem” e “todo sistema integra e organiza a diversidade numa unidade”. Isso significa dizer que a complexidade, a desordem (ou o caos) são parte integrante aos sistemas. Estes, por sua vez, caracterizam-se como abertos, pois “permitem que energia ou matéria externa entre no sistema. Essa abertura permite que um sistema distante do equilíbrio esteja em constante adaptação, mantendo sua estabilidade” (LARSEN-FREEMAN; CAMARON, 2008, p. 32). Assim, prevê-se a interrelação entre diferentes sistemas.

Os sistemas complexos são, portanto, heterogêneos, constituídos de diferentes componentes e agentes. São sensíveis às condições iniciais, pequenas mudanças em um estado inicial podem criar efeitos de dimensões imprevisíveis (a relação entre os componentes não é simétrica). São também contextualizados, relacionam-se com outros sistemas, como em um ecossistema. São coadaptivos, respondem e influenciam mudanças em outros sistemas. E, por fim, são auto-organizáveis, porque, a despeito da aparente desordem dos padrões de interação de seus componentes, a ordem emerge (FERYOC, 2010).

Assim, compreendemos que a língua é heterogênea, constituída de falantes (agentes) e componentes (léxico, regras pragmáticas, outros sistemas, ou subsistemas – fonético-fonológico², morfológico, sintático, semântico...). Esses subsistemas relacionam-se entre si, isto é, uma mudança que ocorre no nível fonológico pode atingir outro subsistema, como o semântico, por exemplo. No entanto, não é possível prever com exatidão o impacto que uma mudança vai ter no sistema como um todo, ou mesmo se ela vai conseguir se fixar, porque não há simetria entre causa e efeito. A implementação vai depender do *feedback* (ou retroalimentação), princípio fundamental que explica os momentos de caos e estabilidade nos sistemas, ou seja, a sua auto-organização (OLIVEIRA, 2016). A retroalimentação consiste na utilização do *output* de um sistema para realimentar seu próprio *input*. É o que acontece quando uma forma emergente surge da interação de um número limitado de falantes e espalha-se por cada vez mais falantes.

A retroalimentação pode acontecer entre elementos internos ao sistema ou com elementos dos ambientes, ou seja, de outros sistemas. Isso equivale a dizer que a língua é influenciada e influencia outros sistemas, externos a si mesma. Dessa forma, podemos afirmar que ela é dinâmica, com processos de auto-organização decorrentes da coadaptação das mudanças que ocorrem dentro e fora dela. Entender a língua nesses termos significa dizer que ela é um todo no qual as partes interagem constantemente entre si e com o ambiente. Fica, então, evidente que o componente fonético-fonológico é parte desse sistema e que, ao se debruçar sobre ele, deve-se levar em conta as interações com os outros subsistemas e ainda com outros sistemas, como a sala de aula, já que estamos tratando de um curso de licenciatura. Isso implica a relação entre teoria e prática. É o que preconiza a CNE/CP 2/2015:

² Utilizamos o termo fonético-fonológico, pois pautamos nossa concepção em uma Fonologia dinâmica, na qual o fone é evidência para as distinções funcionais da Fonologia, sem que haja a tradicional dicotomia entre Fonética e Fonologia.

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e médio. Neste segundo caso é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (CNE/CP, 2002, p. 21).

É possível identificarmos, a partir dessa citação, um outro sistema complexo, ou, de acordo com a concepção de De Bot, Lowie e Vespoor (2007), um subsistema dinâmico dentro de um sistema social: o aluno em formação docente inicial. Como tal, ele interage com o sistema que está aprendendo – a língua – em meio a uma realidade social e histórica, tanto pessoal quanto coletiva, fatores que influenciam o sistema, forçando-o a se coadaptar. Segundo Perozzo e Alves (2013), ele é constituído de um ecossistema cognitivo (cognição, inteligência, motivação, aptidão) e um ecossistema social (linguagem, nível de escolaridade, poder aquisitivo) ambos interligados e imbuídos de inúmeras variáveis.

Durante o percurso, surgem períodos de caos, de turbulência, para uma conseqüente reorganização. Pensemos nisso a partir de uma aula teórica de Fonética e Fonologia: é muito comum o aluno chegar à graduação dizendo que no português há cinco vogais. Ao receber a informação de que são sete (orais, no caso), cria-se um momento de instabilidade, necessário para que o aluno reorganize seu sistema, integrando a ele uma nova concepção de vogal, que não corresponde àquela associada às letras “a, e, i, o, u”. No entanto, é possível que esse novo estado não se efetive no sistema, e o aluno continue assumindo apenas cinco vogais, pois são muitas as variáveis que envolvem o processo de aprendizagem e o próprio aluno em formação.

Ao voltar o conhecimento teórico construído em uma disciplina como Fonética e Fonologia para a prática docente, é importante que o aluno compreenda que a sala de aula é outro sistema complexo, no qual diferentes agentes (aluno, professor, diretor, pais...), cada qual também um sistema complexo (ou subsistema dentro de um sistema social maior), e componentes (o ambiente físico, por exemplo) são elementos que interferirão na sua prática. Isso significa dizer que não basta ter domínio teórico da língua que vai ensinar: “é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica” (CNE/CP, 2002, p. 21). É uma rede complexa de conexões, na qual temos uma “previsibilidade limitada: o processo global de aprendizagem segue uma direção mais ou menos previsível e alguns estados ‘atratores’ do

processo podem ser presumidos, mas avanços específicos na aprendizagem só podem ser definidos de forma parcial e temporária” (FLEISCHER, 2011, p. 81).

A noção de atratores é central numa teoria de sistemas dinâmicos complexos. Atratores são estados para os quais o sistema tende a ir, se estabilizar. Por exemplo, ao aprender Inglês enquanto falante do Português, o sistema da interlíngua tenderá para algumas pronúncias pertencentes aos padrões do Português, como a inserção de epêntese em consoantes finais. Essas pronúncias constituem o espaço fase disponível no sistema naquele momento. À medida que o sistema vai sendo alimentado (aulas, exercícios, leituras), instabilidades vão se formando, novos atratores serão inseridos nos espaços de fase, moldando-os, até que a pronúncia convirja para um novo atrator, próprio da língua alvo, que é a pronúncia da consoante final sem a epêntese.

Fica evidente o grande desafio que é o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que uma das grandes dificuldades do ensino da LM reside justamente na dificuldade de relacionar os conteúdos teóricos com a prática docente. Nesse sentido, uma abordagem puramente linguística não é o suficiente. Voltemos então à Fonética e Fonologia, tentando evidenciar de que maneira ela pode ser inserida na prática docente. Para tanto, começemos com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ao lermos a BNCC do Ensino Fundamental, percebemos que, embora ela não tenha como fundamentação teórica explícita o paradigma da complexidade e os sistemas dinâmicos complexos, é possível ver que o tratamento dado ao ensino da língua e à compreensão de linguagem está de acordo com essa perspectiva:

Um exemplo dessas proposições pode ser visto na ênfase dada pela BNCC ao exame do caráter histórico e contextual das práticas de linguagem, de modo a permitir o entendimento das razões do seu uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo e das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. Destaca-se que a própria linguagem é objeto de reflexão e análise, permitindo aos alunos a compreensão e a transformação do próprio objeto de estudo. (MEC, 2018, p. 60).

Vemos, portanto, que a língua e outras manifestações de linguagem estão inseridas em sistemas sociais e históricos, todos em interação. Do mesmo modo, o próprio aluno, enquanto agente, interage e transforma o sistema, o que configura a auto-organização. Por outro lado, a linguagem (e língua) também fazem parte do sistema complexo que é o aluno (ou os indivíduos de forma geral) e é mais um elemento de sua constituição. A partir dessa concepção, a proposta de ensino de Língua Materna pauta-se nas práticas de linguagens

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

a partir de cinco eixos: a escrita, a oralidade, a leitura, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e a educação literária. À primeira vista, parece óbvio que a Fonética e Fonologia inserem-se no eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais, no entanto, veremos a partir de alguns exemplos que ela pode permear todos os eixos. O excerto a seguir evidencia como todos esses eixos estão integrados, configurando, mais uma vez, a complexidade do sistema linguístico. A primeira constatação é de que a língua tem duas dimensões. No decorrer da leitura, evidencia-se que os conhecimentos linguísticos e gramaticais, assim como a educação literária, estão para desenvolver habilidades de uso da língua nessas duas dimensões, conforme grifo nosso na citação:

A língua tem duas dimensões: é oral e escrita. Assim, sua aprendizagem considera o contínuo entre oralidade e escrita: na alfabetização, em que o oral é representado por notações (letras e outros signos), nos usos sociais da língua oral e nos usos sociais da leitura e da escrita nas práticas de letramento. A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; *a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos textuais, discursivos, expressivos e estéticos* – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. (MEC, 2018, p. 62, grifo nosso).

A partir dessa citação, vemos apontadas três possibilidades de vincular os conhecimentos de Fonética e Fonologia para o desenvolvimento de diferentes habilidades em diferentes eixos no Ensino Fundamental³. São elas: a variação linguística, uma vez que o aluno deve usar a língua adequadamente em diferentes situações comunicativas; estudo de recursos sonoros em diferentes gêneros textuais, tanto orais quanto escritos e também literários (atrelando-os aos efeitos de sentido na comunicação) e o estudo da ortografia, voltado mais especificamente para o eixo da escrita. Abaixo apresentamos um exemplo de exploração de elementos de sonoridade para a atribuição de sentidos, muito presente em textos literários (mas que também pode constituir outros gêneros): a aliteração. Trata-se de um conhecimento linguístico-gramatical, no nível fonético-fonológico, que se configura como estratégia para o desenvolvimento produtivo da prática de leitura, nesse caso em específico:

³ A questão da relevância de se ensinar conteúdo específico de Fonética e Fonologia nesse nível de ensino não será discutida neste trabalho.

Quadro 1. Exemplo de atividade

Leia o seguinte verso de Fernando Pessoa:
Um copo cheio de sanguessugas, a sugar, a sugar.
 Explique a expressividade conferida ao verso através da aliteração.

Fonte: Rodrigues (2005, p. 18)

A Fonética e a Fonologia são ainda um subsídio para o estudo da variação linguística. Isso pode ser feito através da identificação de fenômenos de variedade Fonética (como a palatalização, assimilação, etc.) e da identificação de elementos prosódicos que caracterizam diferentes falares; da análise das diferenças entre oralidade e escrita; e, por fim, a partir da discussão acerca do preconceito linguístico, considerando não somente as variedades Fonéticas, mas todas as marcas que estigmatizam um determinado falar. Desse modo, Fonética e Fonologia integram-se às habilidades, elencadas na BNCC, de

[...] justificar fatores determinantes de registro linguístico (formal, informal), como: contexto, ambiente, tema, estado emocional do falante, grau de intimidade entre os falantes; adequar o nível de formalidade da fala aos temas, contextos/situações, interlocutores; reconhecer a manifestação de preconceitos linguísticos como formas de discriminação e dominação; respeitar a variação linguística por características sociais, regionais, urbanas e rurais da fala, rejeitando preconceitos linguísticos. (MEC, 2018, p. 116).

Em relação à norma ortográfica, os conhecimentos de Fonética e Fonologia são essenciais para compreender a relação entre grafema (letras) e som (fonema/fone), especialmente para entender as regularidades da norma. A norma ortográfica é uma convenção social, mas é possível estabelecer relações entre o som e sua representação gráfica. Morais (2007) divide essas relações em três tipos: as regularidades diretas (aquelas em que há um grafema para cada som, ou seja, a relação é biunívoca); regularidades dependentes de contexto (aquelas em que o contexto em que o som está inserido será determinante para a escolha de um grafema específico, isto é, trata-se de uma regra fixa, previsível); e as irregularidades (aquelas em que temos mais de um grafema para representar um mesmo som, sem que seja possível prevê-lo a partir do contexto, exemplo mais notório no português são as inúmeras representações para o fonema /s/).

Citamos brevemente duas regularidades contextuais para exemplificação. No primeiro caso, temos uma regra de decodificação. A pronúncia do grafema “g” é previsível

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

de acordo com o contexto seguinte, se vogal anterior ou posterior e baixa. No segundo, mostramos um exemplo de codificação. Neste é imprescindível ter ainda conhecimento sobre as variedades, uma vez que essa regra pode não se aplicar em determinadas localidades.

- O grafema “g” com vogais anteriores [i, e, ε] corresponde à transcrição do fonema /ʒ/; com as posteriores e a baixa, à transcrição do fonema /g/;
- O fonema /i/ em final de palavras pode ser transcrito com o grafema “e” ou “i”: quando a sílaba for átona, transcreve-se com a letra “e”, quando for tônica, com a letra “i” (ou “-ir”, no caso dos verbos no infinitivo – regra contextual de caráter fonomorfológico (SCLIAR-CABRAL, 2003)).

Assim, fica evidente que a Fonética e Fonologia interagem com outros sistemas (ou partes deles): na constituição de gêneros textuais; nas manifestações culturais; na aprendizagem da escrita; na identidade linguística dos falantes, dentre outros. Ao mesmo tempo, na medida em que interage, sofre também alterações, motivo pelo qual evidenciamos variações e mudanças no nível fonético-fonológico. A partir da compreensão da teoria de sistemas complexos e dinâmicos, se “reconhece e equipara, em termos de influência no sistema, variáveis linguísticas, sociais, cognitivas e comportamentais” (PEROZZO; ALVES, 2013), o que faz dessa teoria um modelo mais coerente para a descrição da realidade.

A prática como componente curricular (PCC) e a Fonética e a Fonologia

Com a clareza de que a Língua, assim como seu ensino, são sistemas complexos; de que a Fonologia é um subsistema que interage com elementos dentro da própria língua e fora dela; e de que os egressos dos cursos de formação têm dificuldades em lidar com os conhecimentos teóricos discutidos durante o curso, voltamos agora para a discussão da PCC. A primeira distinção que deve ser feita é entre o que significa prática e prática como componente curricular (PCC) dentro dos documentos oficiais. Vejamos o excerto a seguir:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As

atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. [...] (CNE/CP, 2015, p. 32).

Como vemos, a PCC não está incluída em disciplinas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos. Isso não significa dizer que não há prática nessas disciplinas. Em uma disciplina como Fonética e Fonologia temos atividades práticas, como, por exemplo, coletar dados, através de uma entrevista, e depois fazer a transcrição Fonética. No entanto, essa prática não se configura como PCC, pois não está voltada para a docência, mas sim para o conhecimento científico específico. A PCC tem como pré-requisito estar direcionada para a docência. Em maiores detalhes a seguir:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...]. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. (CNE/CP, 2015, p. 31).

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

Embora o documento seja direcionado para orientar a facção de projetos políticos pedagógicos de curso, é possível estabelecermos pontes com a nossa área. Em primeiro lugar, fica expresso que essa articulação entre teoria e prática deve se dar desde o início do processo de formação e percorrer todo o curso. Assim, como a Fonética e Fonologia estão normalmente no início do curso, é pertinente já pensar como essa disciplina pode contribuir para a formação do professor. Uma leitura possível é pensar que a PCC estaria melhor vinculada a disciplinas pedagógicas, ou a disciplinas específicas para essa prática, e de que as disciplinas de conhecimentos técnico-científicos não se prestariam a essa função. Pensamos, no entanto, que há meios sim de incluir essas disciplinas em projetos que possam se configurar como PCC. Afinal, ao realizar um projeto que relaciona teoria e prática, múltiplos saberes devem ser mobilizados, incluindo conhecimentos técnicos e científicos, pois como diz o parecer, “a prática deve [...] dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica” (CNE/CP, 2015, p. 31). Esses projetos podem ser desenvolvidos no decorrer da disciplina ou em um momento à parte, específico para a PCC, a depender do projeto político pedagógico de cada curso.

Outro ponto que achamos pertinente no excerto acima é de que a PCC extrapola a sala de aula, tanto da universidade quanto do Ensino Básico. Busca-se uma formação mais ampla, um professor capaz de entender o quadro todo que subjaz ao sistema da Educação. E ainda, que conheça também a comunidade em que está inserida a escola: “Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos” (CNE/CP, 2015, p. 31). A proposta é muito interessante e compatível com a perspectiva da complexidade adotada nesta discussão, pois vislumbra-se uma formação voltada para o fazer docente como um todo, no qual elementos e agentes interagem. Nesse viés, apresentamos a seguir a proposta de um projeto de PCC, envolvendo a Fonética e Fonologia, levando o aluno a conhecer a comunidade escolar de seu bairro de residência, realizada com uma turma no curso de Letras.

Quadro 2. Proposta de projeto de PCC, envolvendo Fonética e Fonologia**Objetivos:**

- Despertar os alunos para as especificidades da variedade do português falado da comunidade em que reside a partir da audição de vários discursos orais espontâneos;
- Instrumentalizar os alunos com subsídios teóricos e práticos para se posicionar diante de situações que envolvam preconceito linguístico na escola.

O aluno, ao final do projeto, deverá ser capaz de:

- Identificar marcas Fonéticas/fonológicas típicas da comunidade escolar investigada;
- Comparar diferentes variedades linguísticas em relação a diferentes fenômenos fonéticos/fonológicos, como, por exemplo, a ditongação e o rotacismo;
- Discutir acerca do preconceito linguístico, considerando que alguns fenômenos são estigmatizados e outros, não;
- Posicionar-se diante de situações de *bullying* na escola que envolvam questões de linguagem.

Procedimentos:

Etapa 1: Coleta de dados

Divisão da turma em pequenos grupos, de acordo com proximidade de moradia. Cada aluno fará duas entrevistas com estudantes do Ensino Básico de sua comunidade, preferencialmente a partir do oitavo ano. Essa entrevista deverá ser a mais espontânea possível, uma conversa sobre a escola, os *hobbies*, a rotina do aluno, ou ainda, a narração de uma história pessoal. O tempo mínimo exigido será de 15 minutos. Os recursos a serem utilizados serão os próprios celulares dos alunos, ou gravadores de MP3.

Etapa 2: Transcrição dos dados

Transcrição grafêmica com aproximação Fonética das entrevistas. Essa transcrição deverá ser digital para que possa ser enviada para os demais grupos. Os símbolos fonéticos deverão ser usados para identificar algum fenômeno que não será possível de ser marcado através da transcrição grafêmica, como, por exemplo, a palatalização da fricativa final, ou a pronúncia da letra “r” em final de sílaba. O professor orientará os alunos para que prestem atenção aos detalhes fonéticos, mas que também não percam de vista outras variações, de outros níveis, como o uso de gírias, ou a ausência de concordância padrão.

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

Etapa 3: Descrição dos dados

Levantamento dos fenômenos que chamam atenção, ou por serem diferentes de sua variedade, ou por estarem destoantes da norma padrão. Em seguida, fará um levantamento das variações de cunho fonético. Ainda nessa etapa, cada grupo fará a socialização do seu levantamento com os demais grupos para se iniciar um debate, apontando diferenças e semelhanças entre as entrevistas.

Etapa 4: Análise dos dados

Debate sobre as variedades, principalmente, mas não exclusivamente, as Fonéticas. O professor guiará a discussão de modo que os alunos percebam como essas variedades se inserem na comunidade local e dentro da língua, considerando não somente fatores linguísticos, mas também extralinguísticos. Nesse momento, os alunos poderão falar também de suas experiências com o uso da língua na escola.

Etapa 5: Atividade para reflexão

Simulação de uma situação de *bullying* na escola (os personagens, portanto, serão dois alunos e um professor). A situação deverá ser baseada na variedade linguística dos dados coletados. O foco deverá recair sobre a atitude do professor. Após a apresentação, encerra-se o projeto, propondo-se a escrita de um texto reflexivo sobre o tema e as atividades desenvolvidas.

Fonte: Elaboração própria

Como é possível ver nessa proposta, não limitamos o olhar do aluno apenas para as variedades Fonéticas. No entanto, lembramos que se trata de um projeto proposto no início do curso, num momento em que o aluno terá alguma bagagem teórica em Fonética e Fonologia, mas não nas demais disciplinas. Mesmo que o aluno ainda não consiga discutir em termos metalinguísticos variações de outros níveis que não as fonético-fonológicas, ele é capaz de percebê-las no discurso do outro, afinal, é falante da língua. É também uma forma de evidenciar que a língua é complexa, composta de diferentes níveis, além de variável. E nada impede que o projeto possa ser ampliado ou aplicado em outro momento do curso, talvez até quando os alunos já estiverem inseridos nos estágios supervisionados.

Muitas outras atividades podem ser pensadas dentro do viés da PCC, incluindo outros níveis de análise linguística, por exemplo, a Morfologia e a Sintaxe. Queremos aqui frisar a pertinência desse tipo de projeto para a formação do professor de LM. Retomamos a constatação apontada no início deste texto, a de que os alunos não conseguem vincular teoria e prática em disciplinas como Fonética e Fonologia. Acreditamos que a PCC se

traduz em um espaço profícuo para, senão sanar, pelo menos diminuir esse problema. Conseqüentemente, acreditamos também que a teoria e o conhecimento técnico-científico, muitas vezes, enfadonhos para os alunos, tornem-se mais significativos. Em termos de teoria de sistemas complexos e dinâmicos, hipotetizamos que as atividades de PCC possam configurar novos espaços fase, nos quais novos atratores serão preferidos, tanto no sistema da língua, quanto do docente em formação, resultando na reorganização desses sistemas, ou seja, na mudança decorrente da aprendizagem, um processo que está em contínuo estado de transformação e reconstrução.

Considerações finais

A proposta deste texto foi fazer uma reflexão sobre a Fonética e Fonologia na formação do professor de LM. Fizemos essa reflexão pautados na teoria dos sistemas dinâmicos complexos. Defendemos que ela oferece vantagens em relação a outras teorias de língua e de aprendizagem, primeiramente, porque nos permite descrever a realidade como complexa e dinâmica, como é de fato; e, quando pensamos especificamente na formação docente, nos permite abordar a aquisição do conhecimento como processo em incessante evolução.

Não podemos, pois, perder de vista que é característica inerente aos sistemas complexos serem dinâmicos, assim sua evolução é inevitável. Mas nem por isso, podemos deixar ao acaso o docente em formação. Assim, ao inserirmos a prática, não pensando somente no conteúdo científico da disciplina, mas também na formação do docente, permitimos a troca de energia entre sistemas, promovendo momentos de turbulência, de caos, necessários para que o sistema se reorganize e se coadapte. A apresentação de conteúdos de forma fragmentada e desconexa do fazer docente pode não ser energia suficiente para mudar estados de fase e, assim, corremos o risco de reproduzir modelos ineficientes do ensino de LM. Nesta trama complexa que é a formação do professor de LM, vincular teoria e prática, não somente no sentido de lecionar conteúdos, mas também de integrar saberes pedagógicos e contextuais, condiz com a condição de que a escola está inserida em um sistema social complexo, no qual o professor vai ser mais um agente.

Referências

CARVALHO, L. da S. O ensino de Fonética e Fonologia no curso de Letras/Português. uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. **Anais do SIELP**. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

- | A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade

CARVALHO, L. da S. Reflexões sobre o ensino de Fonética e Fonologia no curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí. **Interfaces: ensino, educação e tecnologia**, Universidade Aberta do Brasil, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO – CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO – CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 2, de 15 de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

DE BOT, K.; LOWIE, W.; VERSPOOR, M. H. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 7-21, 2007.

FERYOC, A. Language teacher cognition: Complex dynamic system? **System**, University of Otago, New Zealand, v. 38, p. 272-279, 2010.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMARON, L. **Complex systems and Applied Linguistic**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e Linguística Aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 7, n. 2, p. 215-235, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 set. 2018.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada? In: SILVA, A.; MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (org.). **A ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.
- NASCIMENTO, M. do. Linguagem como sistema complexo: interfases e interfaces. *In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem***. Campinas: Pontes, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. A auto-organização como mecanismo para a resolução da variação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1-17, set./dez. 2016.
- PEROZZO, R. V.; ALVES, U. K. Implicações dinâmicas para a formação da Fonologia em L2. **Signo**, Santa Cruz, v. 38, n. 65, p. 247-260, jul./dez. 2013.
- RODRIGUES, S. V. Fonética e Fonologia no ensino de língua materna: modos de operacionalização. **Encontro sobre terminologia linguística: da teoria às práticas**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005.
- SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, J. de S. A Fonética e a Fonologia no currículo do ensino fundamental. **XVII Congresso Internacional Asociación de Linguística y Filología de America Latina**. João Pessoa, 2014.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: HAUPT, Carine. A prática como componente curricular e os conteúdos da fonética e fonologia: uma discussão a partir da complexidade. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 107-123, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2277>

Submetido em: 28/09/2018 | Aceito em: 12/05/2020.

“DIFFERENT THOUGH THE SEXES ARE, THEY INTERMIX”: GENDER SHIFTS IN VIRGINIA WOOLF’S *ORLANDO: A BIOGRAPHY*

“DIFFERENT THOUGH THE SEXES ARE, THEY INTERMIX”:
OSCILAÇÕES DE GÊNERO EM *ORLANDO: A BIOGRAPHY*
DE VIRGINIA WOOLF

Nathalie de Souza KAPPKE¹

Sandra Sirangelo MAGGIO²

Abstract: The following article discusses how gender shifts are portrayed in the novel *Orlando: A Biography* (1928), by Virginia Woolf. Since the beginning of the novel, Orlando is presented as a very talented, unique creature, with a great aptitude for writing. Also, Orlando is depicted as an adaptable person, who shifts his behavior according to what is expected from him in different situations. Besides, Orlando goes through sex change in the middle of the story. Accepting the fantastic happenings of the narrative as real, this work investigates which impact this transformation has in Orlando’s life. Examining the sex change and also the gender shifts the protagonist undergoes through ideas presented by Judith Butler in *Gender Trouble* (1990) and by Sandra Bem in the essays “Sex Typing and Androgyny: Further Explorations of the Expressive Domain” and “Sex Role Adaptability: The Consequence of Psychological Androgyny”, this research has identified that Orlando does not restrain themselves to only one gender, but waves through different genders. Thus, adapting themselves to what is required in each situation.

Keywords: English Literature; Literary Criticism; Women’s writing; Gender studies.

Resumo: O seguinte artigo discute como as mudanças de gênero são representadas na obra *Orlando: uma biografia* (1928), de Virginia Woolf. Orlando é apresentado, desde o início da obra, como um ser criativo e singular, que possui grande aptidão para a escrita. Também é descrito como sendo uma pessoa capaz de ajustar seu comportamento a fim de se adaptar ao que é esperado dele em diferentes situações. Além disso, Orlando passa por uma mudança de sexo no meio da história. Aceitando esse acontecimento fantástico sem maiores questionamentos, a presente pesquisa investiga o impacto dessa transformação na vida de Orlando. Examinando a mudança de sexo e também as mudanças de gênero através das ideias apresentadas por Judith Butler em *Gender Trouble* (1990) e Sandra Bem nos ensaios “Sex Typing and Androgyny: Further Explorations of the Expressive Domain” e “Sex Role Adaptability: The Consequence of Psychological Androgyny”, esta pesquisa identificou que Orlando não se restringe a apenas um único gênero, mas oscila entre diferentes gêneros. Deste modo, adapta-se de acordo com a situação no qual se encontra.

Palavras-chave: Literatura inglesa; Crítica literária; Escrita feminina; Estudos de gênero

¹ Kappke. UFRGS. E-mail: nathaliekappke@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1403-9224>

² Maggio. UFRGS. E-mail: sandramaggio01@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6216-0761>

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

The Concept of Gender

Many people still wonder “what is gender, after all?”. In *Gender Trouble*, the American philosopher Judith Butler (1990, p. 10) defines gender as a “shifting and conceptual phenomenon”, that is “culturally constructed” (BUTLER, 1990, p. 6). But, what is gender, exactly? In the patriarchal world, there are only two genders: masculine and feminine. These genders are related to one’s sex. There is man and woman. If one were born a man, his gender would be male. If one were born a woman, then, her gender would be female. In a patriarchal system or society, the man is allowed decision power and several privileges, while women are taught to serve and obey men, since childhood. No other gender is well-accepted by a patriarchal society in order to maintain its structure. In a hypothetical situation where there would be any other genders, the whole system would be disorganized, then putting male privilege at risk. Gender is constructed in order to establish patriarchy. Butler also alerts that “the very notion of “patriarchy” has threatened to become a universalizing concept that overrides or reduces distinct articulations of gender asymmetry in different cultural contexts.” (BUTLER, 1990, p. 35). As there exist numerous kinds of societies, patriarchy is expressed differently in each of them. The extent of male domination varies from society to society, many times, being related to transcultural traits. Hence, thinking of patriarchy as something that equally affects all societies would be inaccurate.

Butler (1990) exposes misconceptions towards the term “gender”. To her, gender is not binary, it is not intrinsic to sex. For instance, one can be born a man, but not identify himself as male. Sometimes, the subject will neither identify him/herself as female, for gender is non-static, but dynamic. Furthermore, Butler asserts that “if sex does not limit gender, then perhaps there are genders, ways of culturally interpreting the sexed body, that are in no way restricted by the apparent duality of sex” (BUTLER, 1990, p.112). The philosopher alerts to the limitations towards gender that are spread in society. She criticizes the fact that social impositions attempt to delimit boundaries to gender. “If gender is not tied to sex, either causally or expressively, then gender is a kind of action that can potentially proliferate beyond the binary limits imposed by the apparent binary of sex” (BUTLER, 1990, p. 112). If one’s gender is detached to their sex, it could defy pre-established behavior, exploring different some (or many) of its sides. Actually, according to Butler, there is possibly a huge amount of genders, being some of them still unknown and unclassified. There is also the difficulty of explaining gender, for its nature is not fixed, rather it is mutable. Then, more than one gender might diverge in a person, who may shift their gender according to the situation they are living in.

Besides, Butler (1990) sees gender not as a determinant factor of one's identity, but part of it, instead. A person is not merely their gender, but first of all a human being. Thus, the human being should not be conditioned to adopt a behavior that fits the pre-established concepts of male and female, for their identity is not only defined by their sex. In the passage below, Butler exposes the complexity of the issue:

If one is a woman, that is surely not all one is; the term fails to be exhaustive, not because a pregendered person transcends the specific paraphernalia of its gender, but because gender is not always constituted coherently or consistently in different historical contexts, and because gender intersects with racial, class, ethnic, sexual, and regional modalities of discursively constituted identities. (BUTLER, 1990, p. 3).

In this point, Woolf's ideas meet Butler's. Woolf believes in the possibility of one's mental detachment concerning their sex, and so seems Butler. Sex does not define who a person is. It does not define a person's talents and abilities. But sex, also as gender (and other factors mentioned by Butler in the extract above), is decisive when it comes to the experiences one has in the world. It is broadly known that men, women and non-binary have different life experiences. Although this is not the only trait that will define them, many other factors interfere and intersect in the circle.

Another aspect Butler criticizes is how the socially constructed "stability of binary sex" (BUTLER, 1990, p. 6) affects the way gender is seen and misunderstood. The philosopher states that "even if the sexes appear to be unproblematically binary in their morphology and constitution (which will become a question), there is no reason to assume that genders ought also to remain as two." (p. 6). Thus, the imposed binary character of sex results in the "belief in a mimetic relation of gender to sex" (p. 6), where genders would act as mirrors of sex, and would also be restricted by it. This is how the misconceptions of gender are widely spread. On the other hand, when one thinks of gender as detached and independent of sex, gender thus becomes "a free-floating artifice, with the consequence that *man* and *masculine* might just as easily signify a female body as a male one, and *woman* and *feminine* as easily as a female one" (p. 6). Hence, when one stops thinking of gender as automatically associated to sex, one is finally able to understand that gender is this free-floating artifice that may assume to have different forms and formats. Consequently, one is capable of recognizing that gender may shift and change, for it has a non-static character.

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

Gender in the Character Orlando

Having defined the basis of this research towards the concept of gender, now it is time to discuss how gender and its implications are portrayed in *Orlando: A Biography* (1928). The opening sentence of the novel discusses the question of Orlando’s sex: “He – for there could be no doubt of his sex, though the fashion of the time did something to disguise it – was in the act of slicing at the head of a Moor which swung from the rafters.” (WOOLF, 2014, p. 1). Here Orlando is presented as unquestionably belonging to the male sex. This need to reassure Orlando’s sex in the first sentence of the book is, itself, something to be examined. If Orlando is surely a man, why would there be the urge of highlighting it? To affirm that Orlando, at the beginning of the narrative, is a man is fundamental for the further discussion about their sex because, as time goes by, Orlando gradually frees themselves from social conventions in terms of gender.

Throughout the novel, Orlando is described as an enchanting, charming being, who is able to delight everyone around them. Orlando seems to have some kind of magic in their essence, for they are “the adored of many women and some men.” (WOOLF, 2014, p. 79). Their physical appearance also seem to have some influence in that, as “a more candid, sullen face it would be impossible to find” (WOOLF, 2014, p. 2). In the passage below, the biographer gives an interesting account about the effect Orlando had upon people:

It was not necessary that they should speak to him or even that they should see him; they conjured up before them especially when the scenery was romantic, or the sun was setting, the figure of a noble gentleman in silk stockings. Upon the poor and uneducated, he had the same power as upon the rich. Shepherds, gipsies, donkey drivers, still sing songs about the English Lord ‘who dropped his emeralds in the well’, which undoubtedly refer to Orlando, who once, it seems, tore his jewels from him in a moment of rage or intoxication and flung them in a fountain; whence they were fished by a page boy. (WOOLF, 2014, p. 79).

This extract indicates the variety of people Orlando met and pleased. Their charisma was undeniable. Orlando is able to establish courtly relations to people from different spheres of society. Observing this trait in Orlando, it is possible to assume that there is multiplicity in the character. Still as a young man, there were times in Orlando’s life when he would disguise to walk among those from a different social class than his:

Hence, he began going frequently to Wapping Old Stairs and the beer gardens at night, wrapped in a grey cloak to hide the star at his neck and the garter at his knee. There, with a mug before him, among the sanded alleys and bowling greens and all the simple architecture of such places, he listened to sailors' stories of hardship and horror and cruelty on the Spanish main; how some had lost their toes, others their noses – for the spoken story was never so rounded or so finely coloured as the written. (WOOLF, 2014, p. 12).

These episodes allowed Orlando to expand his perspective. Although Orlando belongs to the nobility, he would also learn from sailors and locals' experiences. Beyond, his disguise also helps him to distance himself from his usual self. Thus, he does not need to follow conventions and noble patterns, so he adopts a different behavior from what is socially expected. However, Anastácio (2006) asserts that Orlando embraces different aspects in different centuries and highlights that there is some kind of continuity in Orlando's essence. Therefore, Orlando has the ability to walk among both lower and higher layers of society, adapting himself to different situations, but it happens in a way he keeps true to his essence. There are other moments in the narrative where this trait is intensely exposed and can be understood more clearly. They mostly appear after Orlando undergoes the sex change – from male to female –, which happens during a period where he is sent to Constantinople, as an ambassador. There, Orlando lives some adventures in a period full of sprees. One morning he is found in his room, in a trance, unable to be awakened. Seven days go by and Orlando, who was still sleeping, is visited by three figures: Lady of Purity, Lady of Chastity and Lady of Modesty. Here comes the moment which precedes his sex change. The first to enter his place, Lady of Purity claims:

I am the guardian of the sleeping fawn; the snow is dear to me; and the moon rising; and the silver sea. With my robes I cover the speckled hen's eggs and the brindled sea shell; I cover vice and poverty. On all things frail or dark or doubtful, my veil descends. Wherefore, speak not, reveal not. Spare, O spare! (WOOLF, 2014, p. 86).

Through the excerpt “on all things frail or dark or doubtful, my veil descends”, one can understand that there was something to be revealed. Subsequently, Lady of Chastity says:

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

I am she whose touch freezes and whose glance turns to stone. I have stayed the star in its dancing, and the wave as it falls. The highest Alps are my dwelling place; and when I walk, the lightnings flash in my hair; where my eyes fall, they kill. Rather than let Orlando wake, I will freeze him to the bone. Spare, O spare! (WOOLF, 2014, p. 86).

Here, in the excerpt “where my eyes fall, they kill” one may think that Lady of Chastity is killing Orlando. In other words, she may be killing something in who Orlando used to be in order for a new person ascend. Then, comes the third and last one, Lady of Modesty. She speaks:

I am she that men call Modesty. Virgin I am and ever shall be. Not for me the fruitful fields and the fertile vineyard. Increase is odious to me; and when the apples burgeon or the flocks breed, I run, I run; I let my mantle fall. My hair covers my eyes. I do not see. Spare, O spare! [...] ‘Truth come not out from your horrid den. Hide deeper, fearful Truth. For you flaunt in the brutal gaze of the sun things that were better unknown and undone; you unveil the shameful; the dark you make clear, Hide! Hide! Hide! (WOOLF, 2014, p. 86-87).

As Lady of Modesty evokes “Truth”, something fantastic takes place and Orlando finally wakes up. Truth now seems to be revealed. The extract below describes how it happened:

We are, therefore, now left entirely alone in the room with the sleeping Orlando and the trumpeters. The trumpeters, ranging themselves side by side in order, blow one terrific blast:—THE TRUTH! at which Orlando woke. He stretched himself. He rose. He stood upright in complete nakedness before us, and while the trumpets pealed Truth! Truth! Truth! we have no choice left but confess – he was a woman. (WOOLF, 2014, p. 88).

This is the moment when things start taking a different track. Since this research accepts the information given by the biographer as real, Orlando’s sex change is read as something natural. There are many different ways of reading this event, though. One may read it as a metaphor or as a fantastic happening. As mentioned before, there are many moments in which the adaptable quality of Orlando is exposed. Living then, as woman, Orlando enhances her abilities of adapting herself, sometimes alternating her gender. In an episode, Orlando, wearing man’s outfit walks around Leicester Square and meets a woman. Orlando, then, “swept her hat off to her in the manner of a gallant paying his addresses

to a lady of fashion in a public place”, bending herself to the masculine force inside her (WOOLF, 2014, p. 143). The woman responds positively when she looks up at him “(for a man he was to her) appealing, hoping, trembling, fearing. She rose; she accepted his arm. [...] She led Orlando to the room in Gerrard Street which was her lodging.” (WOOLF, 2014, p. 143). Inside, “roused in Orlando all the feelings which become a man. She looked, she felt, she talked like one.” (WOOLF, 2014, p. 143). On the other hand, she had been “so lately a woman herself” that “she suspected that the girl’s timidity and her hesitating answers and the very fumbling with the key in the latch and the fold of her cloak and the drop of her wrist were all put on to gratify her masculinity” (WOOLF, 2014, p. 143). Orlando and the woman go upstairs. Then Orlando starts reflecting about the situation she finds herself in. She does not enjoy being in an untrue situation where “the pains which the poor creature had been at to decorate her room and hide the fact that she had no other” did not deceive her (WOOLF, 2014, p. 143). She feels pity and deception towards the woman, “so that she did not know whether to laugh or to cry.” (WOOLF, 2014, p. 144). And when everything is ready for the action to take place, Orlando cannot bear the situation “in the strangest torment of anger, merriment, and pity she flung off all disguise and admitted herself a woman.” (WOOLF, 2014, p. 144). Consequently, the woman intensely laughs.

This episode discloses Orlando’s shifting ability concerning gender. As she cross-dresses as a man, she recalls the feelings of her previous experiences as male. However, the fact that she is dressed as the other sex will not be enough to tie her up to only one gender. Melita (2013, p. 131) points out that Orlando “does not need to cross-dress or prove her masculinity or femininity, because she truly exists as the other gender.” Orlando, as a character, represents the free-floating, non-static artifices of gender. More than a gender, Orlando is a fruitful mind, who is able to detach herself from her sex and assume various performances according to what is appropriate for the moment.

She had, it seems, no difficulty in sustaining the different parts, for her sex changed far more frequently than those who have worn only one set of clothing can conceive; nor can there be any doubt that she reaped a twofold harvest by this device; the pleasures of life were increased and its experiences multiplied. For the probity of breeches she exchanged the seductiveness of petticoats and enjoyed the love of both sexes equally. (WOOLF, 2014, p. 146).

There may be a misunderstanding about the use of the term sex in this extract. Since the debate on gender had not yet emerged at that time, it is natural that the word sex is used to refer to gender. On the other hand, there are other ways of reading it. The word sex can be metaphorically or literally read. This research believes that sex, here,

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

is an equivalent to gender. Thus, here is one more evidence that Orlando develops her ability of shifting her gender. Having lived both as man and woman (and also, something in between, sometimes) Orlando acquires new learning from these experiences:

For it was this mixture in her of man and woman, one being uppermost and then the other, that often gave her conduct an unexpected turn. The curious of her own sex would argue, for example, if Orlando was a woman, how did she never take more than ten minutes to dress? And were not her clothes chosen rather at random, and sometimes worn rather shabby? And then they would say, still, she has none of the formality of a man, or a man’s love of power. She is excessively tender-hearted. She could not endure to see a donkey beaten or a kitten drowned. Yet again, they noted, she detested household matters, was up at dawn and out among the fields in summer before the sun had risen. No farmer knew more about the crops than she did. She could drink with the best and liked games of hazard. She rode well and drove six horses at a gallop over London Bridge. Yet again, though bold and active as a man, it was remarked that the sight of another in danger brought on the most womanly palpitations. She would burst into tears on slight provocation. She was unversed in geography, found mathematics intolerable, and held some caprices which are more common among women than men, as for instance that to travel south is to travel downhill. Whether, then, Orlando was most man or woman, it is difficult to say and cannot now be decided. (WOOLF, 2014, p. 124-125).

The passage above allows one to realize how much Orlando had learned from these experiences. Not only because she had faced life both as man or woman. But because she has lived through about 400 years. Melita (2013, p. 131) states that Orlando “uses what she learned as a man living in the 16th and 17th centuries to help her become a stronger woman in the centuries that follow.” Hence, she has abilities that, at that time, were considered uncommon for women. As described in the excerpt, Orlando is good at growing crops and riding horses. On the other hand, she is “excessively tender-hearted” and would not bear to see cruelty happen to animals. The chapter “On androgyny” discusses how such abilities can be considered recurrent things in male or female’s lives. Basically, Sandra Bem’s researches (1976) show that there are tasks that are socially constructed to be performed by men, while others were created to be accomplished by women. The individual who is able to perform multiple tasks, not being restricted about his sex, might be androgynous. Surely, there are also physical features that classify one as androgynous, as explained in the next chapter. In the long run, Orlando represents this adaptable being, whose behavior is unfixed. Orlando’s gender shifts, and so it happens to her beloved ones.

Gender in Orlando's Lovers

Being so charming and enchanting, lively Orlando experiences love many times during his life. Although Orlando was desired and adored by numerous people, the biographer points up only two lovers as remarkable ones: Sasha and Marmaduke Bonthrop Shelmerdine. Orlando meets Sasha during The Great Frost, which was a period of extreme cold winter. At that time, Orlando had not passed through the sex change yet, thus he was still a man. When Orlando sees Sasha “coming from the pavilion of the Muscovite Embassy”, she is a figure, which, whether boy's or woman's, for the loose tunic and trousers of the Russian fashion served to disguise the sex, filled him with the highest curiosity.” (WOOLF, 2014, p. 17). Mystified, Orlando instantly starts to fall in love with Sasha:

The person, whatever the name or sex, was about middle height, very slenderly fashioned, and dressed entirely in oyster-coloured velvet, trimmed with some unfamiliar greenish-coloured fur. But these details were obscured by the extraordinary seductiveness which issued from the whole person. Images, metaphors of the most extreme and extravagant twined and twisted in his mind. When the boy, for alas, a boy it must be – no woman could skate with such speed and vigour – swept almost on tiptoe past him, Orlando was ready to tear his hair with vexation that the person was of his own sex, and thus all embraces were out of the question. But the skater came closer. Legs, hands, carriage, were a boy's, but no boy ever had a mouth like that; no boy had those breasts; no boy had eyes which looked as if they had been fished from the bottom of the sea. Finally, coming to a stop and sweeping a curtsy with the utmost grace to the King, who was shuffling past on the arm of some Lord-in-waiting, the unknown skater came to a standstill. She was not a handbreadth off. She was a woman. (WOOLF, 2014, p. 17-18).

Clothing, once more, is used in the novel as an artifice to disguise someone's sex. For it can attenuate the shape of someone's body. After Orlando's sex change, this resource is still given its importance. “Clothes are but a symbol of something hid deep beneath. It was a change in Orlando herself that dictated her choice of a woman's dress and of a woman's sex.” (WOOLF, 2014, p. 123). Sasha, moreover, is described as slender. Bem (1975) highlights that androgynous people are usually very thin, since curves are associated with female bodies while muscles are associated to male bodies. Accordingly, binary concepts of gender are not enough to define Sasha. Similarly to Orlando, she is also depicted as androgynous. Orlando and Sasha have a short-lived affair and, as informed by

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

the biographer, Orlando is totally heartbroken when it is over. Still after the sex change, Orlando keeps her feelings for Sasha, which caused her confusion.

And as all Orlando’s loves had been women, now, through the culpable laggardry of the human frame to adapt itself to convention, though she herself was a woman, it was still a woman she loved; and if the consciousness of being of the same sex had any effect at all, it was to quicken and deepen those feelings which she had had as a man. For now a thousand hints and mysteries became plain to her that were then dark. Now, the obscurity, which divides the sexes and lets linger innumerable impurities in its gloom, was removed, and if there is anything in what the poet says about truth and beauty, this affection gained in beauty what it lost in falsity. (WOOLF, 2014, p. 105).

The passage above illustrates the effects social impositions have in one’s behavior. One suffers a sex change, but one’s feelings towards people do not change along. The message expressed is: love has no gender. One’s sex, that is, a body condition, does not alter how one feels on the inside. One’s sex might be determinant in one’s experiences in the world. These experiences might affect how one feels. Orlando’s new condition increases her questionings about the world and enriches her existence. Living as a man as well as living as a woman allowed Orlando the freedom to disconnect herself from social constructions. Orlando is not genderless. Orlando is both man and woman. She alternates between masculine and feminine forces, which complement each other. Sometimes, she balances these two forces inside her, being able to detach herself from limitations, thus reaching androgyny. Whether Sasha has the same shifts of gender as Orlando there is not enough evidence. On the other hand, the same cannot be said about Shelmerdine. Living as a woman in the Victorian period, Orlando starts feeling the pressure to find a husband. As she walks out the door of her house, she meets Marmaduke Bonthrop Shelmerdine. “And then, in the space of three seconds and a half, everything had changed – she had broken her ankle, fallen in love, married Shelmerdine.” (WOOLF, 2014, p. 177). Even though they instantly get married, as they are influenced by the period in which they are living, the connection between the couple seems natural and fluid.

Though their acquaintance had been so short, they had guessed, as always happens between lovers, everything of any importance about each other in two seconds at the utmost, and it now remained only to fill in such unimportant details as what they were called; where they lived; and whether they were beggars or people of substance. (WOOLF, 2014, p. 168).

Although things happened very fast, it seems Orlando and Shelmerdine have a singular bond, where one perfectly fits each other. In a conversation they assume “*You’re a woman, Shel!*” she cried. *‘You’re a man, Orlando!’* he cried.” (WOOLF, 2014, p. 168). It seems Orlando recognizes feminine features in Shelmerdine, as Shelmerdine recognizes masculine traits in Orlando. This recognition also occurs in other moments:

‘Are you positive you aren’t a man?’ he would ask anxiously, and she would echo, ‘Can it be possible you’re not a woman?’ and then they must put it to the proof without more ado. For each was so surprised at the quickness of the other’s sympathy, and it was to each such a revelation that a woman could be as tolerant and free-spoken as a man, and a man as strange and subtle as a woman, that they had to put the matter to the proof at once. (WOOLF, 2014, p. 172-173).

Orlando’s experiences as a man helped her to understand better both of the sexes. She realizes that there is something of man in woman and vice versa. Woolf (1929) believes that there are both feminine and masculine forces inside the individuals. Butler (1990) sees gender as free-floating and non-static. Since Woolf (1929) recognizes that one’s mind might reach different states, that it may shift and wave between the sexes, it seems both authors agree on the mutable and dynamic character of gender. Through the creation of Orlando, Woolf depicts the nature of human’s essence, emphasizing its change abilities and unfixed qualities. “Different though the sexes are, they intermix. In every human being a vacillation from one sex to the other takes place, and often it is only the clothes that keep the male or female likeness, while underneath the sex is the very opposite of what it is above.” (WOOLF, 2014, p. 124). Hence, clothing would be a mere artifice used to keep external appearances in the service of social conventions, while gender exists on the inside, independent upon one’s bodily sex.

Final Thoughts

Virginia Woolf’s *Orlando: A Biography* (1928) represents the fluidity and changeability of the human being. It is interesting to notice that in 1928 Woolf’s novel advanced questions that started being debated almost 50 years after its publication. Literature, here, – as it often does – exposes features of human behavior that are still sometimes silenced. Orlando is a fictional character inspired in real people. He experiences both masculinity and femininity, thus acquiring a greater amount of knowledge than those who do not. Because of all the distinct events Orlando undergoes, he learns to use the best of each sex. It enables him to see the world from different perspectives. He experiences what it is to be a man and what it is to be a woman. Besides, he freely shifts gender according to the appropriateness

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

of the moment. His adaptability enables him to walk among different spheres in society, embodying different personas. As a consequence, he broadens his experience, fact that later furnishes content to his writing. Orlando is a literary illustration of the performances Judith Butler discusses in *Gender Trouble* (1990). He is a representation of an individual to whom concepts of binary gender are not applicable. Orlando’s gender is free-floating, dynamic and non-static. In other words, it varies.

Orlando, the protagonist, is always depicted as someone gifted and charming, with special aptitude for writing. His flexibility, a consequence of androgyny, allows him to walk into and out of new situations. Orlando seems not to have difficulty in shifting his gender, he does so whenever he pleases. He benefits from this situation by having a wider range of experience than his sex-typed acquaintances, and that helps him to better understand both sexes. Also, as a woman, Orlando is more likely to detach herself from gender stereotypes, for she has previously lived as a man. Hence, this remarkable feature in Orlando might help him not only as an individual, but also as a writer. For through the duality of his existence, he has enlarged his view of the world.

When Woolf discusses geniality, in *A Room of One’s Own* (1929), she proposes it is related to androgyny. She recalls Coleridge’s statement that “a great mind must be androgynous.” (COLERIDGE, 2005, online). Then she develops the idea that “it is when this fusion (between masculine and feminine) takes place that the mind is fully fertilized and uses all its faculties.” (WOOLF, 2004, p. 113-114). Balancing Orlando both masculine and feminine forces in his essence, Orlando reaches the most suitable state of mind for one to create a work of art. It is after he experiences life both as man and as woman that he finally feels prepared to finish the poem he has been working on through centuries, “The Oak Tree”. It is through this poem that Orlando finally achieves literary success and is praised by critics. Nick Greene, his contemporaneous fellow, who is also a writer, does not suffer a sex change during the novel. Neither does he seem to wave his gender. Hence, Greene fits the standard behavior approved by society. Moreover, it is interesting to observe that Nick Greene, who is fixed to his gender, does not achieve the same success as Orlando does. Through the analysis of Woolf’s *Orlando*, we can explore not only the instability of human essence, but also the features of a genius.

Another interesting thing to observe is the changes in Orlando: a writer as a man, and later a writer as a woman. During his lifetime as a man, Orlando never asks if writing is suitable for him. As a (married) woman, however, Orlando stops her writing to think of possible consequences this might bring upon her. She also questions whether this activity, which she loves so much, is something allowed for a woman. The contrast in these situations is huge. Orlando, a nobleman, explores all the possibilities in his life. There is

no dream he cannot chase or achieve, for he has health, beauty, money and nobility. The only dreamy ambition he cannot realize is love, through a committed relationship with Sasha, because that is something that does not depend exclusively on him. Moreover, Orlando, as a man, feels comfortable to write at any place, any time, in front of anyone. He does not seem bothered by external conditions. He writes while he is contact with nature, sitting on the grass. He also writes in open rooms. He writes when he is traveling to exotic places. The same does not occur in his existence as a woman. Why? Because women, as Woolf recalls (1929), were still censured for producing literature at the time portrayed in the novel. Women had to face the phantom of the Angel in the House, which Orlando, after experiencing both sides of the coin, is able to ignore. But, first, Orlando had to detach herself from the social impositions upon gender. It is just then, when she balances both masculine and feminine forces, that she reaches androgyny, being able to finally complete her poem.

On the other hand, many of the struggles women had while working to improve their writing have become attenuated as time went by. Thanks to Feminism and other social movements, which are becoming each day more popular in Western society, a higher number of women are claiming their right to speech and action. Women are raising their voices and expressing their will. It is still a challenge for women to freely expose their body experiences, though. In *A Room of One's Own*, Woolf vindicates physical and literary space for women. Even though women still have to struggle to afford their space, I believe they are receiving more opportunities to be read and heard. I agree with Woolf (2015) that the biggest challenge for women's writers is to tell the truth about the experiences of the body. In many circumstances, women are still more haunted than men by what others might possibly think, or by what society might say. Women are still judged by exploring their sexuality. Although this is something that many have previously talked about, it is definitely an issue to be further discussed.

REFERENCES

ANASTÁCIO, S. M. G. **A criação de Orlando e sua adaptação fílmica: feminismo e poder em Virginia Woolf e Sally Potter.** Salvador: EDUFBA, 2006.

BEM, S. Sex Typing and Androgyny: Further Explorations of the Expressive Domain. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 34, n. 5, p. 1016-1023, 1976.

BEM, S. Sex Role Adaptability: The Consequence of Psychological Androgyny. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 31, n. 4, p. 634-643, 1975.

- | “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*

BUTLER, J. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc, 1990.

COLERIDGE, S. T. **Specimens of the Table Talk of Samuel Taylor Coleridge**. The Project Gutenberg E-book, 2005. Retrieved from: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/8489/pg8489-images.html>. Access in: January 06th, 2018.

MELITA, M. M. Gender Identity and Androgyny in Ludovico Ariosto’s *Orlando Furioso* and Virginia Woolf’s *Orlando: A Biography*. **Romance Notes**, University of North Carolina, v. 53, n. 2, p. 123-133, 2013.

WOOLF, V. **A Room of One’s Own**. London: Penguin, 2004 [1929].

WOOLF, V. **Orlando**. London: Collins Classics, 2014 [1928].

WOOLF, V. Professions for women. *In*: WOOLF, V. **The Death of the Moth and Other Essays**. E-books Adelaide. University of Adelaide. 2015 [1931]. Retrieved from: <https://ebooks.adelaide.edu.au/w/woolf/virginia/w91d/chapter27.html>. Access in: January 06th, 2018.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KAPPE, Nathalie de Souza; MAGGIO, Sandra Sirangelo. “Different though the sexes are, they intermix”: gender shifts in Virginia Woolf’s *Orlando: a biography*. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 124-137, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2642>

Submetido em: 15/09/2019 | Aceito em: 07/06/2020.

MULTILETRAMENTOS E AUTONOMIA: UM ESTUDO DE CASO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

MULTILITERACIES AND AUTONOMY: A CASE STUDY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Eliana KOBAYASHI¹

Eugenio de Felipe ZAMPINI²

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2017) estabelece que o ensino de inglês deve abranger a utilização da língua na vida pessoal e profissional do aluno e expandir os seus repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais. Diante disso, foi realizado um estudo de caso de natureza qualitativa em ensino de língua inglesa que busca promover os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2017) e a autonomia (BENSON, 2001; WARSCHAUER, 2002; LEFFA, 2003) dos alunos por meio de tarefas. Participam da investigação quatro alunos do ensino médio de uma instituição de ensino pública que realizaram três tarefas caracterizadas pelo desenvolvimento das habilidades comunicativas, utilização de recursos tecnológicos, exploração de fontes de informações, interação entre os participantes e expansão cultural. Tais tarefas foram elaboradas em conjunto pelos professores das disciplinas de língua inglesa e automação, que buscavam uma atuação interdisciplinar. Os resultados demonstram a promoção da autonomia dos alunos em aspectos como administração do tempo, seleção de formas de interação e recursos tecnológicos, e a prática de multiletramentos pode ser inferida pela promoção da consciência social e cultural por meios multimodais.

Palavras-chaves: Multiletramentos. Autonomia. Ensino de inglês.

Abstract: The Base Nacional Comum Curricular (National Common Curricular Base) (BNCC) for high school (BRASIL, 2017) sets English teaching must include the language use in personal and professional life, and broaden linguistics, multisemiotics and cultural repertoires. Thus, this qualitative case study in English teaching was done to promote multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2017) and autonomy (BENSON, 2001; WARSCHAUER, 2002; LEFFA, 2003) among students through tasks. Four high school students from a public educational institution took part in this study which encompassed three tasks aimed at communicative skills development, use of technological resources, use of information sources, pair interactions, and cultural expansion. The tasks were designed by the teachers of English language and automation subjects in an attempt to develop an interdisciplinary work. The results show students' autonomy when dealing with time management, choice of interaction ways, and technological resources. Multiliteracies practices could be inferred from the social and cultural awareness promoted through multimodality.

Keywords: Multiliteracies. Autonomy. English teaching.

¹ Kobayashi. IFSP. E-mail: likobayashi@yahoo.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0021-8096>

² Zampini. IFSP. E-mail: eugenio.zampini@ifsp.edu.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6569-8460>

Introdução

A discussão sobre as consequências dos avanços tecnológicos e a globalização de mercados vem apontando para a necessidade de novas habilidades linguísticas há décadas. Graddol (2000) discutiu a importância do inglês como língua relacionada à inovação, novos pensamentos em áreas como economia, novas literaturas e entretenimento, tecnologias e ciência. Além disso, Lankshear (1997) descreveu uma nova ordem mundial que exige a competência comunicativa para o acesso intercultural de uma série de práticas discursivas que abrangem níveis de fluência e consciência cultural, e possibilitam uma atuação efetiva em diferentes contextos. Em 1994, o *New London Group*, grupo integrado por pesquisadores de diversas partes do mundo, problematizou o letramento necessário em um tempo de transformações tecnológicas e sociais.

Diante disso, a visão de que saber a língua inglesa é suficiente para atuar criticamente na sociedade hoje sem fronteiras, cercada por múltiplos meios de comunicação e tecnologia, parece bem restrita. O texto, antes restrito a suportes como o impresso, circula atualmente em múltiplos meios e exige do leitor multiletramentos, que abrangem novos modos e semióticas. Tais multiletramentos consistem em práticas em relação aos textos multimodais contemporâneos que, segundo Rojo (2017, p. 4), incluem “[...] procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.”. Portanto, saber usar a língua inglesa inclui também saber atuar em um contexto que exige hoje outras habilidades que envolvem a compreensão e a atuação em um contexto multimodal, não restritas a textos escritos, que precisam ser incorporadas e desenvolvidas no ensino e aprendizagem de inglês. A língua não pode ser dissociada dos muitos meios nos quais está inserida. O aluno de hoje está cercado por novos meios de interação, como aplicativos de mensagens, mídias sociais, algumas mais baseadas em fotos do que em textos escritos, e ferramentas de informação que não exigem diretamente a habilidade de compreensão escrita, como os vídeos e *podcasts*.

Assim, este estudo questiona: como a prática de ensino deve ocorrer de forma que contemple essas novas exigências de multiletramentos de uma sociedade em constante transformação? Ou seja, como o professor pode traduzir essas demandas em ações?

Considerando que a compreensão e a atuação no mundo exigem múltiplos letramentos e que tais habilidades estão caracterizadas por mudanças e inovações, a autonomia deve ser trabalhada no processo de ensino para que o aluno esteja preparado para prosseguir o seu desenvolvimento quando estiver fora do ambiente educacional. O

conceito de autonomia no ensino, segundo Jacobs e Farrell (2001), ressalta muito mais o papel do aluno do que do professor, focaliza o processo e não o produto e estimula os alunos a desenvolverem seus objetivos de aprendizagem, que deve ser um processo ao longo da vida.

Assim, torna-se necessário que o papel do professor não seja de centralizador, mas de facilitador para que o estudante possa tomar mais decisões sozinho ou em grupos para a realização das tarefas propostas (BROWN, 2007). Para tanto, o ensino baseado em tarefa – *Task-based Language Teaching* (TBLT) – surge como abordagem mais adequada para este estudo que tem o objetivo de aliar ensino da língua e multiletramentos por meio de tarefas que promovam mais autonomia do aluno.

Este trabalho consiste em um estudo de caso envolvendo quatro alunos do ensino médio de uma instituição pública como parte de uma proposta interdisciplinar que visa aproximar a língua inglesa da área de automação por meio do desenvolvimento de tarefas significativas no cotidiano do aluno. Dessa forma, espera-se que a elaboração das tarefas, assim como a análise das ações e produções dos estudantes, possa contribuir com reflexões para o ensino da língua inglesa diante dos desafios de uma sociedade em constante transformação.

Este artigo traz, em sua introdução, a contextualização, as justificativas e os objetivos do estudo desenvolvido. Em seguida, na segunda seção, são apresentados os pressupostos que embasam as escolhas e ações do trabalho, como multiletramentos, autonomia e TBLT ou Ensino baseado em tarefas. Na terceira parte são abordados a natureza do trabalho, o cenário, os participantes e os instrumentos de coleta. Em seguida, os resultados são apresentados e discutidos, finalizando com algumas considerações finais.

Fundamentação teórica

A hegemonia do inglês, como uma língua franca que possibilita a comunicação entre pessoas de diferentes contextos e culturas ao redor do mundo, inseriu a importância do seu ensino e aprendizado no senso comum na medida em que além de a língua estar presente nos currículos escolares em diversas partes do mundo, em testes internacionais de proficiência, entrevistas de emprego e processos seletivos, também permeia percepções e opiniões de qualquer cidadão diante das demandas do mundo globalizado.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (BRASIL, 2017) estabelece uma visão do inglês como língua de uso mundial diante da variedade de usuários e utilizações que apresenta. Além disso, o documento aponta para a utilização

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

do inglês na vida pessoal e profissional do aluno e para a necessidade de “expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea [...] agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.” (BRASIL, 2017, p. 476). O documento traz ainda a necessidade de explorar a obtenção de informações, expor ideias e ampliar a capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

A BNCC remete, dessa forma, às questões discutidas pelo *New London Group* (1996) que problematizou, naquela época, as transformações que estavam ocorrendo na sociedade, causadas pelos avanços tecnológicos e a globalização, e como a educação deveria refletir tais mudanças para a formação de um aluno mais preparado para atuar em sociedade. A pedagogia dos multiletramentos aponta para uma vasta gama de perspectivas linguísticas, culturais, comunicativas e tecnológicas para a preparação dos alunos, sendo esperado que as escolas proporcionem possibilidades de uso de novas tecnologias e acesso a diversidades culturais e linguísticas.

Duas “multi” dimensões constituíram o foco do grupo, conforme Cope e Kalantzis (2009) relatam: o multilinguismo que, entre outras questões, tratava das mudanças que a língua inglesa estava sofrendo, pois apesar de ter se tornado uma língua mundial, também estava se divergindo em múltiplos “inglês” e a multimodalidade das formas de representação contemporânea, na qual os modos linguístico, visual, áudio, gestual e espacial surgem integrados nas práticas sociais. Além disso, o *New London Group* (1996) defendia o ensino voltado para o desenvolvimento das dimensões profissional, pessoal e da cidadania.

Assim, a BNCC sinaliza para uma visão de língua, no caso o inglês, voltada para um mundo não mais baseado no letramento fundamentado no modo escrito, até há pouco tempo privilegiado, mas caracterizado pelas multiplicidades da sociedade atual. O letramento tradicional acaba por se confinar no modo escrito e, embora a representação ocorra em diversos modos, a escola não traduz essa realidade na medida em que a criança, apesar de apresentar capacidades naturais sinestésicas, se depara com uma divisão no letramento, pois as disciplinas fragmentam tais capacidades (KRESS, 1997). A questão da fragmentação do conhecimento encontra o seu contraponto na interdisciplinaridade, que vem permeando o ensino, nas mais diversas áreas, diante da necessidade de se estabelecer novas relações entre as disciplinas, saberes e pessoas para a construção do conhecimento (FAZENDA, 1988, 1991, 1994; SOMMERMAN, 2006; COUTO, 2011). Portanto, o ensino precisa contemplar os múltiplos modos nos quais o texto está inserido e, nesse emaranhado de informações, é preciso construir sentidos.

Para Cope e Kalantzis (2000), os modos de fazer sentido tornaram-se múltiplos e integrados, de forma que o texto passou a ser relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial e também ao comportamental. Assim, os estudantes compreendem o mundo de maneiras multimodais, tornando necessário que o ensino de língua reflita esse novo aprender. Embora geralmente os alunos possam se sentir mais confortáveis em um modo de significação do que em outro, é importante ressaltar que o aprendizado envolve também a ampliação dos modos de representação diante do mundo, conforme Cope e Kalantzis (2009, p. 180):

[...] pedagogia que restringe o aprendizado a um modo artificialmente segregado favorecerá alguns tipos de alunos em detrimento de outros. Também significa que o ponto de partida para o significado em um modo pode ser a forma de expandir o repertório representacional de uma pessoa pela mudança dos modos preferidos para os menos confortáveis.

Outro aspecto que precisa ser ressaltado é a postura da nova geração diante do mundo multimodal. Como observa Kalantzis (2006), os jovens não se contentam mais em assumir posturas passivas, pois, ao invés de ser audiência, preferem ser atores, criam suas próprias *playlists* em seus *ipods* por não se contentarem com uma programação da rádio. A geração dos *games* tem se tornado acostumada com o fato de que são personagens em narrativas, capazes de influenciar a história (GEE, 2005).

Além disso, a abordagem do multiletramento aponta para a formação de um cidadão ativo e para tanto é necessária a mudança do paradigma do aluno, posicionado no ensino tradicional de modo mais passivo, como agente de seu próprio conhecimento, capaz de contribuir com a sua e as demais comunidades (COPE; KALANTZIS, 2009). A formação de um cidadão ativo pressupõe a existência da autonomia e esta não surge de maneira espontânea em um indivíduo diante de nova ordem mundial, mas é resultado de um processo que também deve ser trabalhado na escola e, conseqüentemente, no ensino de língua inglesa.

O termo autonomia traz muitas visões e concepções distintas voltadas para o uso independente da língua, o aprendizado independente e o aprendiz independente (CANDLIN, 1997; TUDOR, 1997; OXFORD, 1990; WENDEN, 1991). O conceito de autonomia do aluno, segundo Jacobs e Farrell (2001), resalta muito mais o papel do aluno do que do professor, focaliza o processo e não o produto e estimula os alunos a desenvolverem seus objetivos de aprendizagem, que deve ser um processo ao longo da vida. Por outro lado, Holec (1981) define o termo autonomia do aluno como a capacidade de se tornar responsável pelo próprio aprendizado.

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

Para Benson (1997), há três maneiras para se abordar a autonomia do aluno no ensino de línguas: a perspectiva técnica, que focaliza habilidades e estratégias, tais como a metacognitiva, cognitiva, social, entre outras; a perspectiva psicológica, que abrange atitudes e capacidade que auxiliam o aprendiz a ser responsável pelo seu próprio desenvolvimento; e a política, voltada para o empoderamento pela cessão do controle do conteúdo e processo de aprendizado. Benson (2001) também buscou categorizar os níveis de autonomia em gerenciamento, processamento cognitivo e conteúdo de aprendizado. Por outro lado, Warschauer (2002) acrescenta que autonomia refere-se à capacidade de desenvolver, avaliar e adaptar as novas tecnologias.

Leffa (2003) traz uma importante reflexão sobre a autonomia como condição para um domínio maior da língua estrangeira, uma vez que restringir-se somente ao ensino em sala de aula não é o suficiente.

A boa notícia, para a autonomia, é que os pouquíssimos alunos que conheci pessoalmente, e que foram capazes de adquirir um conhecimento funcional da língua estrangeira, foram alunos autônomos, alunos que por conta própria foram muito além do que lhes foi exigido na sala de aula. Isso me leva a pensar que, excetuados os casos de imersão, só é possível aprender uma língua estrangeira se o aluno for autônomo. Se não for assim, ele vai ficar apenas no que é dado na sala de aula, e isso não basta para adquirir o domínio de uma língua. (LEFFA, 2003, p. 40).

Paiva (2006, p. 122) demonstra aspectos positivos do trabalho da autonomia no ensino, pois os alunos “em vez de passivamente aceitarem as limitações curriculares das escolas, eles desenvolvem suas próprias estratégias, exercem sua autonomia e tornam-se autores de suas próprias histórias de aprendizagem”.

Visando esse aumento da atuação do aluno fora da sala de aula e o desenvolvimento da responsabilidade de seu aprendizado, visto como um processo, o TBLT surge como a abordagem adequada, uma vez que coloca, no centro do ensino, a tarefa, definida por Skehan (1998) como uma atividade significativa na qual há um problema de comunicação a ser resolvido e uma similaridade da tarefa de ensino proposta com as atividades possíveis de ocorrerem na vida real. Além disso, estudos demonstram que o TBLT também favorece o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção oral (MACKEY, 1999; MOCHIZUKI; ORTEGA, 2008; SAKUI, 2004). Conforme ressalta Nunan (1999, 2004), o TBLT requer que as habilidades de compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita sejam utilizadas no mesmo exercício para que o problema apresentado na tarefa seja resolvido, ou seja, o processo de compreensão da língua ocorra.

O papel do professor nessa abordagem gira em torno do fornecimento das instruções e orientações para a realização das tarefas e, para promover maior autonomia dos alunos, seria interessante que atuações em grupo ocorressem fora da sala de aula, pois fomentaria a responsabilidade do aluno, uma das perspectivas mencionada por Benson (1997), em administrar o seu aprendizado em termos de tempo e recursos na execução da tarefa. Muitas vezes, isso permite maior contato com o mundo multimodal, uma vez que o suporte tecnológico oferecido no contexto da sala de aula pode não ser o mais adequado no cenário investigado. No mundo atual, as abordagens de ensino também precisam ser adaptadas para promover as habilidades esperadas do aluno.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo ou estudo de um exemplo em ação, no qual “[...] é selecionado um exemplo de uma classe de objetos e o fenômeno a ser analisado (por exemplo, ‘um estudante de segunda língua’ ou ‘uma sala de aula de ciência’) e investiga-se o modo como esse fenômeno funciona em contexto” (ADELMAN; JENKINS; KEMMIS, 1976, p. 149). Outros aspectos positivos como a intensidade da descrição e a variedade de fontes do estudo de caso são ressaltados por Merriam (1988).

As técnicas de construção de explicações e relações entre dados e proposições caracterizam esse método, conforme afirma Yin (2003), para quem o estudo de caso consiste também em uma estratégia de investigação adequada especialmente quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e o foco é um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto real.

Descrição do contexto e participantes

Esta investigação foi desenvolvida junto a quatro alunos de um curso que integra o ensino médio e o técnico na área de automação em uma instituição pública federal. Entre as disciplinas estão aquelas relacionadas à grade curricular do ensino médio, como línguas inglesa e portuguesa, biologia, matemática, filosofia, física, entre outras, e também as disciplinas da área técnica de automação, por exemplo, automação da produção, gestão empreendedora, programação e processos de fabricação.

O recorte desse número de alunos foi necessário diante das especificidades metodológicas deste trabalho, considerado um projeto piloto a ser expandido para uma sala de aula regular, que previa encontros regulares para orientações do professor e

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

feedback dos alunos, apresentações das produções, compartilhamento de informações e outras ações melhor viabilizadas em um número menor de participantes. A seleção dos alunos teve como base os níveis A2 e B1 de proficiência na língua inglesa baseado no Quadro Comum Europeu de Referência para línguas, de acordo com os resultados de avaliações aplicadas que focalizavam as quatro habilidades: produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita.

Participaram também do estudo os professores das disciplinas de língua inglesa e da área de automação visando à construção de tarefas interdisciplinares relevantes para a formação do aluno.

Construção das tarefas

As tarefas foram construídas com três objetivos principais: promover a busca de informações sobre o tema em diferentes meios digitais, a integração das habilidades linguísticas (produção oral, compreensão oral, produção escrita e compreensão escrita) e o desenvolvimento da interação entre os participantes. Subjacente a esses objetivos está o conceito de ensino voltado para o desenvolvimento das dimensões profissional, pessoal e da cidadania (The New London Group, 1996).

Na visão do professor da área de automação, era necessário que a tarefa levasse o aluno a compreender a situação atual do mercado de automação, segmentado nas áreas de usos doméstico e industrial. Para tanto, diferentes contextos internacionais teriam que ser analisados devido aos avanços tecnológicos e as diferentes demandas dos consumidores, o que promoveria o contato com diversidades culturais e linguísticas, especificamente quanto à língua inglesa. O inglês é visto aqui como os múltiplos “*Englishes*” citado por Cope e Kalantzis (2009) ao discutir o fenômeno do multilinguismo.

Tendo isso em vista, foram propostas três tarefas com temas que mantinham relações entre si *Household robots – current state and trends* e *Robots in manufacturing – current state and trends*. A construção das tarefas exigia a integração de duas habilidades para a sua realização, que ocorreria em pares ou grupo.

Visando a autonomia dos alunos, as questões relativas à administração do tempo, escolha dos recursos tecnológicos e formas e recursos para a interação entre os estudantes foram definidos pelos próprios alunos. As instruções das tarefas foram explicadas por ambos os professores ao grupo inteiro. Após as explicações, foi estabelecido um período, decidido em conjunto, que variava de uma a duas semanas.

Quando concluídas, as tarefas foram apresentadas ao grupo inteiro em um encontro presencial e discutidas nos seguintes âmbitos: os objetivos propostos, as dificuldades encontradas e como foram administradas, e aspectos que poderiam ser melhorados. Aspectos linguísticos, como inadequações, só eram levantados caso impossibilitassem a compreensão. Além disso, os alunos compartilhavam suas produções por *e-mail* com os professores e entre si.

Ressalta-se que os alunos poderiam procurar os docentes virtual ou presencialmente em caso de dúvidas, mas os professores buscaram evitar direcionamentos de busca e conteúdo, para que escolhas e decisões fossem tomadas pelos alunos.

Tarefa 1

Na primeira tarefa, os quatro participantes foram divididos em duplas, aqui denominadas Dupla 1 (Aluno 1 e Aluno 2) e Dupla 2 (Aluno 3 e Aluno 4). Para a primeira, o tema selecionado foi *Household robots – current state and trends* e a orientação visava à produção de um texto escrito relatando a atual utilização de robôs nas atividades domésticas e outras tendências. Entretanto, a análise não poderia estar restrita ao contexto nacional, mas os alunos deveriam identificar regiões no mundo nas quais o campo de automação é desenvolvido. As fontes de pesquisa para tanto deveriam ser vídeos, *podcasts* ou outro material de áudio, ficando excluídas, então, fontes escritas na sua essência, como jornais e revistas. É claro que um vídeo disponibilizado na plataforma YouTube ou um *podcast*, por exemplo, tem o seu título e síntese de seu conteúdo apresentados de forma escrita. Assim, o aluno precisa ler, mesmo que algumas linhas, e decidir se vai assistir ou ouvir o material integralmente, ou seja, não é possível isolar as habilidades linguísticas totalmente.

Para a segunda dupla, o tema foi *Robots in manufacturing – current state and trends* e a tarefa englobava a produção de um material em áudio ou vídeo relatando a atual utilização de robôs em processos industriais. Para tanto, as fontes deveriam ser textos escritos, tais como, jornais, artigos científicos, *sites* especializados e, como para a primeira dupla, o contexto mundial deveria ser focalizado.

A Tarefa 1 não determinava o gênero dos textos a serem produzidos, nem os recursos a serem utilizados para a busca, desde que contemplassem as habilidades linguísticas determinadas. O objetivo era identificar as preferências dos participantes na obtenção de informações.

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

Tarefa 2

A segunda tarefa teve como base as produções trazidas pelos alunos. Primeiramente, os quatro participantes apresentaram os textos produzidos, resultados da Tarefa 1. Na Tarefa 2, as mesmas duplas, Dupla 1 e Dupla 2, foram orientadas a analisar a atual situação e tendências tanto do *household robots* quanto do *manufacturing robots*, baseando-se no texto da Tarefa 1 de sua dupla e da outra dupla. Para tanto, poderiam traçar paralelos, apontar distinções, levantar vantagens ou desvantagens, ou qualquer outro aspecto que julgassem relevantes tendo em foco as duas produções.

Entretanto, na Tarefa 2, a Dupla 1 deveria produzir seu texto em áudio ou vídeo, ou seja, trabalhar a produção oral, e a Dupla 2 deveria apresentar um texto escrito, sendo ambas produções resultados das análises que realizaram dos textos da Tarefa 1. Novamente, as decisões sobre plataformas, recursos tecnológicos e gêneros não foram estabelecidas.

Tarefa 3

A última tarefa estabelecia o trabalho dos quatro alunos em grupo. Tendo como base as tarefas anteriores, 1 e 2, já realizadas, apresentadas e compartilhadas entre os próprios alunos e professores, o grupo deveria atuar em conjunto e estabelecer possíveis relações com as disciplinas que estudaram e estão estudando. Tal reflexão deveria ser apresentada em um texto escrito. Para tanto, os participantes deveriam utilizar seus próprios materiais didáticos, anotações, conhecimento de mundo e outras fontes para identificar possíveis conexões com conhecimento construído com as tarefas.

O objetivo era expandir a interdisciplinaridade, inglês e automação, inicialmente estabelecida, para outras disciplinas, buscando a reflexão dos alunos sobre o seu aprendizado. A interação em grupo na construção do texto, levando em conta o desenvolvimento de cada um ao longo do projeto, também foi privilegiada.

Diários

Os diários passaram a ser utilizados como método de geração de dados em pesquisa qualitativa em Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language - EFL*) há relativamente pouco tempo (RICHARDS; LOCKART, 1994; ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), mas acredita-se na sua eficácia, principalmente como instrumento para lidar com as compreensões e interpretações dos participantes (CARSON; LONGHINI, 2002). Dessa forma, os diários apresentam-se como alternativa apropriada para analisar o processo de desenvolvimento da tarefa pelo aluno, e não focalizar somente o produto.

Para tanto, os alunos poderiam utilizar a língua portuguesa e deveriam produzir um diário descrevendo todo o processo para a realização das tarefas. Eles foram entregues juntamente com as produções de cada tarefa no momento de sua apresentação.

Discussão e resultados

A discussão dos dados deste estudo é baseada na análise dos diários, em uma tentativa de compreender o processo realizado pelos alunos e na avaliação de todas as produções. Primeiramente, foi possível identificar que os participantes utilizaram diversos recursos tecnológicos em todas as fases da execução das tarefas. O Google e Google acadêmico, como *sites* de buscas, o Google Docs para a construção do texto, seja escrito ou oral, os aplicativos WhatsApp e Discord para a comunicação entre os membros, e para a construção do vídeo e áudio, o aplicativo Imovie e o programa Audacity. No entanto, somente o Google acadêmico como *site* de buscas havia sido citado pelos professores. Ou seja, os alunos trouxeram programas e aplicativos que estavam habituados a utilizar para a realização das tarefas.

Excerto 1 - Aluno 2

Assim como na primeira parte, utilizamos do WhatsApp e Discord para nos comunicarmos e desenvolvemos todo o texto no Google docs, facilitando ajustes e complementos, já que a ferramenta disponibiliza do compartilhamento de edição e visualização.

É interessante observar que, mesmo estudando na mesma sala de aula, os alunos buscavam aplicativos para se comunicar e executar as tarefas propostas, ou seja, a reunião física dos participantes não consistiu em uma condição necessária, pois as interações ocorreram por meio tecnológico mais próximo de suas realidades. A escolha das várias ferramentas tecnológicas também foi uma iniciativa dos participantes. Tal resultado vai ao encontro da discussão de Kalantzis (2006) e Gee (2005) sobre a preferência da geração *gamers* em assumir posturas mais ativas e a necessidade de o ensino estar atento a esse aspecto.

Outro dado analisado mostra que a coleta das informações iniciais para a realização das tarefas envolveu seleções de buscadores, *skimming* de descrições de artigos, assim como dos áudios e vídeos, e ativação do conhecimento de mundo, conforme demonstram os excertos abaixo.

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

Excerto 2 - Aluno 1

Começamos a procurar sobre o assunto pesquisando tanto no *Google* padrão quanto no acadêmico. Utilizando palavras chaves, como “*robots*”, “*manufacturing*” e “*IA*”. Não encontramos muitos artigos científicos ou conteúdos no acadêmico que suprissem nossas necessidades – o que avaliamos pelos títulos dos trabalhos e descrição dos links. Então acatamos por usar somente fontes do *Google* padrão [...]

Excerto 3 - Aluno 3

Procurei no *Google* vídeos sobre robôs domésticos existentes atualmente. Lembrei-me de um robô doméstico de limpeza que eu havia visto em uma loja da empresa *Xiaomi* [...] Passei a pesquisar mais especificamente sobre robôs domésticos atuais de limpeza.

Por outro lado, o processo de seleção de textos escritos ou orais que serviriam de fontes para a tarefa surgiu como uma fase de intensa interação com materiais autênticos e de diferentes suportes tecnológicos, como vídeos, *podcasts*, artigos, entre outros. Esse processo foi adequadamente entendido pelo grupo na medida em que além de compreender o texto resultado da sua busca, o aluno precisava identificar também a sua relevância diante do texto que pretendia construir para a tarefa. Tal resultado demonstra que as tarefas propiciaram o desenvolvimento da capacidade dos alunos de explorar a obtenção de informações, conforme a BNCC (2017) estabelece para a disciplina de língua inglesa.

Entre fontes acessadas, descartadas e utilizadas houve o registro de mais de trinta e quatro referências, sejam textos escritos ou orais, todos em língua inglesa, entre eles *sites* de universidades, institutos de pesquisas, e empresas como, por exemplo, Universidade de Toronto, Financial Times, Toyota Research Institute Price Waterhouse Consulting, Techradar.

Excerto 4 - Aluno 4

Escutei alguns minutos do *podcast* da pesquisadora Hae Won Park, que contava sobre robôs que contam histórias para crianças, achei que poderia ser útil de alguma maneira [...] Vi o vídeo do *TED talk* sobre *social, collaborative robots*. Ele tem boas referências e bons conceitos, principalmente problemas que são encontrados nesse ramo de desenvolvimento. Mas apenas metade do vídeo é útil, a outra é basicamente a demonstração de um robô que não

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

funciona. Encontrei um vídeo do canal *ColdFusion*, “*Next generations robots*”, que basicamente mostra e demonstra modelos ainda em desenvolvimento que prometem ser do “futuro”, ele e todos os dados sobre *elderly care*, me permitiram entender um pouco qual o rumo íamos tomar no texto.

Excerto 5 - Aluno 3

Achei um vídeo da universidade de Columbia, em que o professor de economia Jeffrey Sachs apresenta questões econômicas importantes a respeito do uso dos robôs incorporados à inteligência artificial [...]

Excerto 6 - Aluno 1

Não encontramos muitos artigos científicos ou conteúdos no acadêmico que suprissem nossas necessidades – o que avaliamos pelos títulos dos trabalhos e descrição dos links. Então acatamos por usar somente fontes do Google padrão [...]

Para lidar com os materiais autênticos, muitos dos quais poderiam exigir um nível de proficiência em inglês superior ao apresentado pelo grupo, foram identificadas evidências da utilização de estratégias de compreensão oral, como entendimento da ideia geral do texto e de seleção de informações relevantes. A utilização de tarefas contribuiu para a prática da compreensão oral (MOCHIZUKI; ORTEGA, 2008), habilidade geralmente pouco trabalhada no ensino de inglês em escolas regulares.

Excerto 7 - Aluno 3

Dediquei-me em analisar o *podcast* da *HBO channel*. Tive algumas dificuldades em compreender de forma lógica em alguns momentos. Achei o *podcast* interessante por focar em questões sociopolíticas sobre os robôs domésticos, levando-nos a refletir sobre nossa convivência com robôs em função da ética e da constituição. Entretanto, optei em não utilizar este áudio, pois achei que não encaixaria muito bem no texto.

Dificuldades em relação à língua inglesa giraram em torno de vocabulário e, principalmente, na estruturação dos textos. Alguns participantes ainda escrevem em português e depois traduzem, mas a tarefa possibilitou também que um aluno tivesse a experiência de redigir diretamente em inglês pela primeira vez. É natural que haja distinções no nível de conforto do participante quanto aos modos de representações,

no entanto, a relevância do ensino está na expansão de repertórios (COPE; KALANTZIS, 2009). Por outro lado, a dificuldade também possibilitou interações entre os participantes.

Excerto 8 - Aluno 4

[...] Consegui escrever o texto em inglês de primeira, me surpreendi bastante!

Excerto 9 - Aluno 3

Comecei a produzir o texto tendo como base minhas leituras anteriores [...] Pedi ajuda à (Aluna 1) para traduzir corretamente algumas palavras para colocá-las em frases específicas.

Além disso, identificou-se que o nível de interação entre os alunos variava conforme a tarefa. Por exemplo, a Tarefa 1 permitiu a divisão das ações entre os participantes, não sendo necessárias tantas interações, ao passo que, na Tarefa 2, foram registrados mais relatos de discussões, trabalho em conjunto e interações. De acordo com os docentes, houve apenas uma solicitação de auxílio dos alunos durante as realizações dessas duas tarefas.

Ação em grupo colaborou para o desenvolvimento da autonomia, principalmente nas perspectivas técnica e psicológica (BENSON, 1997) e no nível de gerenciamento do aprendizado (BENSON, 2001).

Excerto 10 - Aluno 4

Como já tenho familiaridade com edição de áudios, fiquei encarregado de juntar tudo e fazer os ajustes [...] Toda a comunicação entre eu e (Aluno 3) foi sempre pelo WhatsApp e o texto era escrito no Google docs.

Excerto 11 - Aluna 1

Utilizamos de uma estrutura básica: introdução (breve definição sobre o que são os robôs e sua atuação na área doméstica), comparações (definimos as diferenças e semelhanças entre o doméstico e o industrial, entrelaçando com definições, conceitos e novidades) e a conclusão (que teve foco na influência dessas máquinas na vida humana);

Diante disso, pode-se afirmar que os objetivos estabelecidos para as tarefas foram alcançados pelas evidências coletadas tanto nos diários dos participantes, como nas produções de áudio e textos escritos. Podem ser destacados quatro aspectos principais

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

nos textos apresentados, sendo o primeiro a discussão de características culturais e sociais de outros países, por exemplo, Japão, Estados Unidos e Croácia, como demonstram os excertos da produção escrita sobre o uso de robôs domésticos.

Excerto 12

Boston dynamics (USA) is one of the most advanced companies in terms of robotic agility and athleticism and is even considered to be the leader company in robotics. They have a robot named Atlas, which has a humanoid form and is designed to attend in searching rescue, being able to manipulate different objects in different places and even do backflips [...]

Excerto 13

In Croatia, for example, the Pepper robot (which we already know) even got a job at a mall, greeting holiday shoppers, so replacing work that is usually done by people.

Excerto 14

The robotics field is, once again, expanding to another market, the elderly care. Japan is a big reference and influence in this field, they have been investing in robots that look after the elder people for a quite big time since the country has a big percentage of them in their population.

Além do contato com textos autênticos que circulam em contextos internacionais por meio de áudios e vídeos, os alunos demonstram que compreenderam especificidades culturais e sociais de tais contextos, que influenciam os propósitos dos robôs, e as trouxeram em suas próprias discussões. Assim, expandiram seus repertórios e desenvolveram maior consciência do uso do inglês, conforme enfatiza a BNCC (2017).

O segundo aspecto observado nas produções aponta para as reflexões e questionamentos entre os participantes sobre o futuro da relação homem e trabalho, pois o levantamento das informações em diversas fontes demonstrou, entre outros fatos, a automação na maioria dos setores produtivos. Tal realidade parece ter provocado preocupação acerca do futuro.

Excerto 15

A question that reaches every area when we're talking about robots is how those machines will affect our lives in the future. With the trade of these technologies growing in an accelerated way, the robots are occupying a huge space in the workplace – and even if it's a solution for tiresome tasks and chores, the practical way robots work can also be a competitive factor for human workers, that may don't have the same strength, energy and quickness as the machines. So, how are we going to keep our jobs if we already have robots that can exercise the same things?

É possível que questionamentos nesse âmbito tenham surgido em momentos anteriores, entretanto, ultrapassar os limites de seu próprio país e conhecer realidades em locais distintos do mundo pela prática do multiletramento e a língua inglesa, trazendo um posicionamento para o seu próprio texto construído em inglês, revela um processo reflexivo mais amplo. Esse resultado vai ao encontro da discussão de Cope e Kalantzis (2009) sobre a prática do multiletramento como formação de indivíduos que contribuam com a sua comunidade.

O gênero textual escolhido pelos alunos constitui o terceiro aspecto levantado nas produções dos participantes. Como as tarefas não especificavam o gênero textual a ser produzido, delimitando somente a habilidade e o tema, foi possível identificar que os participantes selecionaram aqueles com os quais mais se identificavam. Na produção oral, uma dupla elaborou um *podcast* que tinha características de documentário, com o uso mais formal da língua tanto na escolha lexical quanto na construção gramatical (Excerto 16), mas também apresentava marcas textuais de um registro mais informal, como usos de termos como “*hello*” e “*enjoy*” (Excerto 17), que podem ser reflexos dos materiais de áudio e vídeo em língua inglesa aos quais os participantes, todos adolescentes, têm contato.

Excerto 16

[...] at a time when micro modern technologies and artificial intelligence implementations allow us to create robots that are better suited to their tasks and able to perceive their surroundings.

Excerto 17

Hello! This audio contains a comparison between two robotics field areas demonstrating what are they, the major differences and similarities. Enjoy!

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

Finalizando, o último aspecto está relacionado à Tarefa 3, na qual todos os participantes deveriam trabalhar em conjunto, em um processo de reflexão sobre a relação entre todas as quatro tarefas realizadas pelo grupo e as disciplinas estudadas em sala, sendo um texto redigido em inglês o resultado de tal análise. É interessante observar que, similarmente à forma que o conhecimento está fragmentado no curso por meio das divisões em disciplinas, os participantes também segmentaram a construção de seu próprio texto. Esse resultado aponta para a necessidade de tarefas que provoquem essas conexões, pois a divisão do ensino em disciplinas pode estreitar a capacidade de análise, o que reforça a importância de mais atuações interdisciplinares para compensar a fragmentação do conhecimento (FAZENDA, 1988, 1991, 1994; SOMMERMAN, 2006; COUTO, 2011).

Excerto 18

MCE: Machines and Electric Commands are one of main the subjects to construct the electric part of the robots, such as the commands and ways to make its mechanic structure work.

Excerto 19

Sociologia e filosofia: With the machines reaching the business area, it's perceptive that the robots are replacing humans, as they can do the same chores and without getting tired, sick [...]

Excerto 20

History: History has its function in the develop of the robots. The reports, industrial and technology progress, and all the experiments already done before are essential so we can always look forward the future, [...]

Além disso, observa-se que os participantes não restringiram suas escolhas às disciplinas diretamente relacionadas à construção de robôs, mas estabeleceram ligações às questões sociais, como a substituição do homem pela máquina e a compreensão mais abrangente sobre o futuro olhando para o passado por meio da história (Excerto 19 e 20).

De um modo geral, verifica-se que outros objetivos das produções escrita e oral foram alcançados, como organização textual, gramática, vocabulário e pronúncia. Apesar de terem sido identificadas algumas inadequações de gramática, *collocations*, ortografia entre outros, a compreensão dos textos ocorre sem dificuldades, sendo, portanto, satisfatória.

Especificamente em relação ao conteúdo, foi observado que os participantes preferiram focalizar as principais aplicações de robôs no uso em manufatura em atividades cotidianas, de forma mais global, abordando situações atuais e futurísticas, entretanto, não houve uma visão mais técnica a respeito do assunto. Esse resultado é justificado diante da ausência de artigos científicos nas escolhas das fontes, o que pode ser justificado pela complexidade desse gênero para os alunos ainda no ensino médio. No entanto, tal fato não afeta os textos produzidos na medida em que as instruções das tarefas não exigiam profundidade técnica.

Considerações finais

Este estudo demonstrou que, por meio de tarefas construídas visando o multiletramento no ensino de inglês, os alunos conseguiram resolver problemas utilizando diferentes habilidades linguísticas pela compreensão de materiais autênticos e a produção de seus próprios textos, e foram capazes de desenvolver a autonomia no aprendizado.

Entre os aspectos positivos dos resultados deste estudo está o fato de terem sido criadas condições para os alunos trazerem os recursos tecnológicos que estão habituados e aliarem a utilização dessas ferramentas à língua inglesa. Além disso, a promoção da consciência social e cultural foi favorecida, visto que os alunos trouxeram, após o contato com diversas realidades sobre os efeitos da automação na sociedade, muito mais do que a descrição de uma área, mas preocupações relevantes para suas vidas.

Por se tratar de um estudo de caso, esta investigação torna-se restrita ao grupo e contexto investigado, sendo importante o desenvolvimento de estudos envolvendo um número maior de participantes, como em uma sala de aula, e em diferentes realidades.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C.; JENKINS, D.; KEMMIS, S. Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. **Cambridge Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 139-150, 1976.

ALRIGHT, D.; BAILEY, K. M. **Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997. p. 18-34.

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Pedagogy**. New York: Pearson Education, 2007.

CANDLIN, C. General editor's preface. *In*: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and Independence in Language Learning**. Harlow: Longman, 1997.

CARSON, J. G., LONGHINI, A. Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting. **Language Learning**, v. 52, n. 2, p. 401-438, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000.

COUTO, R. Fragmentação do conhecimento ou interdisciplinaridade: ainda um dilema contemporâneo? **Revista FAAC**, Bauru, v. 1, n. 1, p. 11-19, abr./set. 2011.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul: Pleasure and learning**. Melbourne, Australia: Common Ground, 2005.

GRADDOL, D. **The future of English?** The British Council, 2000.

HOLEC, H. **Autonomy and Foreign Language Learning**. Oxford/New York: Pergamon Press, 1981.

JACOBS, G. M.; FARRELL, T. S. C. Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. **TESL-EJ**, v. 5, n. 1, 2001.

KALANTZIS, M. Changing subjectivities, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, v. 1, n. 1, p. 7-12, 2006.

KRESS, G. **Before writing**: Rethinking the paths to literacy. London: Routledge, 1997.

LANKSHEAR, C. Language and the new capitalism. **The International Journal of Inclusive Education**, v. 1, n. 4, p. 309-321, 1997.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: UFPEL, 2003. p. 33-49.

MACKEY, A. Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 4, p. 557-587, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263199004027>

MERRIAM, S. S. B. The Jossey-Bass education series, The Jossey-Bass higher education series and The Jossey-Bass social and behavioral science series. **Case study research in education**: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MOCHIZUKI, N.; ORTEGA, L. Balancing communication and grammar in beginning-level foreign language classrooms: A study of guided planning and relativization. **Language Teaching Research**, v. 12, n. 1, p. 11-37, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1362168807084492>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular** (ensino médio), 2017.

NUNAN, D. **Language teaching methodology**: A textbook for teachers. Hemel Hempstead, uk: Prentice Hall, 1999.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667336>

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: What every teacher should know. New York: Newbury House, 1990.

- | Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP. Programa de estudos de pós-graduação em educação: supervisão e currículo. São Paulo: PUC/SP, 1988. Mimeografado. **Disciplina – A prática pedagógica**: obstáculos e possibilidades. Professora Ivani Fazenda.

RICHARDS, J. C.; LOCKART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The Specialist**: descrição, ensino e aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-19, jan-jul. 2017.

SAKUI, K. Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 155-163, 2004. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/58.2.155>

SOMMERMAN, A. **Inter ou transdisciplinaridade**: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SKEHAN, P. Task-based instruction. *In*: GRABE, W. (ed.). **Annual review of applied linguistics**. New York: Cambridge University Press, 1998. p. 268-286.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, p. 60-92, 1996.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

TUDOR, I. **Learner-centredness as Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. **TESOL Quarterly**, v. 36, n. 3, p. 453-475, 2002.

WENDEN, A. **Learner Strategies for Learner Autonomy**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

YIN, R. K. **Case study research: Design and methods**. Thousand Oaks: CA: Sage, 2003.

Agradecimentos

Agradecemos a colaboração e apoio de Helena Kuno, Laysa Ribeiro, Matheus Soares e Rafael Oshima na realização deste trabalho.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KOBAYASHI, Eliana; ZAMPINI, Eugenio de Felipe. Multiletramentos e autonomia: um estudo de caso no ensino de língua inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 138-159, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2822>

Submetido em: 25/03/2020 | Aceito em: 15/06/2020.

O USO DE PROCESSOS EXISTENCIAIS NO DOMÍNIO ACADÊMICO: UMA ANÁLISE COM BASE EM *CORPUS* DE ARTIGOS CIENTÍFICOS

THE USE OF EXISTENTIAL PROCESSES IN THE ACADEMIC DOMAIN: A CORPUS-BASED ANALYSIS OF RESEARCH PAPERS

Monique Vieira MIRANDA¹

Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar o emprego dos processos existenciais mais frequentes em artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento, a partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), especificamente dos modelos complementares de transitividade e de ergatividade. Para a análise dos processos existenciais em artigos científicos, foi utilizado um *subcorpus* do *Corpus Acadêmico do Português Brasileiro (CAPB)*, totalizando aproximadamente 12,5 milhões de palavras e 2.898 artigos científicos. Os resultados apontam que o emprego dos processos existenciais em textos acadêmicos do português brasileiro está associado à construção da argumentação e aos modelos de Ergatividade e Agentividade. Além disso, nesses textos, o apagamento do Agente atua como estratégia argumentativa, produzindo um efeito de objetividade. Os processos existenciais funcionam, assim, como um mecanismo que contribui para a impessoalização e para a objetivização do texto, ao mesmo tempo permitindo ao escritor defender ou apontar métodos e resultados da pesquisa, além de sugestões para área, sem se inserir explicitamente no fluxo textual.

Palavras-chave: Linguística sistêmico-funcional. Processos Existenciais. Escrita acadêmica. Artigos científicos.

Abstract: This work aims at analyzing the use of the most frequent existential processes in research papers from different areas of knowledge, from the perspective of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), particularly within the complementary models of transitivity and ergativity. For the analysis of the existential processes in research papers, a subcorpus of the *Corpus Acadêmico do Português Brasileiro (CAPB)* was used, encompassing approximately 12.5 million words and 2.898 scientific articles. The results show that the use of the existential processes in academic texts in Brazilian Portuguese is associated with the construction of argumentation, as well as with both models of Ergativity and Agentivity. In addition, in these texts, the absence of an explicit agent operated as an argumentative strategy, producing an effect of objectivity. The existential processes thus functioned as a mechanism that contributed to the impersonalization and to the objectification of the text, while allowing the writer to defend his stand or to point out the research methods and the results, while also making suggestions in the research field, without explicitly inserting themselves into the textual flow.

Keywords: Systemic Functional Linguistics. Existential processes. Academic writing. Research papers.

1 Miranda. UFMG. E-mail: nk.miranda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0935-5604>.

2 Oliveira. UFMG. E-mail: adornomarciotto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1857-0207>.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Considerações iniciais

Em uma perspectiva sistêmico-funcional da linguagem (LSF), a realização do significado ocorre dentro da oração, compreendida como representação, na qual a linguagem serve para descrever a experiência humana. Nesse campo, a metafunção ideacional é composta por dois elementos centrais, o experiencial – relacionado às opções dentro do sistema da transitividade – e o lógico – relacionado com as inter-relações das orações construídas por meio dos processos (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004). Entende-se, portanto, que a linguagem reflete nossa experiência de mundo, relacionando eventos (Processos), entidades (Participantes) e aspectos circundantes e/ou condicionantes (Circunstâncias). Na LSF, o sistema apresenta uma condição de entrada chamada “experiencial” que possibilita representar um fragmento da experiência humana por meio da escolha de um entre seis processos disponíveis (verbal, mental, comportamental, material, existencial ou relacional).

Diante disso, o presente trabalho visa a analisar os processos existenciais mais frequentes em um *corpus* de artigos científicos do Português Brasileiro (PB), a partir da perspectiva da LSF (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014). Nessa abordagem, os processos são vistos da perspectiva da língua como representação, relacionada à expressão de ideias e sentimentos, à codificação de ações e de eventos, além do estabelecimento de relações entre esses elementos.

Na literatura atual, com frequência se tem estudado sobre os processos no âmbito acadêmico (BRAUER; PORTELA, 2017; VIVAN, 2010; MORAIS, 2014; PORTELA; BRAUER; SCHUMACHER, 2014; MIRANDA, 2016), entretanto, a maior parte das pesquisas retrata a descrição apenas dos processos verbais. Por sua vez, os estudos que abordam o sistema da transitividade como um todo – abrangendo os diferentes tipos de processos – não tendem a se aprofundar nos processos existenciais, especialmente por serem menos frequentes que os demais, além de focarem em outros gêneros, como editorial (SOUZA, 2006) e literatura infantil (HEBERLE, 2018). Apesar disso, alguns trabalhos centram-se na análise dos processos existenciais, tanto em artigos científicos (MORAIS, 2015, OLIVEIRA, 2014), quanto em outros gêneros, como matérias de capas de revista (LIMA, 2012, 2014), editoriais (SOUZA, 2009) e variados (OLIVEIRA, 2014).

Tendo como base esse panorama, o presente trabalho analisa não apenas um único processo existencial em artigos científicos, tal qual Morais (2015), mas os processos existenciais mais frequentes no *corpus* estudado. Para tanto, a partir do *Corpus Acadêmico do Português Brasileiro* (CAPB. MIRANDA; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018), primeiramente identificou-se os diferentes processos existenciais empregados em artigos científicos. A

seguir, analisou-se qualitativamente as ocorrências desses processos, a fim de observar aqueles em que os usos existenciais ocorressem com maior frequência. Além dessa etapa inicial de identificação, buscou-se também analisar o contexto expandido de cada amostra linguística contendo o processo, a fim de verificar semelhanças, diferenças e particularidades no contexto, e também compreender como o significado existencial é construído no gênero artigo científico.

Para empreender esse propósito, o presente estudo apresenta uma revisão teórica geral da linguística sistêmico-funcional na próxima seção, aprofundando a discussão para os processos materiais, relacionais e existenciais – registrados na amostra do *corpus* estudado. Posteriormente, na seção seguinte, discute-se sobre um modelo alternativo e complementar ao sistema da transitividade, que realiza os processos existenciais, de modo a contribuir para os recursos teóricos e metodológicos da análise. A seguir, a próxima seção pormenoriza tais procedimentos metodológicos empregados por esta pesquisa. Na penúltima seção, descreve-se e analisa-se os dados, seguidos pelas considerações finais.

A linguística sistêmico-funcional e o sistema de transitividade

Na abordagem sistêmico-funcional, a linguagem é um recurso para construir e trocar significados, sejam experienciais ou ligados ao estabelecimento de relações sociais organizadas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), ou seja, compreende-se a língua como forma de interação social, na qual a motivação para as escolhas linguísticas se dá em função dos diferentes contextos de uso.

Desse modo, um ponto central para os estudos LSF é a questão da escolha, pois o falante, ao construir uma determinada oração com determinado sentido, seleciona-a dentre de um conjunto de outras possibilidades, o que caracteriza a língua como um sistema probabilístico, dependente do contexto de uso. Assim, as análises linguísticas têm um caráter contrastivo entre o que foi dito e o que poderia ter sido. Entretanto, cabe observar que as escolhas dos falantes nem sempre ocorrem de forma completamente consciente (THOMPSON, 2004).

Ao se utilizar a língua, três tipos de significados são simultaneamente realizados, relacionando-se ao contexto: o significado experiencial, que exprime a experiência do usuário sobre o mundo; o significado interpessoal, que utiliza a língua para interagir com outros usuários; e o significado textual, que organiza e interliga ideias. Cada um desses significados está relacionado respectivamente a uma metafunção da língua: ideacional, interpessoal e textual.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Cabe observar que essas três metafunções ocorrem simultaneamente, pois as formas linguísticas são estudadas a partir dos diferentes significados que expressam (THOMPSON, 2014) e, portanto, uma análise funcional deve considerar tanto o significado quanto o contexto de uso, já que, dentro da teoria, as formas linguísticas são irrelevantes isoladas.

Destarte, o enfoque do presente trabalho está na metafunção ideacional, responsável pelo sistema da transitividade e, conseqüentemente, pelos processos existenciais. Por essa razão, a discussão envereda-se por esse caminho, buscando sempre trazer exemplos do *corpus* da pesquisa para ilustrar a teoria.

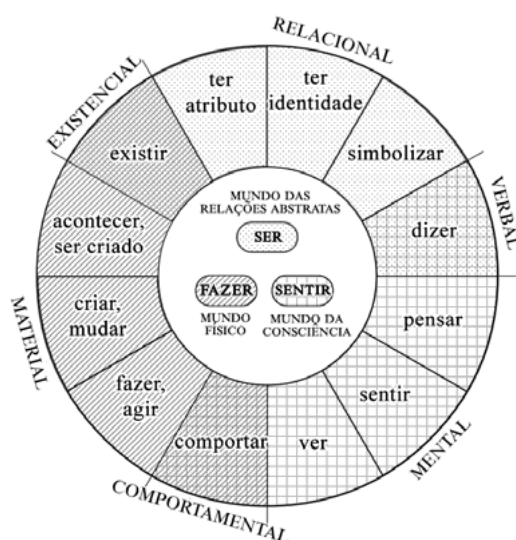
A metafunção ideacional refere-se à representação e organização da experiência humana, de suas ideias, e pode ser explorada através de seus dois componentes: a metafunção *lógica*, que fornece recursos para compreender e relacionar a complexidade da oração, e a metafunção *experencial*, que estrutura funcionalmente a oração (THOMPSON, 2014). O sistema responsável pela realização léxico-gramatical dessa metafunção é o sistema da transitividade, parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais em termos de configuração de processos, participantes e circunstâncias.

Nessa visão, a transitividade é um sistema de relação entre componentes que formam a *figura*, que é o centro experiencial da oração e se constitui de um processo, seus participantes e possíveis circunstâncias (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Os *processos* são ações ou estados, representados por grupos verbais, sendo os elementos centrais da oração; os *participantes* são aqueles que realizam ou são afetados pela ação, normalmente representados por grupos nominais; e as *circunstâncias* acrescentam informações à ideia expressa pelo processo, sendo opcionais e representadas tipicamente por grupos adverbiais.

Cada um desses elementos reflete nossa experiência na língua e pode ser classificado de modo mais específico em função do tipo de processo, que determinará também a especificidade dos participantes. Por esse motivo, Thompson (2004) defende que a transitividade vai além da escolha dos processos, pois através dela é também possível identificar os participantes do discurso e as circunstâncias da troca comunicativa, assim como a interação desses elementos com o contexto de uso.

Dentro do sistema da transitividade registram-se seis tipos de processos pelos quais a experiência humana é representada, sendo três principais: materiais, mentais e relacionais; e três secundários, situados na fronteira entre os anteriores: verbais, comportamentais e existenciais. Na Figura 1, estão ilustrados tais processos do sistema da transitividade.

Figura 1. Tipos de processos do sistema da transitividade



Fonte: Miranda (2016), adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 216) e Souza (2006, p. 54)

Em resumo, os *processos materiais* representam a experiência externa sob a forma de ações e eventos, como fazer, construir e agir; os *mentais* representam a experiência interna, tais quais lembranças, pensamentos e reações; os *relacionais* representam relações de identificação e caracterização, como ser, estar e parecer; os *verbais* representam dizeres, realizados internamente e, então, expressos externamente por meio da atividade linguística, situando-se entre os processos relacionais e os mentais; os *comportamentais* representam a manifestação de atividades fisiológicas ou psicológicas da experiência humana e, de tal modo, situam-se entre os materiais e os mentais; por último, os *existenciais* representam a existência de um participante, estando localizados entre os materiais e os relacionais.

A relevância de se apresentar os processos ilustrados na forma de um círculo, conforme a Figura 1, diz respeito a uma das características do sistema da transitividade na qual a relação entre os processos não é hierárquica ou prioritária, mas sim de continuidade, como em uma esfera. Os processos centrais correspondem aos usos prototípicos dos processos ao mesmo tempo que se mesclam a outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), demonstrando uma das propriedades frequentemente encontradas na análise de amostras da língua em uso: os tipos de processos são categorias imprecisas.

Essa imprecisão, ao contrário de representar uma limitação teórica, configura-se em um pilar sobre o qual a teoria se baseia: o *princípio da indeterminação sistemática*, fundamentado na ideia de que o mundo em que construímos nossa experiência é altamente indeterminado e, por isso, é desse mesmo modo que a gramática constrói as

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

diferentes categorias de processos (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004). Ao usar a língua em contexto, os interactantes identificam os tipos de processo empregados, por exemplo, nas sentenças a seguir:

- (01) Okomobi me **disse** que *“quando a gente dorme, o corpo fica na rede, mas a alma vai ao céu”* (neme), *passar, fica lá conversando*. (H_CP_2017_1_AA_002)
- (02) A palavra perigo (em inglês, danger) **indica** maiores níveis de severidade e a palavra cuidado/atenção (em inglês, warning), níveis menores de severidade. (E_QN_2017_3_EC_002)
- (03) Esse resultado **indica** que elas estavam de acordo com a legislação vigente, que preconiza ausência desse microrganismo em 25g, e que possivelmente os pescados não foram contaminados por esse microrganismo após a pesca. (A_ABMVZ_2018_4_AA_001)

Conforme mencionado sobre as áreas limítrofes do contínuo dos processos, assim como a discussão de Halliday e Matthiessen (2014) sobre o tema, os exemplos (1) e (2) são prototípicos de processos verbais e relacionais, respectivamente. O primeiro possui um participante que realiza o processo verbal, ou seja, que *diz* algo (“Okomobi”) e uma oração projetada (em itálico no exemplo) sobre aquilo que foi dito. Já o segundo exemplo relaciona uma expressão (“A palavra perigo, em inglês, danger”) e sua característica (“maiores níveis de severidade”) através do processo relacional.

Por sua vez, o exemplo (3) diz respeito à área intermediária (como observável na Figura 1, acima), pertencendo mais ao limite relacional entre os dois processos. Isso porque, segundo os autores³, não é possível reescrever a frase com sucesso em uma citação direta (“Esse resultado indica: ‘elas estavam de acordo com a legislação vigente’”), sem soar estranho. Assim, o trecho (3) situa-se na área entre os dois processos, embora tenda para o relacional e, além disso, exemplifique o referido princípio da indeterminação sistêmica.

Dessa forma, além de levar em consideração o tipo de processo e seu contexto, os processos também definem os tipos de participantes a eles associados. Ou seja, diferentes processos e participantes contribuem de maneira distinta para a construção da experiência (FUZER; CABRAL, 2014), modificando-se a escolha em função do contexto social do uso.

3 Os exemplos retirados do *corpus* da pesquisa foram adaptados ao português com base nos seguintes exemplos de Halliday e Matthiessen (2014, p. 2017): “David told us: ‘the moon is a ballon’” (processo verbal); “Red indicates danger” (processo relacional); “The data indicate that the moon is a ballon” (intermediário entre processos, tendendo para processo relacional).

Após essa sucinta introdução aos processos no sistema da transitividade, a próxima seção se dedica aos processos existenciais e àqueles limítrofes: os materiais e os relacionais, pois, conforme demonstramos acima quanto à indeterminação sistemática e à continuidade dos tipos de processos, ambos são relevantes para a correta identificação e análise dos processos existenciais.

Processos em foco: materiais, relacionais e existenciais

Os processos materiais correspondem àqueles relacionados a ações do mundo físico, responsáveis pela mudança no fluxo de eventos e que requerem dispêndio de alguma energia para acontecer (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Isto posto, estão envolvidos nos processos materiais os seguintes participantes:

O *Ator*, que é o participante obrigatório do processo, praticante da ação; a *Meta*, o participante afetado pelo processo; o *Beneficiário*, o participante que se beneficia do processo, podendo ser *Recebedor* ou *Cliente*: o primeiro recebe ou tem seus bens transferidos pelo Ator, o segundo tem bens ou serviços prestados pelo Ator (FUZER; CABRAL, 2014); e o *Escopo*, que é o participante que não é afetado pelo processo.

Segundo Halliday e Matthiessen (2014), as orações com processos materiais podem ser divididas entre aquelas cujas ações envolvem apenas um participante, o Ator, chamadas *intransitivas*, e aquelas que envolvem mais de um participante, as *transitivas*.

Além disso, os processos materiais também podem ser classificados em criativos ou transformativos, ambos transitivos ou intransitivos. Assim, nos processos materiais criativos, o participante passa a existir no mundo interno ou externo em decorrência do processo, já nos processos materiais transformativos, a mudança é resultado de algum aspecto do participante presente (FUZER; CABRAL, 2014). O Quadro 1 a seguir ilustra essa classificação dos processos materiais com exemplos retirados do *corpus* da pesquisa:

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Quadro 1. Os diferentes tipos de processos materiais

Transitiva criativa	Os boyars [Ator]	tramaram [processo material transitivo criativo]	um plano sinistro contra a autoridade do Czar [Meta] (L_ASP_2018_AA_007)
Intransitiva criativa	Este ciclone [Ator]	se formou [processo material intransitivo criativo]	no dia 13 de março de 2011 [Circunstância] (E_RBM_2017_4_AA_002)
Transitiva transformativa	Os pares de enantiômeros [Ator]	giram [processo material transitivo transformativo]	o plano da luz polarizada [Meta] (E_QN_2017_8_EC_002)
Intransitiva transformativa	A área de Saneamento do estado de Goiás [Ator]	creceu [processo material intransitivo transformativo]	nos últimos anos [Circunstância] (En_ESA_2017_3_AA_001)

Fonte: Elaboração própria

Já os processos relacionais são empregados a fim de estabelecer uma relação entre duas ou mais entidades distintas, representando elementos em termos de suas características e identidades. Por esse motivo, estão sempre acompanhados por dois participantes obrigatórios.

Halliday e Matthiessen (2014) classificam os processos relacionais em três tipos: intensivo, possessivo e circunstancial. Cada uma dessas classes pode se apresentar de dois modos: atributivo ou identificativo, sendo que a principal diferença entre eles é a reversibilidade de seus participantes. Ou seja, apenas os processos relacionais identificativos podem ter a ordem de seus participantes invertida. De tal forma, o Quadro 2 abaixo ilustra os diferentes tipos de processos relacionais.

Quadro 2. Tipos de processos relacionais

	Atributivo B é um atributo de A	Identificativo B é a identidade de A
<i>Intensivo</i> a é b.	Antes de iniciar o exame, foi verificado se <i>a paciente</i> [Portador] estava resfriada [Atributo] (Sa_DPJO_2011_0_AA_005,)	<i>Esta aplicação</i> [Identificado] é muito parecida com a abordagem <i>dedutiva de Hinkin</i> [Identificador] (Em_GP_2018_2_AA_003)
<i>Possessivo</i> B pertence à A	[...] pois <i>tanto os ovos quanto as carnes</i> [Portador: possuidor] possuem proteínas de alto valor biológico [Portador: possuído]. (A_ABMVZ_2018_2_AA_015)	<i>As mídias analógicas</i> [Identificado], em linhas gerais, tinham uma base <i>material</i> [Identificador] (L_RBEP_2018_2_AA_008)
<i>Circunstancial</i> A (está ou é) em B	<i>a curva observada</i> [Portador] está <i>dentro do intervalo de confiança</i> [Atributo] para o padrão aleatório. (E_BCG)2016_0_AA_003)	<i>O primeiro eixo de rodas</i> [Identificado] está sobre a <i>ponte</i> [Identificador] e está influenciado pela irregularidade (En_RIEM_2017_3_AA_008)

Fonte: Elaboração própria

Por sua vez, os processos existenciais expressam a existência de uma entidade sem nenhuma outra predicação, assim, seu único participante obrigatório é o *Existente*, que não possui significado experiencial. Para Thompson (2014), sua principal característica é a renúncia do falante ao representar o Existente envolvido em qualquer tipo de ação. Logo, quaisquer detalhes sobre o participante podem ser fornecidos através de circunstâncias. Essa é a principal distinção dos processos existenciais para os demais processos limítrofes: ambos podem possuir um participante secundário, obrigatório, no caso dos processos relacionais e dos materiais transitivos; entretanto, os processos existenciais admitem somente o Existente.

Ainda sobre os limites entre processos, conforme ilustrado na Figura 1, dentre os processos materiais e os existenciais estão os “ser criado, acontecer”, no qual se encontram aqueles relacionados ao clima, como verbos meteorológicos. Nesse âmbito, as estruturas são determinadoras do tipo de processo realizado na oração, conforme exemplificam os trechos a seguir.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

- (05) **Havia** uma tempestade eletricamente ativa se desenvolvendo nas proximidades do trecho Foz do Iguaçu - Ivaiporã da LT 765 kV (E_BCG_2016_4_AA_001)
- (06) [...] em menos de uma hora, **choveu** 35,4 milímetros em Campina Grande (EM_ESA_2017_5_AA_008)
- (07) Em Manaus (Fig. 2c) observou-se um período de 11 dias (13-23) em que não **houve** precipitação e a partir do dia 24 (dias com chuva e período atuante da friagem) **tornou-se a chover**. (E_RBM_2018_1_AA_002)

Em (4) e (6), o primeiro processo destacado em negrito é tipicamente existencial, cujo Existente é “uma tempestade...” e “precipitação”, respectivamente. Ambos participantes representam fenômenos meteorológicos, assim como aqueles expressos pelo processo “chover” em (5) e (6). Entretanto, nesse último, o processo aparece conjugado, representando uma ação – o ato de chover – e, assim, caracteriza-se por ser um processo material.

De acordo com os trechos observados acima, os processos existenciais são prototipicamente realizados pelos verbos “haver” e “existir”, que não apresentam sujeito em língua portuguesa. Entretanto, há verbos tipicamente associados a diferentes processos que podem ser empregados como existenciais. O Quadro 3 abaixo ilustra tal possibilidade, acrescida da classificação dos tipos de processos existenciais de Halliday e Matthiessen (2014). Por serem diferentes daqueles em inglês (devido à presença do *There* em posição de sujeito nas orações existenciais), os exemplos dos verbos em língua portuguesa foram elencados com base nas seguintes pesquisas em língua portuguesa sobre processos existenciais e construções existenciais: Franchi, Negrão e Viotti (1998); Pagano, Figueredo e Ferregueti (2012), Ferregueti, Pagano e Figueredo (2012), Lima (2012), Oliveira (2015) e Fuzer e Cabral (2014).

Quadro 3. Verbos passíveis de realizarem processos existenciais

Tipos		Exemplos de verbos
Neutros	Existir	existir, perdurar, restar, sobreviver, acabar, terminar, sumir, ficar, desaparecer, extinguir, faltar, jazer, evaporar, expirar
	Acontecer	surgir, acontecer, ocorrer, ter, suceder, continuar, rolar, dar, decorrer, manifestar, morrer, nascer, persistir, resistir, romper

Com traços circunstanciais	Tempo	suceder, resultar, seguir-se, iniciar, começar, permanecer, prevalecer, durar
	Lugar	situar-se, localizar-se, encontrar-se, estar (suspenso), surgir, emergir, crescer, vir, sair, apontar, chegar, comparecer, pintar
Abstratos		irromper, florescer, vigorar, brotar, rebentar, desabrochar, eclodir, esvanecer

Fonte: Elaboração própria

Segundo Thompson (2014), o problema da distinção correta entre processos existenciais dos materiais intransitivos está relacionado ao efeito discursivo na construção de ambas sentenças. Isso porque para o autor, assim como para Halliday e Matthiessen (2014) e Franchi, Negrão e Viotti (1998), as orações com processos existenciais, em nível textual, relacionam-se à introdução de elementos no discurso, sendo denominadas *construções apresentativas*. De tal modo, ao realizar as escolhas discursivas como as dos trechos a seguir, em (7), a função da oração com processo existencial é apenas anunciar a existência de “um crescente número de cães...”, como primeiro passo para introduzir o assunto. Já em sua reescrita, (7’), o significado da sentença é o mesmo, mas representado por um processo material intransitivo transformativo, descompactando o Existente de (7) em uma oração de configuração distinta.

- (7) Na região Serrana do estado de Santa Catarina, **há** um crescente número de cães da raça Australian Cattle Dog (A_ABMVZ_2018_4_AA_009) (PMIT)
- (7’) Na região Serrana do estado de Santa Catarina, cresce o número de cães da raça Australian Cattle Dog.

A partir dessas questões levantadas sobre os processos materiais, relacionais e existenciais, ainda se faz necessário discutir uma outra questão dentro da teoria. O modelo discutido até o momento, o sistema da transitividade, possui a vantagem de corresponder características estruturais e funcionais da oração (THOMPSON, 2014). Entretanto, conforme o autor, o modelo continua sendo muito genérico. Assim, para suprir uma parte da necessidade de descrição da língua, mantendo a prioridade de continuar relacionando propriedade estruturais e funcionais, há também a possibilidade de análise oracional sob a perspectiva do *sistema da ergatividade*.

Ambos sistemas correspondem a uma forma distinta de representar o mundo e, portanto, resultam em análises alternativas das possibilidades estruturais da sentença.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Desse modo, enquanto o sistema da transitividade inicia a análise através dos diferentes tipos de processos, conforme visto anteriormente, a ergatividade analisa a oração centrando na relação entre os processos e seus participantes. Esse é o modelo discutido na próxima seção.

Breve introdução ao modelo da ergatividade e à agentividade

O modelo da ergatividade prioriza o fato de que um processo pode acontecer por si mesmo, ou ser levado a acontecer, sendo considerado uma propriedade dentro do sistema da transitividade ao lado do modelo transitivo. Nesse âmbito, ambos os modelos são vistos como complementares. Segundo Thompson (2014), a motivação para adotar essa perspectiva vem do reconhecimento de que há vários verbos que permitem alternar entre dois padrões de uso, conforme ilustrado nos exemplos abaixo:

- (8) O milho [Ator] **diminui** [processo material] a concentração do nutriente na planta [Meta], com o mínimo de redução na biomassa. (B_RCR_2013_0_AA_002)
- (8') A concentração do nutriente na planta [Ator] **diminui** [processo material] com o mínimo de redução na biomassa [Circunstância].
- (8'') A concentração do nutriente na planta [Meta] **foi diminuída** [processo material] com o mínimo de redução na biomassa [Circunstância].

Nas sentenças (8) e (8'), a análise segundo o modelo da transitividade obscurece o fato de que, nos dois casos, "A concentração de nutrientes na planta" sofre a ação. Caso fosse uma construção passiva, como em (8''), esse participante ainda seria a Meta, alterando apenas sua função sintática para Sujeito. Entretanto, (8') demonstra que essa estrutura da oração não apenas mudou a função sintática da Meta, como também sua função na transitividade para tornar-se Ator. Se analisada sob a perspectiva ergativa, as sentenças acima poderiam ser analisadas da seguinte forma:

- (9) O milho [Agente] **diminui** [processo] a concentração do nutriente na planta [Meio], com o mínimo de redução na biomassa. (B_RCR_2013_0_AA_002)
- (9') A concentração do nutriente na planta [Meio] **diminui** [processo] com o mínimo de redução na biomassa [Circunstância].
- (9'') A concentração do nutriente na planta [Meio] **foi diminuída** [processo] com o mínimo de redução na biomassa [Circunstância].

Como pode-se perceber, apesar da alteração na função sintática dos participantes, cada um manteve a mesma função ao longo das reescritas. Isso ocorre porque no modelo

ergativo a variação estrutural reflete a ausência ou a presença de causação, aproximando o modelo ergativo de uma teoria de Agentividade (THOMPSON, 2014), na qual o participante Meio é o termo obrigatório concretizador do processo, que pode ou não ser causado por outro participante, o Agente.

Segundo Caffarel (2006), os processos podem ser usados ergativamente, em construções efetivas, ou não-ergativamente, em construções médias. As *construções* são *efetivas* quanto à Agenciamento, podendo ter voz *operativa* (quando o sujeito é o Agente do processo) ou *receptiva* (quando o sujeito é o Meio e o processo é realizado por um grupo verbal passivo). Já as *construções médias* não são nem ativas, nem passivas, e não possuem Agente, conforme ilustram os exemplos abaixo.

Quadro 4. Exemplos de construções no modelo ergativo

Construção média	Os procedimentos	realizaram-se		sob autorização do Comitê de Ética de Uso e Experimentação Animal (A_ABMVZ_4_AA_015)	
	Meio	Processo		Circunstância	
Construção efetiva operativa	Os pesquisadores	realizaram		os procedimentos	sob autorização do Comitê de Ética de Uso e Experimentação Animal.
	Agente	Processo		Meio	Circunstância
Construção efetiva receptiva	O resultado da votação	o	fez	duvidar	de seu discernimento (SO_RDGV_2017_3_AA_004)
	Agente 1	Agente2/ Ator		Processo	Meio

Fonte: Elaboração própria

Desse modo, segundo Halliday e Matthiessen (2014), o sistema da transitividade é uma mistura de ambos modelos: o transitivo é uma interpretação linear, caracterizada pela ênfase ao distinguir processos e participantes; e o ergativo é uma interpretação nuclear, de Processo + Meio, podendo haver participantes secundários (como *Agente*, *Alcance* e *Beneficiário*).

Entretanto, a relação entre os modelos é controversa: para Halliday e Matthiessen (2014), todos os processos podem ser analisados sob ambas perspectivas; para Davidse (1992), ambos são mutuamente exclusivas; para Caffarel (2006), os modelos se complementam a fim de construir a experiência; já para Thompson (2014), a ergatividade se restringe aos processos materiais, onde a mudança (causada por si mesma ou

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

externamente) é o elemento central, caso o verbo possa ser empregado de modo efetivo ou médio.

Cabe também observar que as construções ergativas são mais evidentes em alguns tipos de textos, como os científicos ou “*hard news*” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Nesses casos, uma análise sob o modelo ergativo pode fornecer maior *insight* do que a interpretação transitiva, voltada para a presença ou não de uma causa externa ou Agente (CAFFAREL, 2006).

Em função dessas diferentes possibilidades de análise dos processos, julgamos relevante elencar o modelo da ergatividade como parte da fundamentação teórica deste estudo, considerando que parte do trabalho é identificar os processos existenciais daqueles materiais ou relacionais e, por isso, tal distinção complementa e auxilia as análises. Afinal, conforme apresentado na seção anterior, os processos existenciais caracterizam-se por apresentarem um único participante que, no modelo da transitividade, corresponde sempre ao Meio, já que não apresentam o Agente do processo. Por fim, expostas as bases teóricas, a próxima seção discorre sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Para a análise dos processos existenciais em artigos científicos, foi utilizado o *Corpus Acadêmico do Português Brasileiro (CAPB)*, que conta com mais de 20 milhões de *tokens*. Os textos do CAPB, em sua amplitude, foram retirados do portal Scielo e organizados conforme a classificação proposta pelo *site* (e pelo CNPq) quanto à divisão das Grandes Áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Letras, Linguística e Artes. De tais áreas foram coletados textos acadêmicos de diferentes gêneros, a partir de 2010 até o momento, 2019, por meio de contribuições provenientes da Universidade Federal de Minas Gerais e da Universidade Federal de Viçosa. Desse modo, o CAPB é um projeto interinstitucional cujos resultados estão disponíveis *on-line* para o público⁴.

Tendo como objetivo analisar os artigos científicos, apenas uma parte do *corpus* foi utilizada, totalizando aproximadamente 12,5 milhões de palavras ao longo de 2.898 artigos científicos. A seguir, a Tabela 1 explicita o número de textos de cada Grande Área, assim como o número total de *tokens*.

⁴ Disponível em: <https://sites.google.com/view/corpusacademico/>. Acesso em: 17 set. 2019.

Tabela 1. Composição do *corpus* de artigos científicos

Grande Área	Nº de artigos	Nº de tokens
Ciências Agrárias	421	1.190.703
Ciências Biológicas	229	703.367
Engenharias	505	2.171.573
Ciências Exatas	370	1.523.123
Ciências Humanas	317	2.139.833
Letras, Linguística e Artes	244	1.447.361
Ciências da Saúde	547	1.634.421
Ciências Sociais Aplicadas	265	1.730.320
Total	2.898	12.540.701

Fonte: Elaboração própria

Tomando como base o *corpus* descrito acima, realizou-se uma série de etapas para a análise dos processos existenciais. Primeiramente, identificou-se todos os processos que podem ocorrer como processos existenciais, a partir da literatura consultada, obtendo-se como resultado a lista do Quadro 3, da seção anterior, que foi comparada com a lista de palavras do *corpus*, a fim de se determinar quais daqueles verbos ocorrem no CAPB.

Essa lista do *corpus* foi lematizada utilizando os parâmetros para Português do TreeTagger, com auxílio do *software* #LancsBox (BREZINA; TIMPERLEY; MCENERY, 2018), de modo que ambas as listas pudessem ser comparadas e os *tokens* da nova lista, contabilizados. Assim, dos 58 verbos levantados por meio da pesquisa bibliográfica, 54 ocorreram no *corpus* com mais de duas ocorrências.

Como a intenção desse estudo era analisar os processos existenciais mais frequentes, e que fossem representativos do gênero artigo acadêmico como um todo, observou-se o alcance, ao longo dos subcorpora, de cada um desses verbos, com intuito de eliminar aqueles que não possuíssem ocorrências suficientes em ao menos sete das oito Grandes Áreas.

Destarte, para comparar as ocorrências dos verbos em cada *subcorpus*, calculou-se a Frequência Relativa (FR) do lexema por Grande Área, pois cada uma possui um número diferente de *tokens* totais. Para o cálculo optou-se utilizar o número 10 mil como base de normalização (BREZINA; TIMPERLEY; MCENERY, 2018), que permite dizer, por exemplo, que o lexema “existir” (cuja FR é 4,9) tende a aparecer 4,9 vezes em Ciências Sociais a cada 10 mil *tokens*.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Assim sendo, os verbos que possuíam FR abaixo de 0,1 não foram considerados válidos para a análise. Seguindo essa metodologia, verbos como “terminar”, que possui apenas um dos subcorpora com valor abaixo do estipulado (0.919), e os demais acima de 0,1, conforme ilustrado na Tabela 2 a seguir, foram considerados para a análise. Diferentemente, aqueles como “suceder”, que possui mais de quatro subcorpora com valores inferiores ao estipulado, não foram considerados.

Tabela 2. Amostra dos valores de Frequência Relativa de dois verbos passíveis de realizar processos verbais

	TERMINAR		SUCEDER	
	Tokens	FR	Tokens	FR
Ciências Agrárias	77	0.4450044	2	0.0167968
Ciências Biológicas	14	0.08565725	4	0.056869317
Engenharias	139	0.9603686	16	0.07367931
Ciências Exatas	130	0.60752404	19	0.1247437
Ciências Humanas	23	0.15100554	71	0.3318016
Letras, Linguística e Artes	32	0.14735863	37	0.25563768
Ciências da Saúde	36	0.51182383	10	0.061183747
Ciências Sociais Aplicadas	12	0.1007808	53	0.30630174
Total	463		212	

Fonte: Elaboração própria

Após a identificação dos verbos com alcance de, no mínimo, sete dos oito subcorpora, tais itens lexicais foram novamente submetidos à análise semântica, a fim de se observar suas ocorrências como processos existenciais. Para tanto, analisou-se 100 linhas de concordâncias aleatórias, com contexto expandido, dos 41 lexemas verbais elencados após a etapa anterior.

A partir dessa análise, pode-se identificar ocorrências de processos existenciais em 19 lexemas verbais, as quais foram analisadas levando em consideração seus grupos verbais, participantes e função na construção do sentido do texto. Definidos os procedimentos metodológicos da pesquisa, a próxima seção detalha os resultados obtidos, de acordo com a perspectiva da LSF.

Análise dos processos existenciais frequentes em artigos científicos do CAPB

Baseado nos procedimentos metodológicos expostos na seção 3, obteve-se como resultado dezenove lexemas verbais que realizam processos existenciais na amostra

analisada. Desses, apenas 5 tiveram todas as ocorrências enquanto processos existenciais (“haver”, “ocorrer”, “existir”, “acontecer” e “surgir”); 7 realizaram processos existenciais e materiais (“dar”, “chegar”, “decorrer”, “emergir”, “desaparecer”, “suceder”); 3 realizaram processos existenciais e relacionais (“continuar”, “permanecer” e “prevalecer”) e 4 realizaram os três tipos de processo (“vir”, “começar”, “terminar”, “faltar”, “persistir”). Além dos três processos encontrados, tais verbos também foram empregados como expressões fixas (com “haver”, “seguir”, “vir”, “começar”) e verbos auxiliares (com “haver”, “dar”, “vir”, “começar”, “terminar” e “continuar”). Abaixo, a Tabela 3 ilustra os diferentes tipos de processos identificados.

Tabela 3. Tipos de processos realizados pelos lexemas verbais analisados

Tokens	Verbo	P. Exist.	P. Mat.	P. Relac.	Verbo Aux.	Exp. Fixa
17825	HAYER	94	0	0	3	3
10079	DAR	37	29	0	34	0
10028	OCORRER	100	0	0	0	0
4756	EXISTIR	100	0	0	0	0
3298	VIR	5	22	11	54	8
2212	CHEGAR	2	98	0	0	0
1997	PERMANECER	7	0	93	0	0
1798	SURGIR	100	0	0	0	0
1778	ACONTECER	100	0	0	0	0
1610	CONTINUAR	2	0	36	62	0
1568	COMEÇAR	20	17	0	62	1
939	DECORRER	6	94	0	0	0
761	EMERGIR	93	7	0	0	0
463	TERMINAR	12	45	20	23	0
412	FALTAR	47	14	39	0	0
285	PREVALECER	21	0	79	0	0
236	DESAPARECER	81	19	0	0	0
212	SUCEDER	33	67	0	0	0
203	PERSISTIR	94	5	1	0	0
Total		954	417	279	238	12

Fonte: Elaboração própria

Dos verbos que realizaram apenas processos existenciais, suas ocorrências retrataram a existência ou surgimento de algo no mundo, conforme postulado por Halliday e Matthiessen (2014). Assim, nos exemplos abaixo, estão expressas a possível existência de

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

“uma perspectiva de mobilidade social”, em (10), um não acontecimento de “diferenças significativas entre a estação seca”, em (11), um surgimento de “importantes trabalhos”, em (12), e um acontecimento de “as entrevistas”, em (13).

- (10) [...] essa leitura, o autor também ponderou que **existiria** uma perspectiva de mobilidade social (H_LN_2018_1_AA_003)
- (11) Com relação aos valores do H não **ocorreram** diferenças significativas entre a estação seca e chuvosa nas áreas de Cerrado e de cultura agrônômica (E_RBM_2017_3_AA_002.txt)
- (12) Sob esse ponto de vista, **têm surgido** importantes trabalhos quanto à avaliação da toxicidade... (E_QN_2018_5_AA_003.txt)
- (13) As entrevistas **aconteceram** de maneira individual, em salas fechadas, nas (Sa_RLAE_2018_0_AA_041.txt)

Quanto aos verbos que realizaram mais de um tipo de processo, a distinção entre eles baseou-se não somente na análise semântica, mas também na observação de seus participantes, além da aplicação de testes como os de Franchi, Negrão e Viotti (1998), que propõem a troca do verbo da oração por uma sentença formada por EXISTE + sujeito anteposto, e de Lima (2012, 2014), que se pauta pela presença de mais de um participante e/ou pela Agentividade do participante presente.

Em relação aos lexemas verbais que realizaram processos existenciais e relacionais, a diferenciação ocorreu em função do número de participantes, assim como o significado da oração dentro do contexto. Desse modo, nas sentenças abaixo, o processo existencial “permanecer”, em (14), caracteriza-se pela presença de apenas um participante (“questão”), que *existe*, e uma conjunção, “contudo”. Por outro lado, o mesmo verbo, em (15), é utilizado com sentido de “continuar a estar”, relacionando “a carne” e “viável” – identificadores de um processo relacional.

- (14) *Uma questão*, contudo, **permanece**. (L_RBEP_2018_4_AA_008.txt)
- (15) Esse período é geralmente maior que o tempo que *a carne* **permanece** *viável* para consumo (A_BJFT_2018_0_AA_014.txt)

Por sua vez, o verbo “prevaler” possui apenas um participante explícito nas ocorrências abaixo. Em (16), observa-se o processo existencial no qual “a imagem de um corpo social esgarçado” “continua a existir”. Já em (17), o participante “o número (26) de captação subterrânea” “tem maior valor/peso” do que algo, no caso, o participante “em relação ao número (3) captação superficial”, caracterizando, portanto, um processo relacional.

- (16) Paralelamente, **prevalece** a *imagem de um corpo social esgarçado*, para não dizer amorfo, politicamente débil [...] (H_DADO_2014_AA_003)
- (17) Foi possível verificar que o *número (26) de captação subterrânea* **prevalece** em relação ao *número (3) captação superficial* (B_RAA_2017_4_AA_002)

O último verbo que realizou processos existenciais e relacionais foi “continuar”, com apenas 2 ocorrências existenciais, 36 relacionais e 62 como verbos auxiliares. Nos trechos abaixo, (18) expressa a “continuação da existência” de “uma temporada” por meio do processo existencial destacado em negrito; (19) relaciona “um problema” a “continuar sendo” “grave”, através do processo relacional; e (20) retrata um processo material que “perdura”, com auxílio de “continuar” como verbo auxiliar.

- (18) *uma temporada* **pode continuar** no ano seguinte e esta é contada [...] (En_ESA_2017_3_AA_018.txt)
- (19) Atualmente (Junho de 2017) *o problema* ainda **continua** *grave*, (E_RBM_2018_2_AA_005.txt)
- (20) *Outros pesquisadores* **continuaram desenvolvendo** *modelos matemáticos* para melhor entender a técnica (E_QN_2018_9_AA_003.txt)

Nos verbos que realizam processos existenciais e materiais, assim como os existenciais e relacionais, aplicou-se o mesmo teste para se avaliar a construção do sentido no contexto e a interação entre processo e seus participantes. Com base nisso, os exemplos (21) a (23) ilustram tais lexemas verbais.

Em (21), enumeram-se emoções que “ocorrem” ao caipira enquanto, em (22), o processo apresenta algo que “aconteceu” com “o casal”, portanto, ambos realizam processos existenciais. Entretanto, o exemplo (23) não representa algo que existe ou acontece no mundo, mas um processo material em que um participante “toma o lugar” do outro. Tais mudanças, tanto no sentido do processo quanto na presença de dois participantes, marcam o processo material.

- (21) Após ser apresentado ao fonógrafo, se **sucedem**, no caipira, *o maravilhamento inicial, a incredulidade frente às vozes incorpóreas* (e a conseqüente procura pelos cantores que certamente estariam escondidos nas cercanias da máquina...), (So_GSP_2017_1_AA_004)
- (22) um usuário dono de uma pequena casa de penhores, repassa consigo mesmo, diante do corpo morto, *as coisas* que **sucederam** ao casal, dentro do duro limite do seu próprio entendimento. (So_GSO_2017_1_AA_012)

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

(23) *Ele* reinou vinte anos, até sua morte em 1837, e **foi sucedido** por outro filho do xeque, Abu Bakr Atiku, califa até morrer em 1859. (H_TOPO_2014_0_AA_001)

Além de casos semelhantes a (23), como visto anteriormente, os processos materiais nem sempre possuem dois participantes, podendo ser intransitivos. Nessas ocorrências, torna-se necessário observar como ocorre a relação entre processo e participante, conforme os exemplos a seguir, nos quais há apenas um participante em cada processo. Em (24), relata-se que “alguns setores industriais” “deixaram de existir”; já em (25) e (26), os participantes “uma mulher” e “turistas argentinas” não deixaram de existir, mas sim foram respectivamente mortas e sequestradas.

(24) *Alguns setores industriais* simplesmente **desapareceram**, como a indústria de microcomputadores. (E_QN_2017_6_AA_004)

(25) Houve *uma mulher* que **desapareceu** envenenada. (L_LH_2017_4_AA_003)

(26) Em fevereiro de 2016, *duas turistas argentinas*, de 21 e 22 anos, **desapareceram** no Equador. (H_CP_2017_2_DO_006)

Dentre os demais lexemas verbais que realizaram processos existenciais e materiais, “chegar” e “decorrer” tiveram poucas ocorrências enquanto existenciais na amostra analisada, com 2 e 6 respectivamente. Apesar desse baixo número, ele ainda é relevante para a análise, pois não se procurou esgotar as análises de processos existenciais, mas sim observar seus usos mais frequentes e prováveis de acontecer – daí a análise qualitativa dos dados aleatórios. De tal forma, os trechos abaixo ilustram suas realizações existenciais, (27) e (29), e materiais, (28) e (30).

(27) Enquanto *esse dia* não **chega**, os detentores do poder mandam e desmandam, (H_LN_2018_1_AA_002)

(28) *Os autores* **chegaram** a resultados similares, ou seja, com a influência de um forte El Niño em conjunto com o Dipolo Positivo (E_RBM_2018_3_AA_008)

(29) ao se atingir uma quantidade crítica, **decorre** uma quebra localizada da camada passivadora [3]. (En_RIEM_2017_6_AA_001)

(30) *esse acúmulo* decorre do balanço entre o crescimento e a senescência do pasto (A_ABMVZ_2018_1_AA_023)

Nas orações com processos existenciais acima, o processo é empregado com significado de “acontecer/existir”, em (27), e de “acontecer/haver”, em (29). Já naquelas com processos materiais, em (28), o verbo expressa o fato de “os autores” terem “alcançado” “resultados similares” e, em (30), é utilizado com o sentido de um participante (“esse acúmulo”) “ser consequência/derivado” de outro (“do balanço entre o crescimento e a senescência do pasto”).

Vale ressaltar também o caso do verbo “dar”, cujas ocorrências enquanto processos existenciais estavam associadas ao clítico “se”. Segundo Morais (2016), o emprego do clítico “se” está ligado a um recurso de impessoalização, acarretando o desfocamento do participante, geralmente o Agente, ou a sua renúncia ao se inserir no texto. A autora descreve a presença desse recurso em três categorias: construções médias; com desfocamento de participante; e construções ágnatas. Assim, seguindo também a premissa de Caffarel (2006), para quem os processos existenciais são sempre construções médias, os trechos abaixo podem ser analisados sob essa perspectiva, na qual os processos são empregados com sentido de “ocorrer”.

- (31) *A análise dos dados se deu* por meio de estatística descritiva. (En_RBEB_2012_0_AA_003)
- (32) *A construção do diagrama de Taylor se dá* pela representação de $\frac{1}{2}$ ou $\frac{1}{4}$ de... (A_RAR_2014_0_AA_001)
- (33) *O desenvolvimento dessa tecnologia se deu*, especialmente, pelo uso de óxido de titânio... (E_QN_2017_1_AA_004)

Conforme ilustrado na Figura 1, os processos existenciais estão localizados no limiar entre os relacionais e os materiais. Assim, o último grupo encontrado são aqueles verbos que realizam os três tipos de processo. O verbo “faltar”, por exemplo, ocorreu 47 vezes como processo existencial, 14 como material e 39 com relacional. O exemplo (34) abaixo corresponde ao uso existencial do processo, cujo Existente (em itálico) enumera aquilo que não existe na circunstância. Já o trecho (35) exemplifica o emprego mais comum do verbo como processo material, atestando a ausência ou “não comparecimento” de “crianças” aos atendimentos. Por último, o verbo no trecho (36), empregado com significado relacional, associa “a porcentagem de umidade” que “é necessária para” “o ar chegar à saturação”.

- (34) **Faltavam** *coordenação entre os órgãos, recursos financeiros que permitissem uma continuidade mínima nos trabalhos e, sobretudo, uma diretriz geral de política econômica que cobrisse com um embasamento ideológico abrangente e definitivo suas atividades pioneiras de planejamento econômico.* (So_NE_2017_3_AA_001)
- (35) *Crianças que faltaram a três ou mais atendimentos* durante o período analisado também foram excluídas do estudo. (Sa_BJPT_2014_0_AA_006)
- (36) Em outras palavras, a umidade relativa indica *a porcentagem de umidade* que **falta** para o ar chegar à saturação. (E_RBM_2018_1_AA_009)

Por sua vez, as ocorrências de “persistir” foram majoritariamente processos existenciais, com sentido de “continuar a existir”, sendo 5 usos materiais e apenas 1 relacional. Abaixo, em (37), ambos os verbos destacados expressam respectivamente

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

o sentido de “deixar de existir” e “continuar a existir”. Em (38), assim como nos demais empregos de “persistir” enquanto processo material, o Ator “Rosa” “insiste/teima” em denunciar (Escopo). Já em (39), o verbo associa “pacientes” a “sintomáticos”, em uma relação de “continuidade de ser/estar”, que caracteriza um processo relacional.

- (37) Ela se pergunta se a *performance* **desaparece** ou **persiste**, sendo transmitida por meio de um sistema não arquivado que ela denominou de repertório, (L_RBEP_2018_2_AA_006)
- (38) Os Power Rangers agregavam dezenas de rapazes, massificavam sua atuação no mercado de drogas ilícitas e multiplicavam as cenas de violência que *Rosa persistia denunciando*. (H_CP_2017_3_DO_005)
- (39) Recomenda-se que *os pacientes* que **persistirem sintomáticos** após a otimização do tratamento da PR. (Sa_IJCS_2018_1_AA_002)

Além das estratégias para identificação dos processos existenciais e das particularidades de seus usos, cabe ressaltar também uma propriedade recorrente aos Existentes que está ilustrada nos trechos abaixo.

- (40) O *desenvolvimento* da pesquisa **se deu** nas dependências do Laboratório de Ensaios e Modelos Estruturais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEME/UFRGS) (En_RIEM_2017_2_AA_005)
- (41) A *escolha* dos locais **se deu** em função da facilidade de acesso e atendimento aos critérios necessários para a instalação do equipamento (B_RAA_2017_3_AA_006)

Nos casos acima (e também em outros exemplos desta análise), a impessoalidade conferida ao verbo, que realiza prototipicamente processos materiais, se relaciona com a não realização de um Agente e, concomitantemente, associa-se às construções médias. Como mencionado nas seções de fundamentação teórica, a principal característica do processo existencial é possuir um único participante, o Existente, que está relacionado ao Meio do sistema da ergatividade. Assim, ao optar por uma construção com um processo existencial, o autor acaba por enfatizar, por exemplo, metodologias, resultados ou conceitos teóricos, omitindo sua participação no discurso.

Nos trechos anteriores, pode-se observar que tal omissão ocorre não somente pelo uso do processo existencial, mas também pela escolha lexical que o Existente realiza: as nominalizações (destacadas em itálico). Para Halliday e Matthiessen (2004), conforme discutido na seção inicial deste artigo, os processos são congruentemente codificados como a relação entre grupos verbais e seus participantes. Quando um processo (ou propriedade) é realizado como um nome, transforma-se em uma coisa ou entidade, recodificando a estrutura linguística de modo mais incongruente e abstrato – a esse recurso denomina-se “metáfora gramatical”. Através dela, os participantes se

tornam mais complexos por terem seus processos reconstruídos como substantivos e, conseqüentemente, têm empacotadas suas informações, reduzindo seu tamanho e condensando-as. Tendo isso em vista, no trecho (40), por exemplo, a forma nominalizada e incongruente “o *desenvolvimento* da pesquisa” pode ser reescrita em sua forma congruente “pesquisadores *desenvolvem* a pesquisa”.

Para os autores (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), e também Hao (2018), Hyland (2009) e Thompson (2014), por exemplo, as nominalizações são comuns ao gênero acadêmico devido ao efeito de objetividade causado, assim como a possibilidade de omissão dos participantes do processo (ou dos argumentos do verbo) – mesmo que esses possam ser recuperados no discurso. Tal propriedade contribui para a construção de uma linguagem mais técnica e de um termo resumidor no texto (ROTTAVA; SILVEIRA, 2018). Além disso, essa remoção de tempo do processo também contribui para tornar o fenômeno atemporal e sem Agente, objetificando-o. Essa característica, conforme Thompson (2014), está de acordo com a ideologia científica e de escrita acadêmica, que se prezam pela impessoalidade e pela objetividade de coisas estáveis e observáveis em experimentos.

Assim, na oração (40), reproduzida novamente a seguir, o Existente apresenta uma nominalização que omite parte da informação “empacotada” pela metáfora gramatical, mas que poderia ser reelaborada da seguinte maneira:

- (40) O *desenvolvimento* da pesquisa se deu nas dependências do Laboratório de Ensaios e Modelos Estruturais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LEME/UFRGS) (En_RIEM_2017_2_AA_005)
- (40') A pesquisa se ***desenvolveu*** nas dependências do Laboratório....
- (40'') A pesquisa **foi desenvolvida** nas dependências do Laboratório...
- (41''') Os pesquisadores ***desenvolveram*** a pesquisa nas dependências do Laboratório...

Em (40), o processo existencial descreve o lugar em que ocorreu a pesquisa, sem a presença de um Agente associado a ele. Entretanto, nas sentenças reescritas em que se desempacotou a nominalização “desenvolvimento”, por extensão, perdeu-se o processo existencial. Com isso, (40'), (40'') e (40''') representam processos materiais em que se pressupõe a presença de um Agente/Ator associado a ele, seja explícito (40''') ou desfocado e implícito no discurso (como em 40' e 40'').

Assim, pode-se perceber que os processos existenciais, por meio da ausência de Agente associado à sua construção, contribuem para tornar o discurso mais objetivo e impessoal, focando na mensagem/fatos e não em quem os veicula. Tal propriedade

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

é particularmente útil – e se faz presente – em certas partes do texto acadêmico, como exemplificado a seguir.

- (42) *Ao realizar-se a busca do parasito em cada uma das técnicas, independentemente do estágio clínico-laboratorial da doença, foi possível observar que **houve** diferença no número de campos examinados para a identificação da primeira forma amastigota. O menor número de campos para a confirmação parasitológica e, conseqüentemente, a maior rapidez na determinação da positividade foi constatada no esfregaço direto (Fig. 1). Entretanto, quando as técnicas foram comparadas, não **houve** diferença estatística significativa entre citologia aspirativa e biópsia ($P>0,05$) (Fig. 1) (A_ABMVZ_2018_5_AA_001)*

Por fim, no exemplo acima, pode-se perceber o emprego dos recursos apresentados por meio da reescrita do trecho (40) que estão destacados em itálico. Em (42), retirado da seção de Resultados e Discussão, o processo existencial ocorre na segunda oração, como uma projeção do processo mental “observar”, e na última oração do parágrafo. Em ambos os casos o processo existencial representa as observações feitas pelo autor através de experimentos realizados. Entretanto, ao optar pela escolha do processo existencial (em oposição a, por exemplo, “Pode-se observar a diferença no número de campos...” ou “Podemos observar a diferença no número...”), o autor procura abster-se de se inserir no processo e no discurso, focando apenas em suas análises. Tal recurso, alinhado às propriedades do discurso acadêmico, foi bastante frequente nas ocorrências analisadas de processos existenciais.

Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo identificar e analisar os processos existenciais mais frequentes em um *corpus* de artigo científico. Para tanto, discutiu-se inicialmente alguns fundamentos da teoria sistêmico-funcional, tais como a metafunção ideacional, responsável pelo sistema de transitividade, que realiza os diferentes tipos de processo. Com o intuito de facilitar a análise subsequente, adentrou-se brevemente na discussão sobre o modelo completar ao da transitividade, o da ergatividade, e sobre Agentividade, ambos relacionados aos processos existenciais.

Determinada a fundamentação teórica da pesquisa, para a realização do estudo, identificou-se os processos existenciais mais frequentes no subcorpus de artigos acadêmicos do CAPB, a partir de pesquisas anteriores na área. Como resultado, foram encontrados 54 itens lexicais, dos quais calculou-se o alcance em cada Grande Área, visando eliminar aqueles que não ocorressem com frequência suficiente em sete dos oito

subcorpora. Com base nessa etapa, obteve-se 41 processos que podem ser empregados com usos existenciais.

Em seguida, de cada um desses verbos foram analisadas 100 linhas de concordância aleatórias, com contexto expandido, a fim de observar quais grupos verbais realizam os processos existenciais e qual sua função na construção do sentido do texto, assim como a do seu participante obrigatório, o Existente.

Com base nessa análise qualitativa, foram encontrados 19 lexemas verbais que realizam os processos existenciais. Desses, 5 realizam apenas esses processos enquanto os demais co-ocorreram com processos materiais e/ou relacionais, conforme espera-se ao lidar com a língua em uso, pois, de acordo com a discussão teórica, os diferentes tipos de processos são categorias imprecisas devido ao princípio da indeterminação sistemática.

Ao expandir essa análise, tanto em profundidade quanto em contexto, pode-se observar que os Existentes dos processos existenciais costumam ser realizados por nominalizações, que são uma recategorização incongruente de um verbo ou adjetivo em um substantivo, empacotando a informação de outra classe gramatical. Assim, tais nominalizações conferem ao texto uma linguagem mais técnica, abstrata e densa, especialmente quando aliada aos processos existenciais, que ampliam o efeito de objetividade.

Tal resultado alinha-se com estudos sobre a alta frequência de nominalizações no discurso acadêmico (ROTTAVA; SILVEIRA, 2018; LOUREIRO-PERINI; OLIVEIRA, 2017; NININ; JOSEPH; MACIEL, 2015), agora aliado aos processos existenciais, de modo a construir um texto com maior densidade lexical e informacional, ampliando o distanciamento do autor de seu texto, além da possibilidade de transformar uma ação em uma coisa ou fenômeno atemporal. Assim, o empacotamento de tais informações em um único lexema – mais denso – pode trazer dificuldades seja para os ingressantes no contexto acadêmico, seja para a leitura e compreensão desse registro pelo público em geral (THOMPSON, 2014; HYLAND, 2009).

Desse modo, pode-se perceber a importância de estudar tais construções, especialmente em conjunto com processos existenciais, a fim de se compreender melhor tanto a escrita acadêmica quanto, através disso, facilitar o ensino e aprendizagem do gênero. Afinal, os processos existenciais são mecanismos linguísticos que ampliam as propriedades almejadas no discurso científico, como a impessoalização e objetificação do discurso acadêmico, permitindo simultaneamente que o autor apresente discussões, métodos ou resultados sem se inserir diretamente no fluxo textual.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

Referências

BRAUER, K. C. N.; PORTELA, K. C. A. Análise de processos verbais em introduções de artigos científicos de três áreas: economia, engenharia sanitária ambiental e linguística sob o viés da linguística sistêmico-funcional. **Holos**, v. 1, p. 104-115, jul. 2017.

BREZINA, V.; TIMPERLEY, M.; MCENERY, T. #LancsBox v. 4.x [software], 2018. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CAFFAREL, A. **A systemic functional grammar of french**. Londres: Continuum, 2006.

DAVIDSE, K. Existential constructions: A systemic perspective. **Leuvense Bijdragen**, n. 81, p. 71-99, 1992.

FERREGUETTI, K.; PAGANO, A.; FIGUEREDO, G. Significados existenciais no português brasileiro: um estudo contrastivo em textos traduzidos e não traduzidos. *In*: X ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS, 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; VIOTTI, E. Sobre a Gramática das Orações Impessoais com Ter/Haver. **DELTA**, v. 14, n. esp. 1998 [não paginado].

FUZER, C. Realização de processos verbais em textos científicos da área de engenharia civil. **DELTA**, v. 28, n. esp., p. 473-494, 2012.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

HAO, J. Reconsidering “cause inside the clause” in scientific discourse – from a discourse semantic perspective in systemic functional linguistics. **Text and talk**, v. 35, n. 5, p. 1-26, 2018.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold, 2014.

HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 81-112, jan./mar. 2018.

HYLAND, K. **Academic discourse**: English in a global context. London: Continuum, 2009.

LIMA, R. L. Os processos existenciais em reportagens de capa da revista Superinteressante. **Domínios de lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 261-285, 2012.

LIMA, R. L. “Aparecer” e “surgir” – processos materiais ou existenciais? **E-escrita**, v. 5, n. 1, 2014 [não paginado].

MIRANDA, M. V. **Processos verbais em artigos científicos**: uma análise com base na língua em uso. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudo Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MIRANDA; M. V.; OLIVEIRA, A. L. A. M.; OLIVEIRA, A. A. **Corpus de Artigos Acadêmicos do Português Brasileiro** – CAPB. 2018. Disponível em: sites.google.com/view/corpusacademico. Acesso em: 19 jun. 2020.

MORAIS, F. C. Os dizentes nos artigos científicos de Linguística – um estudo baseado na Linguística Sistêmico-Funcional e com o auxílio da Linguística de Corpus. **Letras & Letras**, v. 30, n. 2, p. 46-63, 2014.

MORAIS, F. C. O uso do processo existencial *haver* na escrita acadêmica – um estudo com base em um *corpus* de artigos científicos de diversas áreas do conhecimento. **Revista (Com)textos**, v. 9, p. 142-160, 2015.

MORAIS, F. C. Construções impessoais na escrita acadêmica: um estudo das construções com “se” em um *corpus* formado por artigos científicos. **Blucher Social Sciences Proceedings**, v. 2, n. 3, p. 1-22, 2016.

NININ, M. O. G.; JOSEPH, N. L. de L.; MACIEL, A. M. C. Metáforas gramaticais como recurso para empacotamento no texto acadêmico. **Letras**, Santa Maria, v. 25, n. 50, p. 207-230, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2176148520211>. Acesso em: 19 jun. 2020.

- | O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos

OLIVEIRA, K. F. **As orações existenciais em inglês e português brasileiro**: um estudo baseado em *corpus*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

OLIVEIRA, A.; ORFANÓ, B. M.; MIRANDA, M. V. Nominalizações em textos acadêmicos de português brasileiro (PB): alguns aspectos cognitivo-funcionais da estrutura argumental dos deverbais e possíveis implicações para o ensino de PB. **Atas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Simpósio 22 – Questões semântico-sintáticas na pesquisa e no ensino da língua portuguesa, p. 3269-3286, 2017.

OLIVEIRA, A.; PERINI-LOUREIRO, G. Um estudo sobre o uso dos argumentos em nominalizações terminadas em -TION na escrita acadêmica em inglês. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 119-134, 2017.

PAGANO, A.; FIGUEREDO, G.; FERREGUETTI, K. Mapeamento das orações existenciais no português brasileiro. *In*: X ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS, 2011, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012.

PORTELA, K. C. A.; BRAUER, K. C. N.; SCHUMACHER, A. J. Os processos verbais presentes nos artigos científicos da Revista Gestão e Secretariado: uma análise com base na Linguística Sistêmico-Funcional. **Revista Gestão e Secretariado**, v. 5, n. 2, p. 97-116, 2014.

ROTTAVA, L.; SILVEIRA, S. Os efeitos de construções metafóricas em textos produzidos em contexto acadêmico. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, p. 55-79, 2018.

SOUZA, M. M. **Transitividade e construção de sentido no gênero editorial**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SOUZA, M. M. Transitividade e ensino: compreendendo a construção de opiniões no editorial. **Odisseia**, v. 3, p. 97-116, 2009.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2. ed. Londres: Hodder, 2004.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3. ed. Abingdon: Routledge, 2014.

VIVAN, E. G. S. **Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada**. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

Agradecimentos

Este trabalho contou com apoio financeiro do CNPq para sua realização.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MIRANDA, Monique Vieira; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto. O uso de processos existenciais no domínio acadêmico: uma análise com base em *corpus* de artigos científicos. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 160-188, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2682>

Submetido em: 17/09/2019 | Aceito em: 20/05/2020.

A(S) EQUIVALÊNCIA(S) ENTRE TERMOS QUE DENOMINAM DOCUMENTOS DE VIAGEM BRASILEIROS E FRANCESES

THE EQUIVALENCE(S) OF TERMS DESIGNATING BRAZILIAN AND FRENCH TRAVEL DOCUMENTS

Milena de Paula MOLINARI¹

Beatriz CURTI-CONTESSOTO²

Lidia Almeida BARROS³

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma análise sobre os graus de equivalência entre os termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses. Para tanto, criamos quatro *corpora*, sendo dois compostos pela legislação que regulamenta esses documentos somada aos *sites* dos órgãos responsáveis por sua emissão nesses países e outros dois constituídos por uma bibliografia especializada no assunto. Para estabelecermos os graus de equivalência entre essas unidades terminológicas, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos da Terminologia Bilíngue (AUBERT, 2001; DUBUC, 2002). Como resultados, encontramos quatro casos de equivalentes totais, nove casos de equivalentes parciais e sete casos de vazio de equivalência. Com base nesses dados, podemos depreender que há semelhanças e diferenças no que tange aos tipos de documentos de viagem reconhecidos pelas legislações brasileira e francesa. Essa terminologia é marcada, portanto, por questões particulares de cada país que se refletem nas relações de equivalência estabelecidas entre os termos estudados. Esperamos que esses resultados contribuam para uma melhor comunicação da área, auxiliando o trabalho de especialistas em Direito e de tradutores.

Palavras-chave: Documentos de viagem. Equivalência. Terminologia Bilíngue.

Abstract: This article presents an analysis of the degrees of equivalence of the terms designating Brazilian and French travel documents. Therefore, four corpora were created: two of them are composed by the legislation that regulates these documents and the websites of the institutions responsible for issuing them in these countries and the other two are made up of a specialized bibliography on the subject. In order to establish the degrees of equivalence of these terminological units, this analysis was based on the theoretical assumptions of Bilingual Terminology. As a result of this study, we found four cases of total equivalents, nine cases of partial equivalents and seven cases of empty equivalence. Based on these data, it is possible to infer that there are similarities and differences regarding the types of travel documents recognized by Brazilian and French legislation. This terminology is therefore marked by particular issues of each country that are reflected in the equivalence relations established between the studied terms. It is expected that these results may contribute to improve the communication in the area, assisting the work of legal experts and translators.

Keywords: Travel documents. Equivalence. Bilingual Terminology.

¹ Molinari. UNESP. E-mail: milena_molinari@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8558-0777>

² Curti-Contessoto. USP. E-mail: bfcurti@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5497-5589>

³ Barros. UNESP. E-mail: lidia.barros@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8944-4895>

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

Introdução

Os documentos de viagem⁴ permitem que o seu portador possa sair do seu país e/ou a ele retornar de forma legal. Há diversos tipos que são previstos pelas legislações do Brasil e da França. Por serem regidos por leis que são muito particulares à realidade de cada país, esses documentos apresentam semelhanças e diferenças no que concerne à sua tipologia.

Nesse sentido, propomo-nos a realizar um estudo terminológico-comparativo entre os termos em português do Brasil (PB) e francês da França (FF) que denominam os tipos de documentos de viagem previstos pela legislação desses dois países. Nosso intuito é o de verificar como se dá a relação de equivalência entre essas unidades terminológicas. Desse modo, esperamos contribuir com uma melhor comunicação na área, visto que pode haver casos de não existência de um equivalente na outra língua, podendo causar problemas durante uma tradução.

Para realizarmos esta pesquisa, adotamos os constructos teóricos da Terminologia Bilíngue (AUBERT, 2001; DUBUC, 2002; CURTI-CONTESSOTO, 2019, dentre outros), sobretudo, dos critérios de estabelecimento dos graus de equivalências propostos por Dubuc(2002). Fundamentamo-nos também em uma bibliografia especializada no domínio em pauta, que se trata do Direito, com o intuito de melhor compreender os conceitos denominados pelas unidades terminológicas em análise. Essa melhor compreensão dos termos do domínio pode auxiliar tanto no trabalho de tradutores, como também ajudar especialistas que trabalham com a temática.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, discutimos sobre as semelhanças e as diferenças das legislações que regem os documentos de viagem no Brasil e na França; na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos em Terminologia Bilíngue nos quais nos baseamos no intuito de realizar nossas análises; na seção seguinte, expomos a metodologia utilizada com o fim de identificar os termos e estabelecer seus graus de equivalência; em seguida, apresentamos os resultados deste estudo, organizando, do ponto de vista de suas relações de equivalência, a terminologia analisada em quadros; e, por fim, tecemos algumas considerações sobre este estudo.

4 Entendemos por documento de viagem aquele que é usado para comprovar a identidade de seu portador quando este deseja realizar uma viagem segundo o que dispõem as legislações do Brasil e da França. Sua tipologia é apresentada na próxima seção deste artigo.

Semelhanças e diferenças entre os documentos de viagem brasileiros e franceses

No Brasil, existem oito tipos de documentos de viagem, a saber: passaportes, *laissez-passer*, autorização de retorno ao Brasil, salvo-conduto, cédula de identidade civil ou documento estrangeiro equivalente, certificado de membro de tripulação de transporte aéreo, carteira de marítimo e carteira de matrícula consular (BRASIL, 2006). Todos são considerados obrigatórios para se deslocar para o exterior ou retornar ao Brasil e cada um deve ser utilizado em situações específicas.

No caso dos passaportes, há cinco tipos diferentes que são concedidos a depender da função da viagem e da situação de seus portadores em nosso país. São eles: comum, para estrangeiro, de emergência, diplomático e oficial (BRASIL, 2006).

Os diferentes tipos de passaportes implicam diferentes locais e agentes responsáveis por sua fiscalização e emissão no Brasil. Nesse sentido, os passaportes de tipo comum, de emergência e para estrangeiros são emitidos pelo Departamento de Polícia Federal no Brasil ou por repartições consulares, tais como consulados gerais, consulados, vice-consulados, setores consulares das missões diplomáticas e escritórios de representação do Brasil, situadas no exterior (BRASIL, 2006). Já os passaportes diplomáticos e oficiais são emitidos apenas pelo Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2006).

Os documentos de tipo *laissez-passer*, por sua vez, podem ser emitidos, em território nacional, pelo Departamento de Polícia Federal e, no exterior, por postos brasileiros que respondem ao Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2006). As autorizações de retorno ao Brasil e as carteiras de matrícula consular são emitidas pelas repartições consulares brasileiras situadas no exterior (BRASIL, 2006). Os salvo-condutos devem ser emitidos pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2006).

A cédula de identidade civil (ou um documento estrangeiro equivalente) pode ser utilizada para se deslocar para o exterior quando admitida em tratados, acordos e outros atos internacionais (BRASIL, 2006). No Brasil, esse tipo de documento é expedido por diferentes “órgãos de Identificação dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios” (BRASIL, 1983), tais como “Secretaria de Segurança Pública, Secretaria de Justiça e Cidadania, Secretaria de Justiça e Trabalho”, dentre outros (BRASIL, 2020a).

Já os certificados de membro de tripulação de transporte aéreo são emitidos por empresas aéreas para aeronautas de voos internacionais (CASTRO, 2012). Por fim, as carteiras de marítimo são expedidas pela autoridade portuária, ou seja, aquela que detém o controle dos portos brasileiros (CASTRO, 2012).

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

A legislação francesa, por sua vez, prevê tipos de documentos de viagem que se diferem, em grande parte, daqueles reconhecidos pelo Brasil. Nesse sentido, *passports*, *laissez-passer*, *titres de voyage* e *carte nationale d'identité* são aceitos, a depender da situação, como documentos que permitem o trânsito entre países.

Com relação aos passaportes franceses, existem seis tipos que não são totalmente correspondentes aos que existem no Brasil, a saber: o *passport ordinaire*, o *passport grand voyageur*, o *passport temporaire*, o *passport diplomatique*, o *passport de mission* e o *passport de service* (FRANÇA, 2005, 2019a e 2019b).

No que diz respeito aos locais e aos agentes responsáveis pela emissão e pela fiscalização desses passaportes, há mais diferenças entre os dois países. Nesse sentido, na França, cabe às *préfectures* ou às *sous-préfectures* (em todo o território francês), às *préfectures de Police* (especificamente em Paris) e aos *postes consulaires* ou *diplomatiques* (no exterior) a função de emitir os *passports de mission*, os *passports temporaires*, os *passports ordinaires* e os *passports grand voyageur* (FRANÇA, 2005 e 2019b). Por sua vez, os *passports diplomatiques* são expedidos pelo *Ministère des Affaires Étrangères* (FRANÇA, 2012) e os *passports de service*, pelo *Ministère de l'Intérieur* (FRANÇA, 2005).

Além de *passports*, há outros dois tipos de documentos de viagem: os *laissez-passer* e os *titres de voyage* (os quais são subdivididos em *titre de voyage apatride* e *titre de voyage réfugié*). Ambos são expedidos por órgãos que respondem ao *Ministère des Affaires Étrangères* e que estão situados tanto na França quanto no exterior (FRANÇA, 2004).

Assim como os brasileiros podem transitar entre países que têm acordo com o Brasil, os franceses que saírem de viagem da França têm a possibilidade de circular livremente nos países do Espaço Schengen sem passaporte, portando apenas a *carte nationale d'identité* (EUROPA, 2019).

A seguir, expomos o Quadro 1 que melhor organiza os tipos de documentos de viagem apresentados nesta seção:

Quadro 1. Tipos de documentos de viagem existentes no Brasil e na França

Documentos de viagem	
Brasil	Autorização de retorno ao Brasil; Carteira de marítimo; Carteira de matrícula consular; Cédula de identidade civil ou documento estrangeiro equivalente; Certificado de membro de tripulação de transporte aéreo; <i>Laissez-passer</i> ; Passaporte comum; Passaporte para estrangeiro; Passaporte de emergência; Passaporte diplomático; Passaporte oficial; Salvo-conduto.
França	<i>Carte nationale d'identité</i> ; <i>Laissez-passer</i> ; <i>Passeport de mission</i> ; <i>Passeport de service</i> ; <i>Passeport diplomatique</i> ; <i>Passeport diplomatique urgent</i> ; <i>Passeport grand voyageur</i> ; <i>Passeport ordinaire</i> ; <i>Passeport temporaire</i> ; <i>Titre de voyage</i> ; <i>Titre de voyage apatride</i> ; <i>Titre de voyage réfugié</i> .

Fonte: Elaboração própria

Comparando a tipologia de documentos de viagem, que observamos no quadro 1, considerada pelas legislações brasileiras e francesas, podemos observar semelhanças e diferenças. Esses aspectos têm relação com a organização política e administrativa desses países, que varia de lugar para lugar.

Neste trabalho, restringimo-nos a esse conjunto terminológico em PB e em FF a fim de verificar, do ponto de vista terminológico, essas semelhanças e diferenças, bem como estabelecer os graus de equivalência entre os termos que denominam esse tipo

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

de documento. Na próxima seção, apresentamos os princípios teóricos da Terminologia Bilíngue nos quais nos fundamentamos para realizar este estudo.

A Terminologia Bilíngue e os graus de equivalência

As investigações realizadas no campo da Terminologia se subdividem, principalmente, em duas vertentes: as que são realizadas do ponto de vista intralinguístico e outras que desenvolvem estudos comparativos entre termos de duas ou mais línguas. Quando se trata de pesquisas interlinguísticas, como é o caso deste trabalho, “cabe à Terminologia Bilíngue fornecer os subsídios para o estabelecimento dos equivalentes dos termos de uma língua de partida (LP) em uma língua de chegada (LC)” (MOLINARI *et al.*, 2019, p. 12).

Para realizar pesquisas nesse viés, devemos encontrar os respectivos equivalentes em uma ou mais línguas estrangeiras dos termos de determinada língua com base em um estudo semântico-conceitual dessas unidades terminológicas (VEGA, 1996). Assim, nesse tipo de investigação,

[...] a pedra de toque é o conceito, o significado específico do termo, no âmbito da linguagem de especialidade em pauta e, com base na maior ou menor intersecção entre os respectivos significados observados nas duas línguas ou variantes em confronto, poder-se-á considerar os termos como equivalentes, parcial ou totalmente, ou meros falsos cognatos. (AUBERT, 2001, p. 37).

Nesse sentido, para realizar um estudo terminológico bilíngue, devemos, primeiramente, entender os conceitos que os termos denominam tanto na LP quanto na LC, dentro de determinado contexto de especialidade. Feito isso, é possível estabelecer as relações de equivalência mantidas entre eles segundo os pontos de intersecção encontrados. Para Aubert (2001), essa relação pode se dar parcial ou totalmente, quando existir. Caso contrário, os termos estudados são apenas falsos cognatos, isto é, parecidos do ponto de vista de sua expressão, mas diferentes do ponto de vista conceitual.

Contudo, faz-se mister considerar que realizar o trabalho de busca de equivalentes terminológicos em uma ou mais línguas

[...] não se resume em traduzir as formas de uma língua para outra baseando-se em algumas denominações pretendidamente equivalentes, mas colher as denominações que os usuários da língua de chegada efetivamente empregam para se referirem a um determinado conceito e, em último caso, propor

alternativas de denominação a situações mal resolvidas pelos especialistas do domínio. (JESUS; ALVES, 2009, p. 299).

Desse modo, a equivalência entre termos é estabelecida quando se encontram as unidades terminológicas que são utilizadas por usuários da LC em determinado domínio de especialidade para se referir a conceitos equivalentes aos denominados por termos da LP no âmbito do mesmo domínio.

É possível, no entanto, que a equivalência terminológica não se dê entre duas ou mais línguas. Isso acontece sobretudo porque “a estruturação da realidade de uma língua de especialidade pode não coincidir em duas línguas diferentes”⁵ (CABRÉ, 1993, p. 107, tradução nossa). Nesse sentido, a autora defende que as terminologias refletem estruturas objetivas do mundo real e, por vezes, essas estruturas podem ser diferentes entre as línguas, principalmente em campos como os das ciências sociais e das artes, que não são altamente especializados, como é o caso do domínio estudado neste trabalho. Principalmente por essa razão, não é possível encontrar, na LC, denominações de conceitos que existem na LP.

Além disso, mesmo que seja possível estabelecer relações de equivalência, elas “nem sempre se dão de modo perfeito, completo. Assim, o termo X da LP e o termo Y da LC podem não denominar *exatamente* o mesmo conceito no âmbito de uma mesma área de especialidade em duas línguas diferentes” (CURTI-CONTESSOTO, 2019, p. 45). Podem ainda não apresentar o mesmo uso no domínio em pauta.

É principalmente em virtude dessas questões que, a nosso ver, a equivalência terminológica pode ser estabelecida a partir de diferentes graus. No que diz respeito a este trabalho, adotamos a proposta de Dubuc (2002). Para o autor, existem três graus de equivalência, a saber: equivalência total, equivalência parcial e vazio de equivalência.

Para descobrir em qual desses graus se dá a relação de equivalência entre os termos estudados, Dubuc (2002) propõe que três aspectos (conceito, uso e nível sociolinguístico) devem ser analisados. Nesse sentido, é necessário observar se o termo da LC: i) denomina exatamente o mesmo conceito do termo na LP do mesmo domínio; ii) ocorre no mesmo domínio nas duas línguas estudadas, ou seja, se apresenta o mesmo uso no domínio em pauta; iii) apresenta o mesmo nível sociolinguístico da LP. Dessa forma, se os termos estudados atenderem a esses três critérios, eles são equivalentes totais. Se atenderem a pelo menos um e a no máximo dois desses critérios, desde que se correspondam do

5 No original: “la estructuración de la realidad de una lengua de especialidad puede no coincidir en dos lenguas distintas”.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

ponto de vista conceitual, trata-se de equivalentes parciais. Por fim, se não atenderem a nenhum desses critérios, há um caso de vazio de equivalência.

Com base nesses critérios, estabelecemos os graus de equivalência entre os termos que denominam tipos de documentos de viagem nas legislações brasileira e francesa. Vale, no entanto, fazermos uma observação. Neste estudo, entendemos que a relação conceitual e de uso entre termos de diferentes línguas têm um peso maior no estabelecimento de equivalentes do que o nível sociolinguístico das unidades terminológicas estudadas. Portanto, se dois termos não se corresponderem do ponto de vista conceitual (nem parcial, nem totalmente) e não tiverem também o mesmo uso no domínio em pauta, mas apresentarem mesmo nível sociolinguístico, isto é, serem veiculados no mesmo domínio, atendendo, assim, a um dos critérios propostos por Dubuc (2002), não podemos considerá-los equivalentes parciais. Nesse caso, trata-se de um vazio de equivalência.

À luz desses princípios, nossa pesquisa analisou os termos nas duas direções, ou seja, realizamos o mesmo procedimento de pesquisa, ora partindo do PB como LP, ora do FF. Desse modo, apresentamos, neste artigo, um estudo terminológico-comparativo da terminologia em pauta. Na seção seguinte, apresentamos a metodologia empregada neste trabalho.

Metodologia

Para fins de realização deste estudo, quatro *corpora* foram criados, os quais convençionalmente chamamos de: *DVCorpusBR*, *DVCorpusFR*, *REFDVCorpusBR* e *REFDVCorpusFR*. Os dois primeiros se compõem de leis que regulamentam os documentos de viagem e de *sites* dos órgãos responsáveis pela emissão dos documentos de viagem no Brasil e na França, respectivamente. Os dois últimos, por sua vez, contêm uma bibliografia especializada na matéria, isto é, dicionários especializados, glossários, bases terminológicas, dentre outros.

Em *DVCorpusBR* e *DVCorpusFR*, identificamos a terminologia denominativa dos documentos de viagem brasileiros e franceses. A seguir, apresentamos uma lista com as referências dos documentos que compõem esses dois *corpora*:

(i) *DVCorpusBR*:

- Decreto nº 5978, de 4 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006);
- Decreto Nº 8.374, de 11 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014);
- *Site* do Itamaraty (BRASIL, 2020b);

- *Site da Polícia Federal (BRASIL, 2020c).*

(ii) *DVCorpusFR:*

- Decreto nº 2005-1726, de 30 dezembro de 2005 (FRANÇA, 2005);
- Decreto nº 2012-20, de 6 de janeiro de 2012 (FRANÇA, 2012);
- *Site da Agence nationale des titres sécurisés (FRANÇA, 2020a).*

Para realizar a identificação do conjunto terminológico em pauta, salvamos o conteúdo sobre o tema encontrado nas referências que compõem o *DVCorpusBR* e o *DVCorpusFR* em arquivos de *txt* e armazenamo-lo no programa *Hyperbase* (BRUNET, 2015), criando, assim, dois projetos de trabalho nesse programa (um para o PB e outro para o FF). Com o auxílio da ferramenta *concordance* do referido programa, geramos duas listas em ordem alfabética (uma para cada língua estudada) com os itens lexicais presentes nesses dois *corpora*. A título de ilustração, apresentamos, a seguir, uma imagem da lista de concordâncias do *DVCorpusFR* referente às ocorrências de *passport*:

Figura 1. Lista de concordâncias de *passport*

T2	4a	itions communes au passeport , au passeport de service et au passeport d
T2	4a	t , au passeport de service et au passeport de mission . Article 1
T2	4a	6 du 30 avril 2008 - art . 2 Le passeport , le passeport de service et
T2	4a	008 - art . 2 Le passeport , le passeport de service et le passeport d
T2	4b	t , le passeport de service et le passeport de mission mentionnent :
T2	4c	l' a délivré ; - le numéro du passeport . Ils comportent également
T3	6a	élivrance et de renouvellement du passeport . Article 4 * Modifié p
I3	6a	6 du 30 avril 2008 - art . 2 Le passeport est délivré , sans condition
T3	6b	- En cas de première demande , le passeport est délivré sur production p
T4	7c	alité française du demandeur , le passeport est délivré sur production d
T4	8b	de demande de renouvellement , le passeport est délivré sur production p
T4	8c	n par le demandeur : a) De son passeport , de son passeport de servic
T4	8c	: a) De son passeport , de son passeport de service ou de son passepo
T4	8c	on passeport de service ou de son passeport de mission délivrés en appli
T4	8d	ande de cet ancien titre , de son passeport délivré en application des d
T5	9b	- En cas de renouvellement d' un passeport délivré en application du dé
T5	9c	éclairé perdu ou volé , un nouveau passeport est délivré sur production p
T5	9c	En cas de renouvellement d' un passeport délivré en application des a
T5	9d	éclairé perdu ou volé , un nouveau passeport est délivré sur production p
T5	10b	e demande de renouvellement d' un passeport , lorsque le demandeur ne pe

Fonte: *DVCorpusFR*

Na Figura 1, vemos as concordâncias de *passport*, ou seja, os itens lexicais que ocorrem à sua direita e à sua esquerda no *DVCorpusFR*. Esse tipo de lista nos permite identificar possíveis termos sintagmáticos, ou seja, que são formados por mais de um lexema, tais como *passport de service* e *passport de mission*, por exemplo, que ocorrem na figura anterior.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

Analisando as listas de concordância em PB e em FF geradas pelo programa *Hyperbase*, selecionamos apenas os termos que denominam tipos de documentos de viagem brasileiros e franceses. No total, encontramos 50 termos, dentre os quais 23 estão em PB e 27, em FF. Essa terminologia se encontra na próxima seção deste artigo.

Após realizarmos a identificação desse conjunto terminológico, procedemos a um estudo terminológico-comparativo com o intuito de verificar os graus de equivalência entre esses termos, bem como nos aprofundar nas semelhanças e nas diferenças entre eles. Esse processo se deu com base nas contribuições de Dubuc (2002), as quais apresentamos anteriormente.

Analisamos, então, os conceitos denominados pelas 50 unidades terminológicas encontradas a fim de estabelecer as relações de equivalência entre elas. Desse modo, verificamos se eles denominam exatamente o mesmo conceito no domínio em pauta. Analisamos ainda se esses termos apresentam o mesmo uso, isto é, se ocorrem no domínio estudado, e se apresentam o mesmo nível sociolinguístico. Na próxima seção, expomos essa parte de nossa pesquisa, acompanhada dos resultados alcançados.

Resultados

Nesta seção, apresentamos os resultados a que chegamos sobre os graus de equivalência estabelecidos entre os termos que denominam tipos de documentos de viagem brasileiros e franceses. Para fins de organização dessa discussão, dividimos esses dados seguindo dois critérios: o primeiro diz respeito à tipologia de todos os documentos de viagem reconhecidos pelas legislações do Brasil e da França, incluindo seus subtipos; e o segundo se refere a um tipo específico de documento de viagem, os passaportes, do ponto de vista de seus formatos de confecção.

Iniciamos nossas análises pelo segundo critério. O quadro a seguir apresenta, então, os termos que denominam diferentes modelos de confecção dos passaportes e seus equivalentes, partindo do PB em direção ao FF:

Quadro 2. Termos que denominam tipos de passaportes do ponto de vista de sua confecção.

PB	FF
Passaporte eletrônico, passaporte biométrico	<i>Passeport biométrique</i>
	<i>Passeport électronique</i>
∅	<i>Passeport Delphine</i>
Passaporte não eletrônico	∅

Fonte: Elaboração própria

No Quadro 2, podemos observar que há dois modelos de passaportes em PB e três em FF. Vejamos, então, como se dá a relação de equivalência entre os termos denominativos dessa tipologia.

O termo *passaporte eletrônico* (ou *passaporte biométrico*)⁶ denomina um tipo de documento de viagem “que tem como principal característica a existência de um dispositivo eletrônico de gravação de dados – CHIP – inserido em sua capa, após a última página” (BRASIL, 2020d). O traço semântico de seu conceito se diferencia da unidade terminológica *passaporte não eletrônico* exatamente nesse aspecto: ao contrário daquele, este não possui um dispositivo eletrônico em seu interior. Desde 2010, o passaporte eletrônico se tornou obrigatório em nosso país, tirando o passaporte antigo (não eletrônico) de circulação (GLOBO, 2011).

Em nossos *corpora* de estudo em FF, encontramos os termos *pasport biométrique*, *pasport électronique* e *pasport delphine* que, como verificamos, denominam a tipologia de confecção de passaportes franceses. Nesse sentido, o primeiro diz respeito ao documento que tem um CHIP com os dados de seu portador, incluindo a sua digital (PASSEPORT-EXPRESS, 2020). O segundo se refere ao passaporte que também possui um CHIP em seu interior com os dados de seu portador, dentre os quais não consta a sua digital (LE GORREC, 2020). Já o terceiro⁷ consiste em um documento cujos dados são lidos por leitura ótica, não possuindo, portanto, um CHIP eletrônico (FRANÇA, 2020e). Desses três, apenas o primeiro tipo de passaporte se encontra em uso atualmente na França (FRANÇA, 2020e).

Ao compararmos esses dados, notamos que, em FF, o termo *pasport biométrique* se diferencia de *pasport électronique* no traço semântico *ter, dentre os dados o portador, a sua digital*. Em PB, essa diferenciação não acontece – o que leva ao uso dos termos *passaporte eletrônico* e *passaporte biométrico* sem distinção. Por essa razão, estabelecemos uma relação de equivalência parcial entre essas unidades terminológicas.

6 Verificamos que *passaporte biométrico* é variante terminológica de *passaporte eletrônico* nos *corpora* de estudo. Neste trabalho, indicamos, entre parênteses, as variantes de um termo encontradas em nossas buscas. Por *variante*, entendemos “cada uma das formas existentes de um termo” (ISO 1087, 1990, p. 6). No entanto, cumpre dizer que não entramos na discussão sobre variantes, apesar de considerá-las.

7 *Delphine* é um acrônimo formado a partir de *Délivrance de passeports à haute intégrité de sécurité* (isto é, emissão de passaportes de alta integridade de segurança). O controle dos dados dos portadores desse passaporte era feito pelo sistema *DELPHINE* que foi o primeiro banco francês de dados biométricos utilizado para fins administrativos (MOLINARI, 2016).

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

Passeport delphine, no entanto, não possui equivalente em PB, na medida em que não encontramos uma unidade terminológica veiculada nos *corpora* de estudo que denomine especificamente o tipo de passaporte de leitura ótica. Trata-se, então, de um caso de vazio de equivalência.

Na sequência, discutimos os termos denominativos de todos os documentos de viagem em estudo e seus graus de equivalência. Nesse sentido, começamos pelos tipos de passaportes previstos pelas legislações brasileira e francesa. Vejamos, então, o quadro abaixo:

Quadro 3. Termos que denominam tipos de passaportes.

PB	FF
Passaporte	<i>Passeport</i> (1)
Passaporte comum	<i>Passeport ordinaire, passeport</i> (2)
Passaporte de emergência	<i>Passeport temporaire, passeport temporaire d'urgence</i>
Passaporte diplomático	<i>Passeport diplomatique</i>
	<i>Passeport diplomatique urgent</i>
Passaporte oficial	<i>Passeport de mission</i>
	<i>Passeport de service</i>
∅	<i>Passeport grand voyageur</i>
Passaporte para estrangeiros	∅

Fonte: Elaboração própria

Como vemos, em PB, encontramos cinco tipos de passaporte enquanto, em FF, constatamos a ocorrência de oito tipos. Desse modo, há semelhanças e diferenças entre os termos que denominam essa tipologia, as quais são discutidas a seguir.

A unidade terminológica *passaporte* denomina “o documento de identificação, de propriedade da União, exigível de todos os que pretendam realizar viagem internacional, salvo nos casos previstos em tratados, acordos e outros atos internacionais” (BRASIL, 2006). Há cinco tipos desse documento, que são denominados pelos termos específicos: *passaporte comum*, *passaporte de emergência*, *passaporte diplomático*, *passaporte oficial* e *passaporte para estrangeiros*. Seu conceito é, portanto, genérico no domínio em pauta e compreende os traços semânticos de cada um desses termos específicos.

Passaporte comum se refere ao tipo de passaporte que pode ser adquirido por todos os brasileiros (BRASIL, 2006). Já *passaporte de emergência* diz respeito àquele que é

concedido em situações emergenciais mediante decisão do Ministério da Justiça ou das Relações Exteriores (BRASIL, 2006).

O termo *passaporte diplomático* denomina o tipo de passaporte que pode ser portado pelos membros do corpo diplomático de um país (ou seja, Presidente e Vice-Presidente da República, ex-Presidentes, Governadores, membros do Congresso, juízes, dentre outros), bem como cônjuges e dependentes desses servidores, desde que tenham autorização do Ministério das Relações Exteriores para tanto (BRASIL, 2006).

Por sua vez, *passaporte oficial* consiste naquele que pode ser concedido a pessoas (e a seus familiares, se for o caso) que devem viajar em missão relevante para o país e sua concessão fica a critério do Ministro das Relações Exteriores ou de seu substituto legal no exterior (BRASIL, 2006). Por fim, *passaporte para estrangeiros* se refere ao documento que pode ser solicitado por estrangeiros, tais como, apátridas, asilados ou refugiados, cônjuges estrangeiros, dentre outros (BRASIL, 2006).

Em FF, o termo *pasport* (1)⁸ denomina um conceito genérico, no mesmo sentido que o faz *passaporte* em PB. Dessa forma, ele se refere ao documento que permite que cidadãos franceses possam comprovar sua identidade e nacionalidade e, assim, transitar entre diferentes países (FRANÇA, 2020b). Logo, *passaporte* e *pasport* (1) podem ser considerados equivalentes totais.

Assim como os termos *passaporte comum*, *passaporte de emergência* e *passaporte diplomático* respectivamente, *pasport ordinaire* (ou *pasport* (2)) se refere aos documentos emitidos para todos os franceses, *pasport temporaire* (ou *pasport temporaire d'urgence*) denomina aquele que é concedido em caso de urgência, desde que o motivo seja devidamente justificado para a autoridade administrativa competente, e *pasport diplomatique* diz respeito ao documento que só pode ser portado pelo corpo diplomático da França (FRANÇA, 2005). Por denominarem o mesmo conceito, ocorrerem no mesmo domínio e terem mesmo nível sociolinguístico, trata-se de três casos de equivalência total.

Em nosso *corpus* de estudo em FF, deparamo-nos ainda com um subtipo de *pasport diplomatique*. Ele é denominado pelo termo *pasport diplomatique urgent*, que

8 Neste estudo, diferenciamos *pasport* (1) e *pasport* (2) porque, na legislação francesa, ocorre apenas *pasport* para denominar o documento emitido para todos os cidadãos franceses. Já no *site* da *Agence nationale des titres sécurisés* (ANTS), órgão responsável pela emissão e fiscalização dos passaportes na França, ocorre *pasport ordinaire*, que denomina esse mesmo conceito (cf. FRANÇA, 2006; FRANÇA, 2019a). Isso não ocorre em PB, uma vez que, na legislação brasileira, ocorre apenas *passaporte comum* para se referir a esse mesmo tipo de documento e *passaporte* denomina o conceito genérico que apresentamos neste trabalho.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

se refere ao documento que é emitido para o corpo diplomático francês excepcionalmente por urgência e necessidade maior (FRANÇA, 2019c). Em PB, o termo genérico *passaporte diplomático* se refere a um passaporte diplomático concedido tanto em processos normais quanto em casos de emergência. Só não há, em PB, um termo específico para denominar a segunda situação. Nesse sentido, podemos considerar que *passaporte diplomático* seja equivalente parcial de *pasport diplomatique urgent*.

Já os termos *pasport de service* e *pasport de mission* não denominam exatamente o mesmo conceito de *passaporte oficial*. Isso porque, na França, há dois passaportes diferentes para os agentes que saem do país em alguma missão de interesse nacional, enquanto, no Brasil, há apenas um.

Nesse sentido, o *pasport de mission* se refere ao documento emitido para os agentes civis ou militares que não são portadores de um *pasport diplomatique* ou de um *pasport de service*, mas que devem viajar em uma missão de interesse nacional (FRANÇA, 2005). O *pasport de service*, por sua vez, diz respeito ao tipo de passaporte que é concedido a agentes civis ou militares do Estado (e a seus cônjuges ou parceiros) não portadores de um *pasport diplomatique* que devem efetuar no exterior missões de interesse nacional em nome de uma administração central, ou prestar um serviço diplomático permanente, ou ocupar um posto consular (FRANÇA, 2005).

Assim, o traço semântico que difere esses dois termos está relacionado ao tipo de serviço que esses agentes podem realizar no exterior. Essa distinção não aparece nos termos em PB do ponto de vista de sua expressão. Desse modo, *passaporte oficial* pode ter, como equivalentes parciais, *pasport de mission* e *pasport de service*.

Além desses tipos de passaportes franceses, encontramos ocorrências de *pasport grand voyageur*. Essa unidade terminológica denomina um tipo de documento que pode ser emitido a pessoas que viajam com muita frequência e que correm o risco de ter que renovar antecipadamente seus passaportes pelo fato de esses estarem com suas páginas totalmente preenchidas por carimbos e vistos (FRANÇA, 2019b). No Brasil, esse tipo de passaporte não existe. Por conseguinte, temos, nesse caso, um vazio de equivalência.

Em PB, também encontramos um tipo de passaporte brasileiro que não existe em FF. Trata-se de *passaporte para estrangeiros*, que denomina o documento que é concedido:

[...] no território nacional, a) ao apátrida ou de nacionalidade indefinida; b) ao asilado ou refugiado no País [...]; c) ao nacional de país que não tenha representação no território nacional nem seja representado por outro país [...]; d) ao estrangeiro comprovadamente desprovido de qualquer

documento de identidade ou de viagem, e que não tenha como comprovar sua nacionalidade; e) ao estrangeiro legalmente registrado no Brasil e que necessite deixar o território nacional e a ele retornar, nos casos em que não disponha de documento de viagem; [...] no exterior: a) ao apátrida ou de nacionalidade indefinida; b) ao cônjuge, viúvo ou viúva de brasileiro que haja perdido a nacionalidade originária em virtude de casamento; c) ao estrangeiro legalmente registrado no Brasil e que necessite ingressar no território nacional, nos casos em que não disponha de documento de viagem válido [...] (BRASIL, 2006).

Esse é, nesse sentido, o passaporte emitido para estrangeiros nesses casos previstos pela legislação brasileira. Na França, por sua vez, não há um tipo de passaporte usado para esse fim. Por essa razão, o termo *passaporte para estrangeiros* não possui equivalente em FF.

Contudo, a legislação francesa reconhece a existência de outro tipo de documento de viagem que é diferente dos *passesports*, mas que tem uma função semelhante ao passaporte para estrangeiros. Nesse sentido, vejamos o quadro a seguir:

Quadro 4. Termos que denominam outros tipos de documentos de viagem.

PB	FF
∅	<i>Titre de voyage</i>
∅	<i>Titre de voyage pour apatride, Titre de voyage apatride</i>
∅	<i>Titre de voyage pour réfugié, Titre de voyage réfugié</i>
Salvo-conduto	<i>Sauf-conduit</i>
<i>Laissez-passer</i>	Laissez-passer
Autorização de retorno ao Brasil, ARB	

Fonte: Elaboração própria

Dentre os termos apresentados no Quadro 4, vemos *titre de voyage*, *titre de voyage pour apatride* (ou *titre de voyage apatride*) e *titre de voyage pour réfugié* (ou *titre de voyage réfugié*). *Titre de voyage* denomina o tipo de documento de viagem que é concedido a estrangeiros refugiados, apátridas e protegidos do governo francês para que possam transitar entre outros países e retornar à França (FRANÇA, 2019d). Têm, portanto, um funcionamento semelhante (embora não idêntico) aos passaportes para estrangeiro brasileiros e não são considerados um *passport* do ponto de vista da legislação francesa. Por essa razão, não podemos considerá-los equivalentes de *passaporte para estrangeiro*. O caso de *titre de voyage* se configura, assim, em um vazio de equivalência.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

As unidades terminológicas *titre de voyage pour apatride* (ou *titre de voyage apatride*) e *titre de voyage pour réfugié* (ou *titre de voyage réfugié*) se referem a tipos específicos de *titre de voyage* e correspondem, nesse sentido, aos documentos de viagem emitidos para apátridas e refugiados, respectivamente (FRANÇA, 2019d). Em PB, não há termos que denominem especificamente cada um desses tipos. Trata-se, portanto, de dois casos de vazio de equivalência.

O Quadro 4 traz ainda uma terminologia que diz respeito a outros tipos de documento de viagem em PB e em FF. O primeiro deles é *salvo-conduto*, que denomina “o documento de viagem, de propriedade da União, expedido pelo Ministério da Justiça, destinado a permitir a saída do território nacional de todo aquele que obtenha asilo diplomático concedido por governo estrangeiro” (BRASIL, 2006). Dessa forma, trata-se de um documento voltado especialmente para quem tem asilo diplomático concedido pelo governo brasileiro. Em FF, encontramos o termo *sauf-conduit* que se refere a um documento concedido pelas autoridades a um estrangeiro para que este possa permanecer no país ou viajar para o exterior (FRANÇA, 2020d).

Assim, *sauf-conduit* e *salvo-conduto* são termos que, além de apresentarem semelhanças do ponto de vista de sua expressão, também denominam conceitos parecidos. No entanto, eles se diferenciam, sobretudo, pelo traço semântico *estrangeiro* x *asilado diplomático*, isto é, enquanto *sauf-conduit* pode ser concedido a *estrangeiros* (FRANÇA, 1993), *salvo-conduto* é direcionado para estrangeiros *com asilo diplomático* (BRASIL, 2006). Logo, esses termos não denominam exatamente o mesmo conceito. Não apresentam também o mesmo uso no domínio dos documentos de viagem franceses, já que *sauf-conduit* não é um tipo de documento de viagem francês segundo a legislação atual desse país, mas têm o mesmo nível sociolinguístico, uma vez que podem ocorrer no mesmo domínio de especialidade. Trata-se, portanto, de um caso de equivalência parcial.

Outro termo que consta do Quadro 4 é *laissez-passer*. A ocorrência dessa unidade terminológica nos saltou aos olhos pelo fato de ter sido verificada nos *corpora* das duas línguas estudadas.

Em PB, esse termo denomina “o documento de viagem, de propriedade da União, concedido, no território nacional, pelo Departamento de Polícia Federal e, no exterior, pelo Ministério das Relações Exteriores, ao estrangeiro portador de documento de viagem não reconhecido pelo governo brasileiro ou que não seja válido para o Brasil” (BRASIL, 2006). Em FF, essa unidade terminológica se refere a um documento de viagem que pode ser concedido a um cidadão francês que deseja retornar à França e que esteja desprovido de um passaporte ou a um estrangeiro que esteja em território francês (FRANÇA, 2004).

Assim, *laissez-passer* (PB) e *laissez-passer* (FF) se diferenciam do ponto de vista conceitual, na medida em que o primeiro é direcionado apenas a estrangeiros e o segundo pode ser emitido tanto para franceses quanto para estrangeiros. Em PB, o documento que é expedido para brasileiros que estão desprovidos de seus passaportes e desejam retornar ao Brasil é denominado pelo termo *autorização de retorno ao Brasil* (ou *ARB*) (BRASIL, 2006). Com base nesses dados, entendemos que há uma relação de equivalência parcial entre *laissez-passer* (FF) e *laissez-passer* (PB) e *autorização de retorno ao Brasil* (ou *ARB*).

Em nossos *corpora*, encontramos outros tipos de documentos de viagem que têm um funcionamento diferente dos que foram apresentados anteriormente. São eles:

Quadro 5. Termos que denominam outros tipos de documentos de viagem.

PB	FF
Cédula de identidade civil, Registro Geral, RG, Carteira de identidade, Cédula de identidade, Identidade	<i>Carte Nationale d'identité, CNI, Carte d'identité</i>
Certificado de membro de tripulação de transporte aéreo, CMT	<i>Certificat de membre d'équipage de cabine, CCA</i>
Carteira de marítimo	<i>Brevet</i>
Carteira de matrícula consular	<i>Carte d'inscription consulaire</i>

Fonte: Elaboração própria

O Quadro 5 traz documentos que podem ser usados para realizar viagens em situações específicas. Nesse sentido, temos *cédula de identidade civil* (ou *cédula de identidade, carteira de identidade, identidade, Registro Geral, RG*), que denomina o “documento emitido para cidadãos nascidos e registrados no Brasil e para nascidos no exterior, que sejam filhos de brasileiros, [e] serve para confirmar a identidade da pessoa e para solicitação de outros documentos” (BRASIL, 2016). A *cédula de identidade civil* pode ser utilizada para transitar entre os países pertencentes ao Mercosul e aos Estados Associados. Nesse caso, os brasileiros e os cidadãos dessas nações, que saem de viagem de seu respectivo território nacional, podem portar apenas o documento de identificação (MERCOSUL, 2019).

Na França, existe um documento semelhante, a *carte nationale d'identité* (ou *CNI, carte d'identité*). Esse termo denomina um documento que confirma o nome, a nacionalidade e o endereço de um indivíduo (CILF, 2020). Ele pode ser utilizado pelos franceses em viagens realizadas a países que integram o Espaço Schengen (FRANÇA, 2019a).

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

Essas unidades terminológicas denominam conceitos parecidos, na medida em que se referem a um documento que tem o objetivo de comprovar oficialmente a identidade de seu portador. Apesar dessa semelhança, esses documentos têm características próprias em termos de dados, que, no Brasil, variam de Estado para Estado enquanto, na França, os dados das CNIs são os mesmos em todas as regiões, e de possibilidades de uso⁹. Logo, os termos que os denominam se diferenciam com relação a esses aspectos – o que os leva a compreender traços diferentes do ponto de vista semântico-conceitual. Assim sendo, trata-se de um caso de equivalência parcial.

Outros termos encontrados neste estudo são *certificado de membro de tripulação de transporte aéreo* (ou *CMT*) e *carteira de marítimo*. O primeiro denomina o certificado emitido por empresas aéreas para aeronautas de voos internacionais, mediante homologação da autoridade que tem o controle da aviação civil no Brasil (CASTRO, 2012). O segundo se refere ao documento “expedido, pela autoridade estatal que controla os portos no País, utilizável durante o exercício da profissão” (CASTRO, 2012, p. 22).

Tanto o certificado de membro de tripulação de transporte aéreo quanto a carteira de marítimo são considerados, pela legislação brasileira, tipos de documento de viagem que podem substituir os passaportes “para efeito de desembarque e embarque no território nacional, nos casos previstos em tratados, acordos e outros atos internacionais” (BRASIL, 2006). Dessa forma, as duas unidades terminológicas compreendem, em sua configuração semântico-conceitual, o traço *documento de viagem*.

Em FF, existem os termos *certificat de membre d'équipage de cabine* (ou *CCA*) e *brevet*, que denominam, respectivamente, o documento exigido para ser membro de tripulação de companhias aéreas europeias (FRANÇA, 2020c) e o diploma que autoriza o exercício do comando ou de uma função em navios (CILF, 2020). São, portanto, documentos semelhantes ao certificado de membro de tripulação de transporte aéreo e à carteira de marítimo no Brasil.

Contudo, *certificat de membre d'équipage de cabine* e *brevet* não podem funcionar como documentos de viagem em nenhuma situação. É especialmente nesse sentido que essas unidades terminológicas se diferem dos dois termos em PB. Ademais, elas

9 Por exemplo, os RGs emitidos nos Estados de Mato Grosso do Sul e de Roraima apresentam dados sobre a etnia de seu portador (BRASIL, 2020a). Essa informação não consta dos RGs expedidos pelos demais Estados brasileiros. Um cidadão brasileiro pode, ainda, portar diferentes RGs emitidos por diferentes Estados, embora isso não seja recomendado (BRASIL, 2020a). Essas possibilidades não existem na França com relação à CNI. Outra diferença consiste no fato de que a CNI não é obrigatória na França (FRANÇA, 2020g), enquanto, no Brasil, o RG é um documento civil básico necessário para que os brasileiros possam acessar direitos sociais e de cidadania (BRASIL, 2020e).

não ocorrem nos *corpora* em FF, apresentando, assim, usos diferentes de *certificado de membro de tripulação de transporte aéreo* e *carteira de marítimo* no domínio em pauta, embora tenham o mesmo nível sociolinguístico. Desse modo, podemos considerá-las equivalentes parciais desses termos em PB, respectivamente.

Por fim, o Quadro 5 apresenta o termo *carteira de matrícula consular*, que denomina

[...] um documento brasileiro de identificação em língua local, para utilização no país de residência ou domicílio desse cidadão [...] [e que pode ser usado mediante acordos entre o governo brasileiro e o governo desse país], em substituição ao passaporte ou à autorização de retorno ao Brasil, para embarque no exterior em direção ao Brasil a partir do país de residência ou domicílio do seu titular. (BRASIL, 2006).

Trata-se, portanto, de um tipo de documento emitido pelas repartições consulares situadas no exterior e que pode servir para autorizar o trânsito de brasileiros entre o país em que residem e o Brasil.

Em nossas buscas, encontramos o termo *carte d'inscription consulaire*, que denomina o documento que comprova o registro, que é feito por consulados, de franceses que residem no exterior (FRANÇA, 2020f). No entanto, a legislação francesa não prevê a possibilidade de esse documento ser utilizado para realizar viagens, diferindo-se, nesse sentido, do que estabelece a legislação brasileira.

Assim, *carte d'inscription consulaire* se diferencia de *carteira de matrícula consular*, na medida em que i) não denomina exatamente o mesmo conceito, visto que não compreende o traço semântico referente a *documento de viagem*, e ii) não apresenta o mesmo uso, já que não ocorre nos *corpora* de estudo. Apesar dessas diferenças, os dois termos têm o mesmo nível sociolinguístico. Logo, eles podem ser considerados equivalentes parciais.

Considerações finais

Este estudo terminológico-comparativo sobre os tipos de documentos de viagem no Brasil e na França nos permitiu verificar semelhanças e diferenças principalmente ligadas à tipologia desses documentos e às regras legislativas que tratam dessa temática. Como vimos, essas características influenciaram as relações de equivalência mantidas entre os termos estudados.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

Assim, por um lado, em ambas as línguas estudadas, há alguns tipos de documentos que permitem a saída dos brasileiros e dos franceses de seu território, mediante condições pré-estabelecidas, e que se correspondem totalmente no domínio em pauta. Nesse sentido, encontramos quatro casos de equivalência total, que se deram entre os termos *passaporte* x *passport* (1), *passaporte comum* x *passport ordinaire* (ou *passport* (2)), *passaporte de emergência* x *passport temporaire* (ou *passport temporaire d'urgence*) e *passaporte diplomático* x *passport diplomatique*.

Por outro, a maior parte dos casos observados (nove, no total) consiste em equivalentes parciais. Isso aconteceu porque a correspondência entre os tipos de documentos previstos pelas legislações brasileira e francesa não se deu exatamente da mesma forma. Essa relação parcial de equivalência foi verificada em: i) *passaporte eletrônico* (ou *passaporte biométrico*) x *passport biométrique* e *passport électronique*; ii) *passaporte diplomático* x *passport diplomatique urgent*; iii) *passaporte oficial* x *passport de mission* e *passport de service*; iv) *salvo-conduto* x *sauf-conduit*; v) *laissez-passer* (PB) e *autorização de retorno ao Brasil* (ou *ARB*) x *laissez-passer* (FF); vi) *cédula de identidade civil* (ou *cédula de identidade, carteira de identidade, identidade, Registro Geral, RG*) x *carte nationale d'identité* (ou *CNI, carte d'identité*); vii) *certificado de membro de tripulação de transporte aéreo* (ou *CMT*) x *certificat de membre d'équipage de cabine* (ou *CCA*); viii) *carteira de marítimo* x *brevet* e ix) *carteira de matrícula consular* x *carte d'inscription consulaire*.

Nesses casos, a parcialidade de equivalência foi constatada, sobretudo, em virtude da existência de termos que denominam tipos específicos em uma das línguas estudadas, mas não na outra (cf. os termos indicados nos itens i, ii, iii e v). Em contrapartida, algumas das unidades terminológicas analisadas denominam tipos de documentos de viagem que existem tanto em PB quanto em FF. Contudo, eles têm funções diferentes segundo as regras legislativas desses países – o que os diferencia no que concerne aos traços semânticos compreendidos por sua configuração conceitual (cf. os termos em iv e vi). Outros, por fim, são válidos para viagens do ponto de vista da legislação brasileira, mas não o são do ponto de vista das leis francesas (cf. os itens vii, viii e ix supracitados).

Constatamos ainda sete casos de vazio de equivalência, manifestados pelo fato de existir documentos de viagem que não são previstos por ambas as legislações, o que implica diferentes concepções em termos de organização desses documentos. Desse modo, não encontramos um equivalente em FF para os termos em PB *passaporte não eletrônico* e *passaporte para estrangeiros* e, em PB, para as unidades terminológicas em FF *passport delphine*, *passport grand voyageur*, *titre de voyage*, *titre de voyage pour apatride* (ou *titre de voyage apatride*) e *titre de voyage pour réfugié* (ou *titre de voyage réfugié*).

Assim, depreendemos que as semelhanças e as diferenças entre os termos analisados nos levaram a estabelecer que suas relações de equivalência se dão em diferentes graus. Essas relações evidenciam que há, inclusive, mais aspectos diferentes do que iguais entre os termos que denominam tipos de documentos de viagem brasileiros e franceses, na medida em que, dos vinte casos estudados, apenas quatro se correspondem totalmente no domínio em pauta.

Os resultados a que chegamos com relação à discussão feita neste artigo podem colaborar com uma melhor comunicação no domínio estudado, uma vez que reúne dados sobre uma terminologia bastante específica em PB e em FF do domínio do Direito que não se encontram disponíveis em dicionários, por exemplo. Nesse sentido, pode auxiliar tanto especialistas quanto tradutores, de modo especial, uma vez que este trabalho pode ajudar esses profissionais em seu ofício.

Referências

AUBERT, F. H. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue. **Cadernos de Terminologia**. 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5978, de 4 de dezembro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5978.htm. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 8.374, de 11 de dezembro de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8374.htm#art1. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Emissão da Carteira de Identidade (RG) é gratuita em todo País**. 2016. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/10/emissao-dacarteira-de-identidade-RG-e-gratuita-em-todo-pais>. Acesso em: 10 nov. 2016.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública – Carteira de Identidade – RG**. 2020a. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/docb/carteira-de-identidade-rg>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **O Ministério**. 2020b. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/>. Acesso em: 15 mar. 2020.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

BRASIL. **Polícia Federal**. 2020c. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BRASIL. **Polícia Federal**. 2020d. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/servicos-pf/passaporte/duvidas/duvidas-iniciais>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública – Documentação Básica**. 2020e. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/docb>. Acesso em: 4 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 7116, de 29 de agosto de 1983**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/17116.htm. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRUNET, E. **Hyperbase version 10**. Unice: Université Nice, 2015. Disponível em: <http://ancilla.unice.fr>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CABRÉ, M. T. **Terminology: Theory, methods and applications**. Philadelphia: John Benjamins North America, 1998.

CASTRO, G. M. **A Imigração no Brasil**. Campo Grande: Life Editora, 2012.

CILF. **Conseil International de la Langue Française**. Paris, 2020. Disponível em: <http://www.cilf.fr/unepage-terminologie-terminologie-1-1-0-1.html>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CURTI-CONTESSOTO, B. F. **Terminologia de certidões de casamento: estudo terminológico bilíngue e elaboração de glossário português-francês**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183611>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DUBUC, R. **Manuel pratique de terminologie**. 4. ed. Québec: Linguatex, 2002.

EUROPA. **Documentos de viagem para os cidadãos europeus**. Disponível em: https://europa.eu/youreurope/citizens/travel/entry-exit/eu-citizen/index_pt.htm. Acesso em: 07 out. 2019.

FRANÇA. **Décret n° 93-1285 du 6 décembre 1993 – art. 3 JORF 8 décembre 1993.** 1993. Disponível em: <https://bit.ly/2Ncw8PU>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FRANÇA. **Décret n° 2004-1543 du 30 décembre 2004 relatif aux attributions des chefs de poste consulaire en matière de titres de voyage.** 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2BirWeP>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FRANÇA. **Décret n° 2005-1726 du 30 décembre 2005 relatif aux passeports.** 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3dfOnyq>. Acesso em: 06 nov. 2014.

FRANÇA. **Décret n° 2012-20 du 6 janvier 2012 relatif au passeport diplomatique et à l'authentification de son titulaire.** 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3fFWkyP>. Acesso em: 07 out. 2019.

FRANÇA. **Agence nationale des titres sécurisés.** 2019a. Disponível em: <https://ants.gouv.fr/Les-titres/Passeports/Passeport-ordinaire/Role-de-l-ANTS>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FRANÇA. **Agence nationale de titre sécurisé.** 2019b. Disponível em: <https://ants.gouv.fr/Les-titres/Passeports/Passeport-grand-voyageur>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FRANÇA. **Agence nationale de titre sécurisé.** 2019c. Disponível em: <https://bit.ly/3ejjuus>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FRANÇA. **Agence nationale de titre sécurisé.** 2019d. Disponível em: <https://info-ants.fr/titre-de-voyage.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FRANÇA. **Est-il obligatoire d'avoir une carte d'identité ?** 2019e. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11601>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FRANÇA. **Agence nationale de titre sécurisé.** 2020a. Disponível em: <https://ants.gouv.fr/>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FRANÇA. **Passeports.** 2020b. Disponível em: <https://ants.gouv.fr/Les-titres/Passeports>. Acesso em: 03 abr. 2020.

- | A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses

FRANÇA. **Ministère de la Transition écologique et solidaire**. 2020c. Disponível em: <https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/personnels-navigants-commerciauxcca>. Acesso em: 28 mar. 2020.

FRANÇA. **Office français de protection des réfugiés et apatrides**. 2020d. Disponível em: <https://www.ofpra.gouv.fr/fr/glossaire?lettre=S>. Acesso em: 11 abr. 2020.

FRANÇA. **Comment savoir si mon passeport est sécurisé?** 2020e. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F11603>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FRANÇA. **Inscription consulaire au registre des Français établis hors de France**. 2020f. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F33307>. Acesso em: 05 abr. 2020.

FRANÇA. **Carte d'identité**. 2020g. Disponível em: <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/N358>. Acesso em: 13 abr. 2020.

GLOBO. **Novo passaporte com chip é emitido em todo o país**. 2011. Disponível em: <https://glo.bo/3fH3aUJ>. Acesso em: 26 abr. 2020.

JESUS, A. M. R.; ALVES, I. M. Estabelecimento de equivalências em Terminologia multilíngue no campo da Astronomia. *In*: Associação Brasileira de Linguística, 6, João Pessoa, 2009. **Anais do VI Congresso Internacional da Abralín**. João Pessoa: Ideia, 2009, p. 298-306.

LE GORREC, M. Passeport biométrique: où faire la demande, quel est son prix ? **Infos**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2Yb8yJH>. Acesso em: 08 abr. 2020.

MERCOSUR. **Turismo**. 2019. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/cidadaos/turismo/>. Acesso em: 07 out. 2019.

MOLINARI, M. P. **Terminologia do domínio dos passaportes franceses**: estudo terminológico e elaboração de glossário monolíngue francês. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2016.

MOLINARI, M. de P.; CURTI-CONTESSOTO, B.; BABINI, M. Um estudo dos graus de equivalência entre os termos denominativos das partes principais da bicicleta de estrada no Brasil e na França. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 01-34, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v18i1.1359>

ORGANISATION INTERNATIONALE DE NORMALISATION. **Terminologie – Vocabulaire**. Genebra. ISO, 1990 (Norme Internationale ISO 1087).

PASSEPORT-EXPRESS. **Passeport biométrique**. 2020. Disponível em: <https://www.passeport-express.org/formalites/passeport-biometrique>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VEGA, M. A. Terminologia y traducción. *In*: CABRÉ, M. T. (org.). **Jornada Panllatina de Terminologia: perspectives i camps d'aplicació**. Barcelona: IULA, 1996. p. 65-72.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: MOLINARI, Milena de Paula; CURTI-CONTESSOTO, Beatriz; BARROS, Lidia Almeida. A(s) equivalência(s) entre termos que denominam documentos de viagem brasileiros e franceses. São Paulo: Contexto **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 189-213, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2838>

Submetido em: 13/05/2020 | Aceito em: 11/06/2020.

A ATRIBUIÇÃO/REIVINDICAÇÃO DO PAPEL SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DA DEFESA DO PONTO DE VISTA

THE ATTRIBUTION/CLAIM OF THE SOCIAL ROLE IN THE CONSTRUCTION OF DEFENSE FROM THE POINT OF VIEW

Roberta Fernandes PACHECO¹

Resumo: Baseado nos estudos interacionais sobre papel (WEIZMAN, 2006, 2008; SARANGI, 2010, 2011; PACHECO, 2018a, 2018b), este trabalho objetiva analisar como a atribuição e a reivindicação do papel social são negociadas pelos interagentes na construção da defesa de seus pontos de vista na interação. O *corpus* é composto por quatro edições do programa *Roda Viva*. A partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, os resultados evidenciam que, ao legitimar ou refutar os papéis sociais atribuídos, assim como reivindicá-los, os participantes negociam seus pontos de vista na disputa pelos melhores argumentos de convencimento da opinião pública.

Palavras-chave: Papel social. Ponto de vista. Interação. Disputa.

Abstract: Based on interactional studies on role (WEIZMAN, 2006, 2008; SARANGI, 2010, 2011; PACHECO, 2018a, 2018b), this paper aims to analyze how the attribution and claim of the social role are negotiated by the interacting agents in the construction of the defense of their points of view in the interaction. The corpus consists of four editions of *Roda Viva* TV show. From a qualitative and interpretative approach, the results show that, by legitimizing or refuting the assigned social roles, as well as claiming them, the participants negotiate their points of view in the dispute for the best arguments to convince public opinion.

Keywords: Social role. Point of view. Interaction. Dispute.

¹ Pacheco. UFJF. E-mail: robertafepacheco@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6247-7072>

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

Introdução

Este artigo busca analisar como a atribuição e a reivindicação do papel social são negociadas pelos interagentes na construção da defesa de seus pontos de vista em uma entrevista-debate em contexto político. O termo entrevista-debate remete às teorizações de Emmertsen (2007) e Pacheco (2019) na definição da atividade híbrida, em que dois tipos de padrões interacionais atuam concomitantemente no discurso: o padrão pergunta e resposta – entrevista – e o padrão defesa e disputa de pontos de vista – debate.

A perspectiva interacional abarca os dois construtos teóricos que norteiam esse trabalho: o conceito de papel social e a argumentação. Consideramos Weizman (2006, 2008) e Sarangi (2010, 2011) na conceptualização do papel social como uma categorização de grupo e de natureza relacional, assim como na releitura de Pacheco (2018b, p. 79) em que papel é “um construto social, discursivo e inerente à atividade”, sendo tornado relevante pelos interagentes no curso de suas interações.

Seguimos os modelos de Schiffrin (1987) e Gryner (2000) no que tange à argumentação. Para Schiffrin, a argumentação apresenta três componentes: posição, disputa e sustentação. Para Gryner, a sustentação ainda pode ser dividida em dois: evidência formal e evidência empírica.

O *corpus* é composto por quatro edições do programa Roda Viva, que se apresenta como um programa de entrevistas, em que diversos temas são abordados e discutidos pelos participantes que compõem a mesa em cada uma de suas edições.

O papel social

Ao analisar as entrevistas de notícias em contexto israelense, Weizman (2006, 2008) aborda o conceito de papel social como pressupondo uma categorização de membro de grupo, na qual um indivíduo desempenha um papel por considerar-se como “um membro de uma determinada categoria, e conseqüentemente assume as obrigações acarretadas por esta categoria” (WEIZMAN, 2006, p. 156). Nessa perspectiva, papel se refere ao *status* social que o participante possui em seu meio social, como, por exemplo, médico, professor, pai ou marido. Esse papel é dependente das relações interpessoais e dos grupos formados por essas relações, isto é, em cada categoria de grupo – seja relacionada a crenças, valores, etnias ou ocupações – há papéis definidos socialmente e cabe ao indivíduo a percepção do papel que deve ser desempenhado em uma dada situação. É a partir da percepção da situação em que se encontra que o interagente torna relevantes alguns papéis em detrimento de outros.

Weizman defende que essa categorização de papéis perpassa os direitos e as obrigações do falante, além de envolver as expectativas interacionais do encontro. Na entrevista, por exemplo, os papéis sociais do entrevistado giram em torno de sua ocupação profissional/institucional, mas também podem abarcar outras categorizações sociais. De forma semelhante, o entrevistador pode manifestar mais de um papel social na entrevista, e nem sempre relativo à sua profissão, como é o caso do exemplo a seguir, destacado pela autora:

Três dias antes das eleições, após a aparição, na imprensa, de ataques ao Primeiro Ministro Benjamin Netanyahu, que culpou a imprensa por discriminá-lo, o jornalista Amnon Dankner faz uma distinção entre as implicações decorrentes de papéis opostos: “cidadão” versus “jornalista”:

Senhor Primeiro Ministro [...] como cidadão, eu tenho uma opinião sobre o resultado das eleições na segunda-feira à noite e eu não escondo isso, mas eu devo dizer que, como jornalista, meu interesse profissional é de fato que o senhor ganhe as eleições.

(Amnon Dankner, anil o mefaxed [“I am not afraid”], Ma’ariv, 14/05/1999, p. 2).
(WEIZMAN, 2006, p. 160, grifo e tradução nossos²)

Além de jornalista, que seria o papel social esperado nessa interação, atendendo à expectativa do encontro, Amnon Dankner, na entrevista citada acima, torna relevante seu papel de cidadão, perpassado pelo papel de eleitor, em oposição direta ao papel social de jornalista, marcando, através dessa oposição, seu ponto de vista em relação às eleições ocorridas naquele país.

Na mesma linha interacional de Weizman, Sarangi (2010, 2011), ao analisar os cenários profissionais de consultas terapêuticas, estabelece que o papel social é manifestado através das “relações sociais entre os participantes (mãe-filho, professor-aluno, etc.)” (SARANGI, 2011, p. 8) e que tais relações podem fazer com que um indivíduo desempenhe diversos papéis sociais no curso de uma interação, o que é teorizado por Sarangi (2011) de *Hibridismo de papel*.

2 No original: “Three days before the elections for the 15th Knesset, following the outgoing Prime Minister Benjamin Netanyahu’s attacks on the media, which he blamed for discriminating against him, the journalist Amnon Dankner makes a distinction between the opposing role implications entailed by “doing citizenship” vs. “doing professional journalism”: Mr. Prime Minister [...] As a citizen, I have an opinion about what the results should be on Monday night [the elections] and I do not hide it, but I must tell you that as a journalist, my professional interest is actually that you win the elections. (Amnon Dankner, ani lo mefaxed [“I am not afraid”], Ma’ariv, May 14, 1999, p. 2).”

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

Segundo o autor, o hibridismo de papel traz consigo a possibilidade de tensão e conflito em potencial, uma vez que “um profissional poderia exercer diversos e conflitantes papéis em um encontro” (SARANGI, 2011, p. 11). Pacheco também menciona a tensão que circunda o conceito, pontuando que os diversos papéis manifestados podem ser fonte de conflito na atividade, conforme exemplo a seguir:

A entrevistadora Marília Gabriela, por exemplo, na entrevista com o ex-Ministro José Dirceu se posiciona frequentemente como (i) jornalista – da cobertura dos fatos políticos, como o mensalão, a eleição -, (ii) mulher – aproximação com a primeira mulher eleita no Brasil – e (iii) eleitora. Esses três papéis estão presentes e podem se tornar relevantes no posicionamento da jornalista em relação aos fatos discutidos na entrevista: o papel de eleitora, por exemplo, pode se tornar crucial (principalmente se for eleitora de oposição) no direcionamento das perguntas feitas ao ex-Ministro, que foi um dos dirigentes do Partido dos Trabalhadores, partido este da presidente eleita. (PACHECO, 2018a, p. 9).

Dessa forma, parte-se aqui do pressuposto de que os papéis sociais do indivíduo manifestados no encontro podem tornar-se fontes de conflito em situações de disputa por pontos de vista na interação. Como no exemplo acima, alguns papéis da entrevistadora podem entrar em disputa nos direcionamentos das perguntas e questionamentos durante a entrevista.

Ao reivindicar um determinado papel ou refutar/legitimar um papel social atribuído, o interagente se posiciona/é posicionado nesse papel, o que pode levar a novas posições e novos papéis a serem refutados ou não. Cabe ressaltar que, ao falar de posição, nos referimos aos conceitos abordados pela Teoria do Posicionamento³ (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999), em que o indivíduo usa de posicionamentos para lidar com a situação em que se encontra, localizando-o em posições, em um sentido metafórico do termo.

A relação entre posição e discurso é bidirecional: as pessoas são posicionadas através das práticas discursivas, isto é, uma posição é criada dentro da fala e através dela, pois possui uma natureza relacional, ou seja, “se A se posiciona como poderoso em relação à B, então B é posicionado como menos poderoso em relação à A, e vice versa” (LANGENHOVE; HARRÉ, 1999, p. 1-2). As posições, então, indicam a forma como cada pessoa concebe a si mesmo e aos outros; são efêmeras e podem ser disputadas e também se tornar tema da disputa.

3 A Teoria do Posicionamento surgiu como uma alternativa à concepção estática da noção de papel na visão dramaturgista de Goffman (2005 [1959]), atribuindo à posição um conceito mais dinâmico e interacional. Os autores definem o posicionamento como um processo discursivo pelo qual as pessoas são localizadas nas conversas como participantes coerentes em linhas de história – *storylines* – que são construídas conjuntamente.

O ponto de vista

Defender pontos de vista é o princípio básico da argumentação, uma vez que, em uma perspectiva interacional (SCHIFFRIN, 1987), a argumentação é coconstruída na interação, em um processo dialógico em que um argumento é “construído entre alguém que apresenta um ponto de vista e alguém que o desafia” (VAN EEMEREN *et al.*, 1997, p. 208). Van Eemeren *et al.* (1997, p. 209, tradução nossa⁴) apresentam duas características centrais para o conceito de argumentação:

- 1) Proposições apresentadas como asserções e outras proposições apresentadas como justificção e/ou refutação daquelas asserções;
- 2) Os argumentos dizem respeito a uma questão que tem dois lados e provêm de dois conversacionalistas: um protagonista que apresenta uma asserção e um antagonista que questiona esta asserção, a contradiz ou nega assentimento a ela.

Sendo assim, o objetivo do falante na argumentação consiste em justificar ou refutar um ponto de vista, com a meta de convencer o interlocutor da aceitabilidade ou inaceitabilidade de uma postura frente a esse ponto de vista. Assim, há uma *ideia* e um *compromisso* assumido a respeito da posição defendida (VIEIRA, 2002).

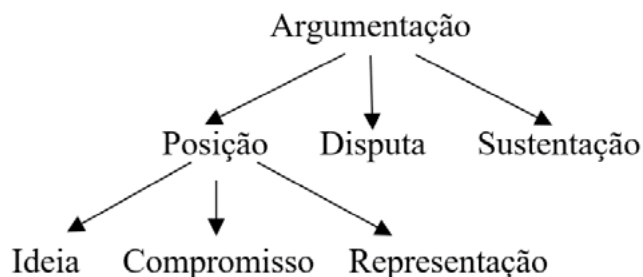
Schiffrin (1987, p. 18) já havia estabelecido que a *ideia*, o *compromisso* e ainda a *representação* são elementos do componente *posição*, que junto com o componente *disputa* e a *sustentação* formam as “três partes do argumento”. A *ideia* é a parte central da *posição* retratando as informações descritivas de situações, estados, eventos e ações no mundo; o *compromisso* é demonstrado através de uma asserção, ou seja, a reivindicação da verdade de uma proposição; a *representação* é considerada a forma adotada pelo falante para apresentar a *ideia*, podendo aumentar o volume da voz, manter o piso conversacional por um longo período, ou ainda parecer que fala para uma plateia maior do que a que está na presença imediata dele.

Nos termos de Schiffrin, a defesa da *posição* assumida pelo interagente se realiza através da *sustentação*, que seriam seus argumentos de defesa. Ao contestar essa posição, o outro interagente apresenta sua contraposição, iniciando a *disputa* no processo argumentativo interacional. Podemos esquematizar a proposta de Schiffrin da seguinte forma:

4 No original: “1) propositions presented as assertions and other propositions presented as justification and / or refutation of those assertions;

2) The arguments concern an issue that has two sides and comes from two conversationalists: a protagonist who presents an assertion and an antagonist, who questions this assertion, contradicts it or denies it.”.

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista



Gryner (2000) complementa esse esquema da argumentação dividindo a etapa de sustentação em duas, fundamentadas em evidências: “a evidência formal – especificação – que apresenta aspectos particulares e/ou alternativos da posição e evidência empírica – exemplificação – que ilustra a posição através de fatos concretos” (GRYNER, 2000, p. 99). As evidências são baseadas em acontecimentos públicos, sendo considerados, ao menos em sua essência, verdadeiros. A diferença, segundo a autora, está no ângulo em que o analisam e como os participantes o expõem à audiência.

Esse artigo se centrará na disputa pelo ponto de vista assumido pelos participantes no curso da interação, sustentada pelos seus argumentos que nem sempre são baseados só em fatos concretos. Ao invés de *posição* e *contraposição*, esse trabalho assume os termos *apresentação do ponto de vista* e *contestação do ponto de vista* (PACHECO, 2019). O termo *posição*, nesse artigo, é destinado às teorias do papel social e do posicionamento, conforme mencionado na seção anterior.

Aspectos metodológicos

Nosso método de análise é qualitativo e interpretativo, pois consideramos a ação social inerentemente significativa, isto é, os conceitos e as teorias emergem dos dados e são exemplificados neles, em um processo de inter-relação (ERICKSON, 1998). As transcrições dos dados foram realizadas a partir das contribuições da Análise da Conversa (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974) na fonte Courier New 09, conforme prática da área, cujas convenções encontram-se em anexo.

Os dados são compostos por quatro edições do programa Roda Viva⁵, transmitido pela TV Cultura de São Paulo e também pela internet em formato *on-line*. As quatro edições apresentam os seguintes entrevistados:

1. O então Ministro da Educação Paulo Renato Souza, em janeiro de 2000;
2. O então Ministro da Saúde José Gomes Temporão, em julho de 2007;
3. O então Deputado Federal e ex-Ministro da Casa Civil José Dirceu, em novembro de 2010;
4. O candidato à presidência Jair Messias Bolsonaro, em julho de 2018.

A escolha dessas quatro edições se deve ao fato de possuírem entrevistados relevantes à política brasileira à época das entrevistas e abarcarem diferentes épocas do cenário político-social brasileiro: o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, os dois mandatos do presidente Lula, a eleição da presidente Dilma Rousseff e a última campanha eleitoral à Presidência do Brasil. Acreditamos que esse amplo período de tempo, assim como as mudanças políticas provenientes desse período, possibilita a colheita de temas e discussões diversificadas e relevantes para a análise que propomos aqui.

Cabe ainda ressaltar que as entrevistas elencadas nesse artigo integram os dados do Projeto de Pesquisa *A construção/negociação de papéis e posições na fala-em-interação institucional*, coordenado por mim e financiado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Análise dos dados

Os quatro entrevistados, alvo desta análise, têm em comum a política como norteadora de seus papéis sociais projetados na interação. Desses papéis sociais, alguns são reivindicados pelo entrevistado e outros são atribuídos pelos entrevistadores ao entrevistado, que os refuta ou legitima. Essa negociação de papéis perpassa a defesa pelo ponto de vista no curso da interação. Vejamos um exemplo, retirado da entrevista com o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em janeiro de 2000:

5 O programa Roda Viva se apresenta como um programa de entrevista, em formato de “roda”, na qual o entrevistado se posiciona no centro, cercado pelos entrevistadores, selecionados entre jornalistas dos principais veículos da imprensa brasileira, bem como especialistas na área de atuação profissional do entrevistado. Todos os entrevistadores possuem carreiras profissionais vinculadas ao tema que será debatido. Por exemplo, se o assunto é o judiciário, os jornalistas e/ou especialistas convidados trabalham em algum meio de informação da área jurídica ou são formados na área.

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

Excerto (1)

178 Brasilis ministro, o senhor se entusiasmou muito com a sua- com o projeto de obter
179 continuidade redução de custos, eficiência na universidade etc. e:: vamos
180 dizer, ajustar
 ((gesto com as mãos indicando aspas))
181 a universidade, essa eu acho que é a linguagem que tem sido o tom do
182 ministério [desde o início]
183 Ministro [não é ajustar,] não é?
184 Brasilis é:: mas parece ajustar.
185 Ministro não é não.
186 Brasilis ministro parece o ministro da [fazenda da educação, mas]
187 Ministro [não senhor. hhh não não]
188 não senhor, não não [não hhh]
189 Brasilis [hhh deixa] eu terminar a pergunta hhh
190 Ministro não. não. tudo bem, termina aí hhh
191 Brasilis o que me parece é que esse tipo de linguagem é que, e:: vamos dizer, tem
192 caracterizado muito o ministério, (...)
203 obviamente a universidade tem que ser eficiente, etc. mas falta
204 um projeto, uma espécie de utopia educacional que permita que o ministro
205 da educação seja o líder da mudança ao invés de ser aquele que impõe a
206 mudança.
207 Ministro a:: [e::]
208 Monica [eu só] queria fazer a colocação de um telespectador aqui que fica
209 perfeitamente cabível. é carlos verge, que pergunta “se o ministro fosse
210 presidente da república- se o senhor fosse presidente da república
211 convidaria um economista para o ministério da educação?”
212 ((risos de todos))
213 Ministro hhh se fosse um economista como eu convidaria, porque- bem, eu, eu tô
214 nessa questão da educação há muito tempo. eu fui secretário da educação
215 em são paulo, eu fui reitor da melhor universidade brasileira do brasil[tá
216 certo?]
217 Monica [as outras] vão ficar nervosas
218 Ministro e agora sou ministro da educação=
219 Monica =foi só uma brincadeira por causa do ajuste.

- 220 Ministro tá bom. vamo lá (0,2) sabe quanto aumentou o orçamento da universidade
 221 pública brasileira nos últimos qua- cinco anos? vinte e oito por cento, não
 222 é? isso não é ajuste. nós estamos agora a:: o que, o que aconteceu? as verbas
 223 hoje são dirigidas com mais critério (...)
 224 nós aumentamos a verba de custeio e investimento para a universidade de
 248 cerca de trezentos e trinta milhões pra: seiscentos milhões milhões por ano
 249 (0,3) então=
 250
- 251 Marcos =ministro tem universidade pública que não tem dinheiro pra pagar luz e
 252 água.
- 253 Ministro eu diria que hoje é possível que ainda tenhamos alguma situação como essa
 254 (0,3) mas existe muito o problema de gestão da universidade, não é? Porque
 255 tem universi- as contas de luz são astronômicas. de água também (...)
 256 é importante destacar que na na universidade nós temos uma política de
 262 estimular a universidade a TER mais alunos ah que possam ser alunos de
 263 transferência, isso é parte:: isso é parte de ajuste? NÃO. isso é parte que a
 264 universidade tem que cumprir suas funções [a universidade é]
 265
 266
- 267 Brasilis [é que nunca se es]cuta o ministro ou autoridades ministeriais falarem
 268 de melhores doutores. se fala em mais doutores ou se falar em eh:: melhores
 269 universidades (0,3)
 270 quer dizer a linguagem toda do ministe- eu não quero repetir mas é uma
 271 linguagem (0,3) vamos dizer eh:: de economista de fato. hhh não é porque
 272 é o ministro [da economia hhh]
- 273 Ministro [não é de economista](0,3)
 274 quero dizer o seguinte: quando eu assumi o governo, a universidade pública
 275 brasileira tinha dentro de seus quadros de professores uma proporção de
 276 vinte e dois por cento de doutores apenas. hoje tem mais de trinta por cento
 277 (0,2) isso é linguagem de economista? NÃO. é que eu gosto de ver com
 278 números. eu tenho a obrigação de apresentar núme- isso é ser economista
 279 ou é ser uma pessoa racional? (...)
 280
- 293 Marcos por falar em quantidade agrada ao senhor a relação professor aluno numa
 294 escola privada, que tem cem alunos numa sala de aula. isso é produtividade?
 295

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

296 Ministro a relação em média (0,3) é da ordem de vinte- vinte e poucos alunos [por
297 professor]
298 Brasiis [média não é] é mais [mais::]
299 Ministro [é possí]vel ter cem alunos numa sala. nós não vamos TER em
300 todas as materias. ter mais do que cinquenta alunos numa sala, ou trinta ou
301 vinte depende-
302 Brasilis ministro, dependendo acho que vinte está muito bom. eu sou professor-
303
304 Ministro eu também sou professor
305 Brasilis vinte alunos numa sala é uma tourada

No excerto acima, diversos papéis sociais são manifestados na interação: Reitor, Secretário da Educação de São Paulo, Ministro da Educação, Ministro da Fazenda da Educação, Ministro da Economia, economista e professor. Desses papéis, apenas os três primeiros – Reitor, Secretário da Educação de São Paulo e Ministro da Educação – são reivindicados pelo entrevistado, sem que haja contestação por parte dos entrevistadores, ou seja, são papéis sociais que ao serem trazidos à interação não causam nenhum efeito de disputa argumentativa.

Apesar dos papéis Ministro da Fazenda da Educação (l. 186) e Ministro da Economia (l. 272)⁶ terem sido atribuídos ao entrevistado através do riso e da brincadeira, esses papéis são utilizados como sustentação do argumento de que Paulo Renato, como Ministro da Educação, se preocupa muito mais com números e questões orçamentárias do que com a qualidade da educação em si, em termos de “melhores doutores” (l. 268), “melhores universidades” (l. 269) e “eficiência na universidade” (l. 179-180). Esse ponto de vista alocado nas atribuições desses papéis é contestado pelo entrevistado que os refuta: na primeira vez através do riso também (l. 187-190) e na segunda através da não menção direta ao papel atribuído, em uma fala sobreposta refutando outro papel – o de economista – (l. 273).

O papel de economista possui uma característica diferenciada nesse excerto, pois é legitimado em um primeiro momento (l.213) e refutado em um segundo (l.273, l. 277-280). Essa mudança na aceitação desse papel atribuído é usada como estratégia de defesa do ponto de vista. Ao legitimá-lo, o entrevistado ratifica a sua capacidade à frente do Ministério: *se fosse um economista como eu convidaria*, inclusive manifestando outros papéis (l. 214-218) que valorizam sua carreira profissional e, com isso, contam a seu favor nessa disputa de argumentos.

6 Ainda que esses papéis não retratem um cargo ministerial de fato, optamos aqui por considerá-los como atribuição de papel social, uma vez que há implícita nesse posicionamento uma categoria de grupo, como aponta Weizman (2006).

Já no segundo momento, refutar a atribuição desse papel é imprescindível à defesa do ponto de vista de que o Ministro da Educação preza pela qualidade do ensino e de suas instituições e não pelos números e dados financeiros. Sendo assim, o entrevistado legitima e refuta o mesmo papel na sequência da interação em prol da defesa de seu ponto de vista, o que evidencia que o papel social é tornado relevante, de acordo com o interesse argumentativo do participante. A mesma situação se nota na reivindicação do papel de professor: tanto o entrevistador (l.302-302) quanto o entrevistado (l.304) reivindicam esse papel como evidência (GRYNER, 2000) de sustentação do ponto de vista.

A atribuição de posições, alocadas em papéis sociais também são usadas nos dados como defesa argumentativa. Veja o exemplo abaixo, entressacado da entrevista com Jair Bolsonaro:

Excerto (2)

30 Ricardo mas o senhor defende muito a volta né da: dos militares e vai cercar de
31 Lessa militares o seu governo .hh mas o senhor parece num ter se dado muito bem
32 na vida militar (.).né? o senhor foi- saiu- foi expulso talvez do exército [e::]
33
34 Bolsonaro [hhh]
35 Ricardo depois é o: stm reformou e o senhor foi aposentado como capitão. então o
36 Lessa senhor defende a disciplina mas (0,2) não era muito adaptado a disciplina=
37
38 Jair =tudo bem vamos lá é até bom porque no começo né falaram que: isso
39 Bolsonaro teria acontecido comigo. eu respondi (0,2) uma transgressão disciplinar
40 peguei quinze de retenção .hh e depois eu fui acusado por uma jornalista
41 uma jornalista de ter um plano de botar bombas na vila militar .hh o superior
42 tribunal militar arquivou o processo eu não fui expulso. quando eu me elegi
43 vereador como diz a própria constituição por ocasião da data da da minha
44 diplomação eu passei pra reserva. então eu sou um capitão da reserva do
45 exército brasileiro. agora dei minhas caneladas sim agora nunca ofendi um
46 superior na minha vida
47

É possível notar acima que o posicionamento *indisciplinado* atribuído ao entrevistado, alocado em seu papel social de militar, é refutado por ele, uma vez que *nunca ofendi um superior na minha vida* (l. 47), apesar de ter dado *caneladas sim* (l.46). No entanto, ao mencionar que ficou quinze dias retido devido a uma transgressão disciplinar (l.40), Bolsonaro acaba se posicionando como indisciplinado, legitimando a posição atribuída no papel de militar.

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

Cabe ressaltar que essa retenção de quinze dias se refere à punição que Bolsonaro obteve, enquanto militar, ao escrever à revista *Veja* em 1986 reivindicando aumento de salário⁷. Dessa forma, parece que o entrevistado não teve a clara noção desse autoposicionamento ao trazer essa informação para o discurso. Fica claro que, para ele, reivindicar aumento de salário não é uma indisciplina, o que ratificaria o refutar dessa posição atribuída.

A troca do papel social como sustentação do ponto de vista na disputa interacional é usada como estratégia argumentativa em diversos trechos das diferentes edições em análise. Na discussão sobre a descriminalização do aborto, por exemplo, o então Ministro da Saúde José Gomes Temporão apresenta, ao longo da entrevista, o seu ponto de vista de que essa questão deveria ser discutida em sociedade. O excerto a seguir é representativo do que discutimos aqui:

Excerto (3)

- 166 Reinaldo ministro. eu sou contra a ampliação do direito ao aborto,
(...)
- 178 se eu der de cara com um ninho de tartarugas e resolver fazer um omelete, eu
179 não faria isso por nojo e porque eu acho que
180 não é pra comer tartaruga.
181 mas eu seria preso, crime inafiançável, crime ambiental.
184 o senhor não acha que os fetos brasileiros têm direito a pelo menos a mesma
185 lei que tem as tartarugas?
- 186 Ministro eu acho que as mulheres brasileiras que estão vivas merecem o direito à vida=
187
- 188 Reinaldo =e os fetos não?
- 189 Ministro eu defendo a vida. eu tenho quatro filhos.
190 sou de formação católica. sempre defendi e sempre vou continuar
191 defendendo (0,2) eu não posso fechar os olhos para a realidade que eu expus
192 aqui. mulheres estão morrendo

Note que a primeira resposta do entrevistado, entre as linhas 186 e 187, é dada a partir do seu papel de Ministro atribuído pelo entrevistador (l.166), sem ser refutado por ele. Apesar da resposta ser evasiva à pergunta, ela é dada a partir do papel posicionado. Quando o entrevistador insiste na pergunta (l.188), o Ministro responde a partir de outros papéis – pai e católico – para sustentar o argumento de que como pai, católico ou Ministro, o entrevistado defende a vida, que é seu ponto de vista apresentado.

⁷ Conferir reportagem da revista *Veja*: <https://veja.abril.com.br/blog/reveja/o-artigo-em-veja-e-a-prisao-de-bolsonaro-nos-anos-1980/>

Outra característica interessante dessa manifestação do papel social na disputa argumentativa é a atribuição inferencial de papel, quer dizer, o entrevistador não cita diretamente o papel social em que posiciona o entrevistado. Ele o faz através de outras estruturas que sustentadas pelo discurso atribuem o papel desejado. Na entrevista com o então ex-Ministro José Dirceu, temos um exemplo dessa característica:

Excerto (4)

- 97 Augusto quando o presidente Fernando Henrique foi reeleito.
 98 vocês pediram a queda [do presidente ()]
 99 Dirceu [NÃO. eu não pedi não] eu fui contra=
 100 Augusto =você não gritou nenhuma [vez fora fh?]
 101 Dirceu [NãO. JAMAIS]eu- e o Fernando Henrique é testemunha disso. eu
 102 falei pro lula(0,3)eu vou pra casa e entrego o cargo de [presidente do pt]
 103
 104 Augusto [então, mas::]
 105 Dirceu fui contra. o pt derrotou isso, o pt derrotou isso. em noventa e
 106 nove eu falei- falei pro lula você vai perder a eleição de novo=
 107
 108 Augusto =mas então [Dirceu]
 109 Dirceu [em noventa] e três o pt aprovou fora itamar, itamar igual a collor, eu disse
 110 a ele o senhor acabou de perder a eleição de presidente da república
 111

Ao proferir *vocês pediram a queda do presidente* (l.98), no primeiro turno do excerto acima, o entrevistador Augusto Nunes posiciona o entrevistado em possíveis papéis associados ao Partido dos Trabalhadores (PT), cuja associação com José Dirceu é publicamente conhecida. Dentre esses papéis, podemos inferir todos os atribuídos e reivindicados por Dirceu ao longo da entrevista⁸, como Presidente do PT, membro do PT, Deputado Federal, Deputado Estadual e Ministro. Dirceu reconhece essa atribuição posicionada no *vocês* e responde a partir do papel reivindicado de Presidente do PT. Tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado, é claro a que papel está atrelado o ponto de vista em discussão no curso da interação. Dirceu refuta o argumento, sustentando-a no turno *o fernando henrique é testemunha. eu falei pro lula(0,3)eu vou pra casa e entrego o cargo de [presidente do pt]* (l.101-103), reivindicando, dentro dos papéis possíveis inferidos na atribuição, o papel de presidente do PT.

8 Conferir quadros no fim da análise de dados.

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

Essa estratégia de inferência de papéis sociais também pode ser utilizada na reivindicação de papéis, como se nota no excerto abaixo, entressacado da entrevista com Jair Bolsonaro:

Excerto (5)

- 180 Thais eu queria só lembrar que apesar das suas negativas hoje mesmo o jornal suíço tribune
181 de jenève disse que o senhor, chamou o senhor de homofóbico, misógino e racista
182 e-e disse que o senhor, chamou o senhor de o trump Brasileiro. a: sabemos que o
183 trump é para o senhor alguém que o senhor admira e eu gostaria de saber o que que
184 o senhor tem na sua opinião em comum com o presidente americano e o que que o
185 senhor difere dele?
186
- 187 Bolsonaro olha só. primeiro. se eu sou racista eu tinha que tá preso. eu não tenho imunidade se
188 eu ofender um afro descendente agora e impedi-lo de entrar em um elevador tá. Isso
189 é crime de racismo tem que ser preso.
190
- 191 Bernardo O senhor já foi [indiciado criminalmente]por isso
192 Bolsonaro [são calú::nias] calúnias isso
193 ai nada mais além disso calúnias como a questão de homofóbico.
194 a minha briga é contra <o material escolar > você sabe thais se eu sou homossexual ou
195 não. (0,2) você não sabe e nem eu sei se você é ou também aqui também não sei não
196 interessa para nós. O que não pode é o pai chegar em casa e encontrar o joãozinho
197 de seis anos de idade brincando de boneca <por influência da escola> ↑ah misógino.
198 porque eu sou misógino?
199 porque eu não gosto de mulher?
200
- 201 Thais essa é a imagem que o jornal suíço tem do senhor
202 Bolsonaro mas a imprensa quase toda de esquerda no mundo. o trump sofreu muito com isso
203 são os fake News tá

A entrevistadora Thais Oyama apresenta uma evidência empírica que atribui três posicionamentos a Bolsonaro: homofóbico, misógino e racista (l. 182). No entanto, sua pergunta não se atém a esses posicionamentos; eles apenas a sustentam. O entrevistado, na sequência de seus turnos, refuta esses posicionamentos, apresentando argumentos alocados em papéis não mencionados, porém claramente inferidos: ao afirmar *eu não tenho imunidade* (l.188) e *a minha briga é contra o material escolar* (l.194), Bolsonaro sustenta seu ponto de vista contrário a esses posicionamentos através de seu papel de deputado federal e até de cidadão, uma vez que a imunidade poderia estar atrelada ao seu papel de cidadão comum, sem foro privilegiado.

É interessante notar que essas atribuições/reivindicações inferenciais do papel social, retratadas nos exemplos acima, são entendidas pelos participantes envolvidos através do próprio discurso, o que evidencia que nem sempre se faz necessário mencionar o papel social nas negociações interacionais para alcançar o objetivo da meta argumentativa de defesa na disputa.

A seguir, concluímos a análise apresentando dois quadros sinópticos dos dados. No primeiro consta o papel social reivindicado pelos entrevistados em cada edição. O segundo retrata o papel social atribuído pelos entrevistadores, sendo refutado ou legitimado por cada entrevistado.

Entrevistado	Papel social reivindicado
Paulo Renato Souza	Ministro da Educação / Economista / Reitor / Secretário da Educação / Professor / Doutor / Candidato ao Senado
José Gomes Temporão	Ministro da Saúde / Médico Sanitarista / Pai / Católico / Cidadão / Professor da Fiocruz
José Dirceu	Ministro da Casa Civil / Ex-Ministro da casa Civil / Deputado Estadual / Deputado Federal / Presidente do PT / Presidente de Centro Acadêmico / Dirigente do PT / Escritor / Cidadão / Consultor / Advogado
Jair Bolsonaro	Deputado Federal / Vereador / Presidênciaável / Pai / Genro / Militar / Cidadão / Parlamentar / Religioso / Capitão

Entrevistado	Papel social atribuído	Refutado	Legitimado
Paulo Renato Souza	Ministro da Educação		X
	Economista	X	X
	Presidênciaável	X	
	Político		X
	Ministro da Economia	X	
	Ministro da Fazenda da Educação	X	
José Gomes Temporão	Ministro da Saúde		X
	Médico Sanitarista		X
	Ministro de Estado		X
	Dirigente		X
	Técnico do Ministério da Saúde		X

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

José Dirceu	Membro do PT		X
	Ex-Ministro da Casa Civil		X
	Eleitor	----	----
	Consultor		X
	Lobista	X	
	Ministro da Casa Civil		X
Jair Bolsonaro	Candidato		X
	Político		X
	Parlamentar		X
	Deputado Federal		X
	Ex-Capitão		X
	Capitão		X
	Cristão		X
	Militar		X

Um resultado curioso que apontam os quadros acima é o fato de a maioria dos papéis atribuídos ser legitimada pelo entrevistado. Fato que não impede as situações de disputa ocorridas em torno dessas atribuições legitimadas, como por exemplo vimos na atribuição do papel de militar a Bolsonaro e de Ministro da Saúde a Temporão, na discussão sobre a descriminalização do aborto. Todos os papéis refutados participaram das situações de disputa encontradas nos dados.

Um ponto interessante na listagem dos papéis atribuídos, que não se observa nos papéis reivindicados, é que todos giram em torno da ocupação profissional/institucional do entrevistado, inclusive *o eleitor*, atribuído a Dirceu como “o maior eleitor de Dilma”, sendo ele dirigente do PT, e *cristão*, atribuído a Bolsonaro, por defender como candidato à presidência a tortura e o armamento da população.

Considerações finais

Esse artigo partiu do pressuposto de que os papéis sociais do indivíduo manifestados no encontro podem tornar-se fontes de conflito em situações de disputa na interação. Nesse sentido, ao analisarmos como a atribuição e a reivindicação do papel social são negociadas pelos interagentes nos dados de análise, percebemos que essa negociação é usada como estratégia argumentativa de defesa de ponto de vista.

Tanto os quadros sinópticos apresentados na seção anterior quanto os excertos analisados alcançam o objetivo proposto a esse trabalho e evidenciam que ao legitimar ou refutar os papéis sociais atribuídos, assim como reivindicá-los, os participantes negociam seus pontos de vista na interação. Essa defesa do ponto de vista é perpassada por estratégias argumentativas, como as trocas de papel entre os turnos de resposta do entrevistado, a mudança interacional na aceitação de papéis e posições e as inferências nas atribuições e reivindicações dos papéis. Todas essas estratégias corroboram ao pressuposto teórico de que a expectativa interacional da entrevista-debate, que caracteriza o programa *Roda Viva* (PACHECO, 2019), é de fato a disputa argumentativa na defesa dos pontos de vista em busca pelos melhores argumentos de convencimento da opinião pública.

Referências

EMMERTSEN, S. Interviewers' challenging questions in British debate interviews. **Journal of Pragmatics**, n. 39, p. 570-591, 2007.

ERICKSON, F. Qualitative Research Methods of Science Education. *In*: FRASER, B.; TOBIN, K. **International Handbook of Science Education**. Springer, 1998. p. 1155-1173.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRYNER, H. A sequência argumentativa: estrutura e funções. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2000.

LANGENHOVE, L. V.; HARRÉ, R. Introducing positioning theory. *In*: HARRÉ, R.; LANGENHOVE, L. V. **Positioning Theory: moral contexts of intentional action**. Oxford: Blackwell Publishers, 1999. p. 14-31.

PACHECO, R. A dinamicidade de papéis e posições em uma entrevista-debate. **Revista Recorte**, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2018a.

PACHECO, R. A conceptualização de *papel*: uma revisão teórica. **Estudos da Língua(gem)**, v. 16, n. 2, p. 69-80, 2018b.

PACHECO, R. Entrevista-debate: características de uma atividade interacional híbrida. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 2, n. 23, p. 33-52, 2019.

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

RODA VIVA. Produção: **Fundação Padre Anchieta**. Centro Paulista de Rádio e Tv Educativas. Disponível em: <http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematic for the Organization of Turn Taking for Conversation. **Language**, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SARANGI, S. Reconfiguring Self/Identity/Status/Role: The Case of Professional Role Performance in Healthcare Encounters. **Journal of Applied Linguistics and Professional Practice**, p. 75-95, 2010.

SARANGI, S. Role hybridity in professional practice. *In*: SARANGI, S.; POLESE, V.; CALIENDO, G. (ed.). **Genre(s) on the Move: Hybridisation and Discourse Change in Specialised Communication**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane (ESI), 2011.

SCHIFFRIN, D. **Discourse Markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

VAN EEMEREN, F.; GROOTENDORST, R.; JOHNSON, R. **Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds and contemporary developments**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

VIEIRA, A. A formulação de perguntas em entrevistas televisivas. *In*: **V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Ouro Preto, 2002.

WEIZMAN, E. Roles and identities in news interviews: The Israeli context. **Journal of Pragmatics**, v. 38, p. 154-179, 2006.

WEIZMAN, E. **Positioning in media dialogue: negotiating roles in the news interview**. Série Dialogue Studies. Amsterdam – Philadelphia. John Benjamins Publishing, 2008.

Convenções de Transcrição

(0.5)	pausa em décimos de segundo, medida relativamente ao ritmo prosódico do segmento no qual se encontra inserida.
.	entonação descendente ou final de elocução.
?	entonação ascendente.
,	entonação de continuidade.
-	parada súbita.
=	elocuições contíguas, enunciadas sem pausa entre elas.
<u>palavra</u>	ênfase (parte da sílaba e/ou palavra).
MAIÚSCULA	ênfase mais forte ou fala em voz alta.
!	tom animado, não necessariamente exclamativo.
>palavra<	fala mais rápida.
<palavra>	fala mais lenta.
: ou ::	alongamentos.
[início de sobreposição de falas.
]	final de sobreposição de falas.
[[colchetes duplos no início do turno simultâneo.
↑	subida de entonação (mudança de entonação).
↓	descida de entonação (mudança de entonação).
hh	aspiração (em parênteses quando no meio de palavra).
.hh	inspiração (em parênteses quando no meio de palavra).
hhh	riso (em parênteses quando no meio de palavra).

- | A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PACHECO, Roberta Fernandes. A atribuição/reivindicação do papel social na construção da defesa do ponto de vista. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 214-233, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2830>

Submetido em: 13/04/2020 | Aceito em: 04/06/2020.

MÍMESIS E LINGUAGEM DIALÓGICA

MIMESIS AND DIALOGIC LANGUAGE

Luís Eduardo Santos PEREIRA¹

Renata Coelho MARCHEZAN²

Resumo: O presente trabalho busca discutir o papel da *mimesis* na relação com a linguagem. Para tanto, serão discutidas as condições de enunciabilidade na Grécia antiga que propiciaram a formulação do conceito em meio a um embate cultural de mudança histórica, quando se passa da palavra mítica e monológica dos deuses para seu destronamento à palavra dialógica nas discussões públicas. Momento de travessia para uma conformação mais analítica sobre a realidade. Desse modo, e sem querer esgotar qualquer discussão, mas lançando uma sugestão de debate, este estudo passa por questões ligadas às vozes míticas no pensamento analítico e científico e o mesmo em sentido contrário, para pensar, a partir de uma relação entre o Círculo de Bakhtin, o pensamento de Cassirer e as reflexões de Adorno e Horkheimer, a constituição simbólica da cultura e a formação da consciência como linguagem, ao mesmo tempo social e singular. A hipótese de trabalho é de que a linguagem na sua dimensão artística – portanto, caracterizada também pela capacidade de representar semelhanças, de agir mimeticamente – é um campo de percepção de epistemologias que resolve dialeticamente a relação entre o particular e o geral, o subjetivo e o objetivo, o inteligível e o sensível.

Palavras-chave: *Mimesis*. Linguagem. Dialogismo.

Abstract: This article discusses the role of mimesis in relation to language. To this end, we present the conditions of enunciability in ancient Greece that led to the formulation of the concept in the midst of a cultural clash of historical change, from the mythical and monological word of the gods to its dethronement to the dialogical word in public discussions. Crossing moment for a more analytical conformation about reality. In this path, and without wishing to exhaust any discussion, but launching a suggestion of debate, this study goes through questions related to the mythical voices in the analytical and scientific thought and the same in opposite direction to think, from a relation among the Bakhtin Circle, Cassirer's thought and the studies of Adorno and Horkheimer, the symbolic constitution of culture and the formation of consciousness as a language, both social and singular. The working hypothesis is that language in its artistic dimension – thus characterized also by its ability to represent similarities, to act mimetically – is a field of perception of epistemologies that dialectically resolves the relationship between the particular and the general, the subjective and the objective, the intelligible and the sensitive.

Keywords: Mimesis. Language. Dialogism.

1 Pereira. UNESP. E-mail: l.edupereira@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7366-2935>

2 Marchezan. UNESP. E-mail: renata_marchezan@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-1734>

***Mimesis*, linguagem e atualidade**

O conceito de *mimesis* está caindo em desuso. Nos estudos literários ele permanece, mesmo que timidamente. Mas em geral o uso do termo vem tornando-se rarefeito tanto fora quanto dentro das esferas artísticas, tal como afirma Benedito Nunes sobre o ato de ousadia de Luiz Costa Lima (2003) de enfrentar atualmente “o velho barco da *mimesis*” (NUNES, 2003, p. 13). Metáfora que dá a medida de uma perspectiva histórica ampla de navegação e expansão de ideia no espaço e no tempo (o mar é a rede de conexão no espaço e no tempo, simultaneamente, mais antiga, poderosa e ampla), mas que também sugere um lugar comum ou um desinteresse pelo tema nos dias de hoje.

O aspecto da *mimesis* não é apenas aplicável às artes. Benjamin (2012) discorre sobre comportamentos miméticos nas brincadeiras infantis e sobre a capacidade suprema do ser humano em produzir semelhanças.

Nos estudos da Teoria Crítica, foi Theodor Adorno quem mais se dedicou a problematizar questões ligadas à *mimesis*. Seus escritos sobre estética e sobre o conceito de esclarecimento, elaborado juntamente com Max Horkheimer, trazem considerações relevantes para não se perder de vista a importância da noção de *mimesis* e estendê-la até os dias atuais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Em primeiro lugar, o mítico, com seu funcionamento mimético, está plasmado no pensamento. Formas de concepção da realidade, de ação e de materialização culturais têm no uso da representação da semelhança uma proteção, uma forma de combate e uma racionalidade própria. Um exemplo mais próximo é a filosofia antropofágica brasileira – materializada inclusive na linguagem com suas várias metáforas ligadas ao ato de devorar, como “o pensamento se alimenta”, “engolir as palavras” –, que criou e recriou boa parte do imaginário intelectual do Brasil. Há relatos sobre casos de jesuítas que davam por consolidado o processo de catequização (dominação) dos guaranis, quando estes aceitavam vestir a túnica dos missionários. Porém, do ponto de vista dos índios, vestir a túnica era o mesmo que vestir a pele do jaguar. Ou seja, apoderar-se da força do inimigo. Há nessa breve narrativa um ponto fundamental: a porta de entrada para trabalhar a noção de linguagem pelo percurso da *mimesis*. Vestir a túnica do jesuíta é um ato responsivo de resistência, realizado por meio de uma representação da semelhança, que só pode ser assim definido pela relação enunciativa existente. Sem os personagens dessa narrativa, sem seus interlocutores, a interpretação e o ponto de vista justificado estão impossibilitados. Mas não haveria também nesse acontecimento uma ocultação do que Holanda (1973) constataria sobre o uso da cordialidade (o homem cordial) como dominação e igualmente meio de resistência?

A força mimética na racionalidade de uma cultura com forte histórico de dominação colonial é um dos motivos para se discutir linguagem e *mimesis* hoje. Tal como afirma Luiz Costa Lima (2003, p. 26), autor que pensa o conceito sócio-historicamente e em seu alcance contemporâneo, essa discussão é chave: “no caso, [...] de um cidadão do Terceiro Mundo, a questão da *mimesis* é ainda mais premente do que para seu colega do centro”. Fora a questão óbvia de que “Terceiro Mundo” é um termo típico de um sistema burocratizado, pois setoriza o mundo mimetizando-o como uma empresa, o ato de mimetizar pode ser visto como uma estratégia discursiva e política de relação responsiva e de resistência às práticas e discursos hegemônicos que criam o campo simbólico da dominação colonial. Outro exemplo dessa estratégia política criadora de linguagem é a capoeira, uma forma de dissimular uma luta em forma de dança para fugir aos olhos da “garantia da ordem”.

Em países com histórico de dominação política e colonial, por exemplo, o discurso é destacadamente um objeto de recriação. O que é a palavra para uma criança em um regime político ditatorial quando ela sabe que determinadas nomeações são proibidas, que certas palavras fazem seus pais e pessoas desaparecerem? A palavra dita pode assumir um efeito mágico, fazer desaparecer pessoas. Nesse caso, o discurso do outro (dominador) está no horizonte, bloqueando a subjetividade de intervir na história. Um olhar atento aos modos de representar a linguagem, ou à fecundidade de atos discursivos a partir de linguagens pré-estabelecidas nesses casos e contextos, pode revelar formas culturais próprias de recriação, tanto no plano da paródia, da sátira, como, ainda, das “adaptações”. A lei e a ordem em muitos casos são elementos da enunciação e se materializam em silêncios, constituindo soluções ou apagamentos nas estruturas, mesmo do campo sógnico, mas também se voltando para a formação da consciência. Um exemplo seria o tabu. O não poder dizer desenvolve e reelabora o suspense erótico, cria uma estrutura de dizer que lança pontos de vista sobre a realidade e afeta o campo simbólico e a consciência (questão problematizada por Volóchinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*, que será retomado mais adiante neste texto). A fronteira moralista do não dizer gera as bases da resistência, uma responsividade materializada na sugestão, no entregar sem indicar diretamente, no dizer sem ser rastreado pelo tabu. Há muito disso no erotismo, nas metáforas e no funcionamento da literatura – no ato de sugerir, na economia de meios.

Outro exemplo do poder de recriação representativa da palavra mediante proibições do dizer é dado por Ernst Cassirer (2013). A partir de uma história da cultura, o filósofo resgata o caso em que nomear um deus tribal poderia ser considerado uma personificação maculadora ou uma preparação para o uso, em vão, do nome, salvando

assim responsabilidades, “tal nome tornou-se nome próprio, o que implica, como prenome de uma pessoa, pensar uma determinada personalidade” (CASSIRER, 2013, p. 36). Esse ato desmistifica um deus, rebaixa-o à condição de pessoa. Desse modo, cria-se um tabu: o não dizer ou nomear aquela entidade para salvaguardar sua pureza. A proibição dessa palavra pode implicar, inclusive, alterações na fonética de uma língua, ou seja, uma determinação linguística na construção do escopo de vocabulário de uma certa cultura. O tabu pode, assim, bloquear também caminhos fonéticos, que espreitam o que não pode ser pronunciado, recriando e cavando outras formas de percepção e construção sígnica.

A semelhança fonética, como no exemplo dado acima, talvez autorize a pergunta sobre o papel da representação da semelhança ou da convenção da semelhança como critério lógico e poético na história e na constituição das formas de linguagem. Veja-se, por exemplo, a representação da imagem nas palavras (hieróglifos) em sua relação com a poesia concretista (há vozes egípcias). Ponto já constatado por Adorno (1996, p. 33): “como testemunham os hieróglifos, a palavra desempenhava originalmente também a função de imagem”. Outro momento ou sugestão de aprofundamento que deve passar pelo estudo da história do uso da semelhança como meio de ação humana está contido na expressão “à imagem e semelhança de Deus”. O que essa crença autoriza no processo de dominação da natureza e quais efeitos e atrofias de alteridade não se revelam? No caso, pensando do ponto de vista de uma realidade construída simbolicamente – como constata Cassirer (2013) – em que não há sentido *a priori*, o postulado poderia ser invertido. O conceito de Deus, por ser conceito, deveria ser concebido como imagem e semelhança do sujeito (da enunciação) que se movimenta dialeticamente entre a subjetividade e a objetividade. Essa representação do humano pode ser percebida mais intensamente nas construções míticas que, ao assumir o lado humano, carregam na grandiosidade para mimetizá-lo como algo poderoso para os seres humanos. Em outras palavras, estabelecer, por semelhança, o poder da divindade para permitir a identificação e recriar a grandiosidade épica para estabelecer a distância, de onde nasce o domínio.

Há também o papel da semelhança nos critérios de classificação e ordenamento rumo aos caminhos do esclarecimento ou da razão instrumental, na medida pensada por Adorno e Horkheimer (1985). Herbert Spencer (1873), por exemplo, valeu-se de semelhanças do uso epistemológico da *mimesis* para autorizar verdades, das quais a “Enciclopédia Chinesa” de Jorge Luis Borges iria rir com toda ironia possível. Qual lógica autoriza dizer que tipo de semelhança é marcante o suficiente como um critério de agrupamento? Qual a relação entre as semelhanças e a mimetização de grupos ou a ideia de agregação de valor? Tal como as palavras criam sentenças, as semelhanças criam grupos

e possibilitam a nomeação do novo, é uma sintaxe do que pode ou não confluir, criando, assim, um critério que resulta na palavra nova, na palavra que designa o agrupamento. O uso das representações e semelhanças é vasto – não há aqui a pretensão de esgotá-lo – e historicamente manejado com finalidades próprias e repercussões no pensamento, na linguagem.

Nessa medida, o presente trabalho, que, além dos pensadores já mencionados, toma como fundamentação teórica o dialogismo, proposto nas obras do Círculo de Bakhtin – mais especialmente Valentin Volóchinov (2017) –, busca pensar o uso da *mímesis* no funcionamento da linguagem e do pensamento, e, indiretamente, defender a importância de valorizar o conceito atualmente. Diante das mudanças da concepção de realidade e linguagem, é possível pensar sócio-historicamente o conceito de *mímesis*, funcionando como uma *mímesis* da linguagem? Se há uma referencialidade discursiva, marcante em países com histórico de dominação político-cultural, e uma realidade alcançável apenas discursivamente, o discurso poderia ser tomado como fonte e objeto dialógico de recriação mimética? Desse modo, será apresentado, com base nos pensadores já mencionados, um marco da gênese do conceito de *mímesis* na antiguidade grega, em um contexto de realização da palavra dialógica, resultante de mudanças políticas (surgimento de novas formas de alteridade em função do aparecimento de novos interlocutores) e do rebaixamento (destronamento) da palavra dos deuses, naquela cultura, em processo de passagem a um pensamento analítico, que viria a constituir o pensamento científico.

Como será apresentado mais adiante, os pensadores do Círculo de Bakhtin e, mesmo que, aparentemente, em outro paradigma, também Luiz Costa Lima, apresentam um olhar sobre o mesmo objeto: a palavra que se politiza ao perder a exclusividade monológica na esfera de poder divina. Esse ponto de partida é fulcral para o objetivo de pensar a palavra dialógica na composição das formas de representação da linguagem, o que fundamenta a perspectiva dialógica deste trabalho. Nessa medida, discutir *mímesis* e ciências humanas (ramos do pensar legitimados atualmente e herdeiros dessa virada à palavra dialógica) na esteira de Adorno e Horkheimer, é interessante para se pensar dialogia e retroalimentação entre mítico e razão instrumental, bem como parece interessante continuar com as contribuições de Cassirer do ponto de vista da linguagem em relação à presença do mítico na ciência. Se o aspecto mimético está, amplamente, na linguagem, se a realidade é alcançável apenas pelo discurso, então estarão na ciência esses mesmos aspectos miméticos que confirmarão uma realidade dialógica porque nem tão mítica e nem tão instrumentalizada cientificamente. Sem um real monologizado, sem uma externalidade pura, sem uma verdade divino-científica, que não sofre abalos pelas mudanças de interlocução que a história impõe, do ponto de vista do materialismo

histórico, como pensar uma *mimesis* da linguagem? Para colocar em diálogo os pensadores aqui destacados, e, mais adiante, retomar a discussão sobre *mimesis* e linguagem, será preciso pensar a relação deles com a vida, a cultura e a consciência como linguagem.

Vida, cultura e consciência como linguagem: Cassirer, Círculo de Bakhtin, Adorno e Horkheimer

Há um ponto fundamental que faz convergir as ideias de Cassirer, do Círculo de Bakhtin e as contribuições conjuntas de Adorno e Horkheimer: a relação dialética ou dialógica entre o subjetivo e o objetivo, o sensível e o inteligível ou o articular e o geral. O aspecto dialético é mais perceptível no movimento metodológico e epistemológico – mais ligado a uma formalidade organizadora. Quanto à dialogia, além de estabelecer procedimentos teórico-metodológicos, privilegia a relação eu-outro, o embate expressivo, a lida direta com os fenômenos, com o cotidiano, no plano da vida imediata. Talvez por esse elemento dialógico estar mais próximo das artes, da concretude da representação de algo com menor pretensão sistematizadora, que colocaria em risco a expressividade do ser, é que a literatura importa tanto aos estudos do Círculo. Há nela maior expressividade, materializações da vida vivida. No entanto, todos os pensadores aqui convocados tomam a arte em algum momento como objeto do pensamento e como forma de pensar. A estrutura do drama, por exemplo, é, na verdade, matriz para a organização do pensamento fundador da filosofia ocidental. O diálogo das arenas abre estruturas para novas formas de pensar – um gênero que cava outro.

No pensamento do Círculo, há uma questão estilística recorrente em alguns textos traduzidos: o uso de ressalvas, muitas vezes materializadas em forma de parêntese. Essa característica estilística manifesta uma contraposição de vozes, que também está na base do pensamento do ocidente (lembrar dos diálogos socráticos), e endossa a tese da constituição dialógica da linguagem e do pensamento. Considerando, ainda, o lugar de enunciação do Círculo, pode-se elencar não apenas um desejo de abertura política com as esperanças, frustradas mais tarde, da revolução de 1917 (o desejo de ter voz), mas também a fertilidade do teatro na cultura russa. Por qual motivo, textos mais antigos apresentavam maior explicitação de diálogos, do seu caráter de drama? Um ponto a se colocar é: qual é a relação da ciência com a farsa do diálogo, com o disfarçar? Quais caminhos e valores exigiram da ciência essa marcação estilística, essa busca pela palavra ilusoriamente estabilizada que tenta esconder seus dramas? Talvez isto responda aos diferentes graus de proximidade da vida e do pensamento na história. A marcação da grandiosidade épica, comentada acima, marca um lugar nas relações de poder e na especialidade de um campo de valores, a estilística na ciência não funcionaria da mesma

maneira? O movimento entre objetividade e subjetividade, muito caro aos pensadores aqui apresentados, pode ser um ganho no pensamento deles próprios em função da influência das artes em suas trajetórias.

Referindo-se, especialmente, a *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010), Sobral (2009, p. 25) destaca a dialética (é o termo que utiliza) entre o individual e o geral na epistemologia filosófica de Bakhtin:

Ao ver do filósofo, é nefasta a tendência teoreticista de reduzir atos particulares ao que há em comum entre todos os atos, pois isso separa o concreto do abstrato, o geral do particular, e, assim, perde de vista a totalidade que é o ato, uma dialética entre conteúdo (ou sentido) e processo concreto de realização.

De modo semelhante, Grillo e Glushkova (2016, p. 77), na citação abaixo, destacam a relação entre ideologia e psique:

Bakhtin/Volochínov (1992) [trata-se de outra tradução de Volóchinov, 2017] que, ao discorrerem sobre a relação entre a ideologia (domínio do coletivo) e o psíquico (domínio do individual), propõem que o signo ideológico exterior, por um lado, só existe enquanto tal ao ser absorvido e transformado no psiquismo individual interior, e, por outro, o psiquismo se forma por meio de signos ideológicos exteriores e coletivos, a descrição deve se efetuar no nível dos gêneros, sendo a apreensão de uma cultura discursiva feita por meio da articulação interpretativa das características de diferentes gêneros discursivos.

As duas passagens citadas apresentam um reconhecimento da singularidade coagida por esferas do social, mas que, ao mesmo tempo, recria sentidos, no aqui-agora único da enunciação. Há o reconhecimento de um jogo, em que as contradições não se anulam mutuamente, mas se recriam. Essa atenção ao singular caracteriza o pensamento do Círculo de Bakhtin, sobretudo como uma filosofia da vida, mas que, do mesmo modo, considera a sociologia da formação das atividades humanas, importante na constituição tanto da consciência, quanto das configurações dos campos sógnicos.

Em Adorno e Horkheimer (1985), é examinado o apagamento da dialética subjetividade-objetividade, que pende para uma generalização absolutamente racionalista no século XX, um apagamento do sujeito, da singularidade da vida, criando na cultura ocidental uma exaltação da técnica pela técnica, uma razão instrumental, que, segundo eles, levaria à decadência das duas guerras mundiais. Para esses pensadores de Frankfurt – cujo pensamento é retomado mais adiante neste texto –, a razão instrumental

é uma negação do aspecto mítico do pensamento, da expressividade e da percepção de alteridade.

Em Cassirer, pode-se encontrar igualmente a consideração da dialética entre o particular e o geral. Na passagem adiante, o filósofo demonstra seu raio de interesse em relação ao ser particular e englobado, atado (ato):

O conceito de verdade e de realidade da ciência é diferente daquele da religião ou da arte – assim como existe uma relação básica, especial e incomparável, que nelas é criada, muito mais do que designada, entre o “interior” e “exterior”, entre o ser do Eu e o do mundo. (CASSIRER, 2009, p. 39).

E essa aproximação de Cassirer, sobretudo com as ideias do Círculo, torna-se mais evidente quando se percebe a importância da cultura e do ato como modo de atentar para o particular sem descuidar do geral:

A crítica da razão transforma-se, assim, em crítica da cultura. Ela procura compreender e provar como todo conteúdo cultural, na medida em que seja algo mais do que simples conteúdo isolado, e conquanto esteja baseado em um princípio formal universal, pressupõe um ato primordial do espírito. O conteúdo do conceito de cultura é inseparável das formas e orientações fundamentais da atividade espiritual: aqui o “ser” somente pode ser apreendido no “fazer”, ou seja, na “ação”. O conteúdo do conceito de cultura é inseparável das formas e orientações fundamentais da atividade espiritual: aqui o “ser” somente pode ser apreendido no “fazer”, ou seja, na “ação”. (CASSIRER, 2009, p. 22).

E mais adiante: o individual não deve permanecer isolado, e sim integrar-se em um contexto, no qual faça parte de um “encadeamento” (*Gefüge*), seja ele lógico, teleológico ou causal (CASSIRER, 2009).

É notável: pensamento e cultura são inerentes. Fora do âmbito cultural não há e não se produz sentido. A palavra deixa de ser drama. Nada responde, a expressividade está bloqueada e a alteridade também. Não por acaso o risco da regressão à barbárie, a razão instrumental. Veja-se esse exemplo em um plano de análise que ignora o *sígnico* (expressão existente única e exclusivamente enquanto fenômeno de uma cultura):

Quando a especificidade do material ideológico *sígnico* é ignorada, ocorre uma simplificação do fenômeno ideológico: nele, passa a ser levado em conta

apenas o aspecto racional do conteúdo (isto é, o sentido direto cognitivo de alguma imagem literária como, por exemplo, Rúdin enquanto “homem supérfluo”) e esse aspecto está correlacionado com a base (por exemplo, a falência da nobreza leva ao surgimento do ‘homem supérfluo’ na literatura). Ou, ao contrário, destaca-se apenas o aspecto externo, técnico, do fenômeno ideológico (por exemplo, a técnica de uma construção arquitetônica ou a composição química das tintas), que é diretamente deduzido do nível técnico da produção. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 104).

A desatenção à responsividade, inerente ao sentido, joga fora a estrutura do processo histórico e sociológico, implicado na significação. Perde-se o processo e foca-se o fragmento, destituindo a relação dialética entre particularidade e objetividade, tão caras ao modo de funcionamento da arte – as redes sociais parecem alheias a esse movimento, e o resultado é, muitas vezes, um discurso de ódio e fatalmente rotulador, que vai empobrecendo o exercício da alteridade. Não é, pois, fortuito que a arte, com seu caráter de produção mimética, faça convergirem Cassirer, o Círculo de Bakhtin e Adorno.

No intermediário entre subjetividade e objetividade, está a linguagem que ora se manifesta mais para um lado ou outro na história do pensamento, mas que detém a chave dos dois caminhos:

A linguagem não designa e não expressa nem uma subjetividade unilateral, nem uma objetividade unilateral, verificando-se, em vez disso, que nela ocorre uma nova mediação, uma correlação peculiar entre os dois fatores. Portanto, nem a mera descarga da emoção, nem a repetição de estímulos sonoros objetivos representam, por si, o sentido e a forma característicos da linguagem: estes somente surgem quando as duas extremidades se unem, produzindo, assim, uma nova síntese de “eu” e “mundo”, que não existia anteriormente. E uma relação análoga se estabelece em toda direção verdadeiramente autônoma e original da consciência. Tampouco a arte pode ser definida e compreendida como mera expressão do interior, como reprodução das figuras de uma realidade exterior, porque também nela o momento decisivo e característico reside na maneira pela qual através dela se fundem o “subjetivo” e o “objetivo”, o sentimento puro e a figura pura, adquirindo nesta fusão uma nova existência e um novo conteúdo. (CASSIRER, 2009, p. 42).

A arte, mais do que outro domínio da cultura, resolve dialeticamente essa questão – e nisso são convergentes os pensadores aqui apresentados. Está nela uma

chave epistemológica para a reflexão não desbordada de vida – não por acaso seu vigor nos estudos e métodos do Círculo. A ciência é mediada pelo simbólico e, portanto, é alcançável mediante uma problematização sobre a linguagem. Marchezan (2019, p. 281) busca sintetizar a questão ao refletir sobre a relação entre o Círculo e o pensamento de Cassirer,

Cassirer não considera apenas a ciência um conhecimento simbólico. Para ele, nunca temos acesso imediato ao objeto. Na relação do homem com o mundo, do inteligível com o sensível, surgem diferentes formas de expressão e compreensão do mundo. Essas formas culturais, chamadas de formas simbólicas, resultam da atividade incessante e dinâmica do homem em meio à vida social, processo em que também sua própria consciência se forma e desenvolve.

A linguagem é a compreensão desses fatores ligados ao sensível e ao inteligível. Tanto é que se apresenta em um estágio dos domínios de Cassirer, em que a alteridade e o excedente de visão constituem os caminhos do pensamento. Tal como se pode verificar adiante:

Na medida em que a consciência não o [o conteúdo] considera simplesmente como algo presente, mas o imagina como algo passado, porém não desaparecido para ela própria, ela cria uma nova relação com este conteúdo e, ao fazê-lo, atribui a ele e a si mesma uma significação ideal modificada. E esta se manifesta de maneira cada vez mais nítida e rica, à proporção que o mundo das imagens, próprio do Eu, se torna diferenciado. Agora, o Eu não apenas exerce uma atividade original formadora de imagens, como ao mesmo tempo aprende a compreendê-las cada vez mais profundamente. E é somente assim que as fronteiras entre o mundo “subjetivo” e o “objetivo” se delineiam claramente. (CASSIRER, 2009, p. 38).

A consciência abandona seu estado de percepção momentânea plena e reconhece o jogo entre subjetividade e objetividade, presente em uma percepção de linguagem. Desse modo, perguntar-se sobre a consciência como linguagem pode ser um caminho para entender o embate de vozes, o funcionamento dialógico do pensamento, a construção discursiva da realidade, o signo de Volóchinov (2017) e o discurso interior, que, formado socialmente, se materializa também na interioridade: materializa-se na palavra. Talvez por isso seja tão importante para o Círculo pensar um certo protagonismo da palavra. Se é possível falar em consciência como linguagem, as mudanças históricas e

as inovações da atividade humana transformam a consciência e a percepção do mundo. Afinal, os gêneros do discurso, para o Círculo, são pontos de vista sobre a realidade, que se formam igualmente por transformações nela própria. Então, qual a importância de pensar a consciência como linguagem e as transformações da atividade humana na história? Esse ponto relaciona-se diretamente com a história da alteridade, lembrada no começo deste texto, e com o contexto grego: as condições de enunciabilidade, que tornaram possível a formulação do conceito de *mimesis* – ligado a uma linguagem menos englobada pela lógica momentânea do mito e da religião e mais consciente do papel social dos atores culturais.

***Mimesis*: primeiros atos**

O funcionamento da *mimesis* sempre existiu na linguagem, porém é no contexto grego que é nomeada e concebida sistematicamente –, importam aqui esse ponto de inflexão e as várias mudanças de percepção da realidade construída discursivamente. Em outras palavras, interessa pensar algumas mudanças sócio-históricas da percepção discursiva, da entrada de outros atores no processo de enunciação, o que implica pensar sócio-historicamente a alteridade. Se a realidade é uma construção da linguagem, da cultura, na relação com o mundo, a referência de representação é a própria linguagem, a própria cultura. Ou seja, implicaria a *mimesis*, então, uma representação da linguagem pela linguagem? Seria possível falar mesmo em *mimesis* da linguagem? O que é o romance na história da alteridade, por exemplo? De qual demanda da linguagem, das mudanças históricas de atores e processos enunciativos, o romance é uma expressão, uma materialização discursiva de um ponto de vista social, histórico, da realidade? O romance é uma das grandes realizações da palavra destronada, dialogal. Da palavra como drama. O romance é um ponto de vista sobre a realidade que mimetiza a representação de novos interlocutores no mundo, é um lugar de dar a voz e transformar o pária em protagonista – o rebaixamento da palavra tira o domínio dos deuses e alcança o louco Quixote.

As últimas partes deste trabalho são motivadas por um lugar de enunciação próprio. Um lugar enunciativo de signos que somente são signos por serem inerentes a uma cultura com sequelas de dominação colonial. Para a discussão sobre a *mimesis* na linguagem (pensamento), são considerados alguns escritos de constatação do mítico no pensamento atual, que se constrói mais fortemente sobre as bases do iluminismo. É inegável que discutir o pensamento no século XXI é também discutir ciência. A questão ligada à linguagem envolve o momento em que a palavra é tomada como objeto responsivo, quando em um dado momento histórico, ela é capaz, de forma efetiva, de parodiar e de se valer de seu desdobramento em ambiguidade, de criar minimamente um duplo

semântico, apresentando um aspecto mais marcadamente dialogal. Possivelmente, de criar as bases para uma concepção de *mimesis* da linguagem. Não se trata do nascimento da *mimesis*, mas das condições de nomear o fenômeno, de dar a ele existência, por concebê-lo e ser concebido em forma e em signo. Desse modo, a contribuição do Círculo de Bakhtin, como já exposto, é fundamental para refletir sobre a palavra dialógica ou a tomada de consciência da linguagem. É pertinente localizar o momento de percepção da função responsiva da palavra – no sentido de conflito e de força social advinda de vozes que emergem na história da alteridade –, como caminho de representação de novas semelhanças sócio-históricas. Mas essa percepção só é possível no contexto em que a realidade é construída e se constrói pelo discurso na relação eu-outro (social), e não como um dado posterior ao pensamento. Compreender a realidade como uma construção discursiva é entendê-la como social, em sua materialidade de mundo, visto que a linguagem – tal como entende o pensamento do Círculo de Bakhtin – para ser depende da existência da alteridade, não é unilateral e nem individual. Desse modo, é importante aqui comentar a virada filosófica e linguística – com a superação da questão antiga da referencialidade apartada da linguagem – necessária à discussão de uma *mimesis* da linguagem.

A palavra dialogal e a gênese da concepção de *mimesis* no diálogo com a recriação da linguagem

Ao analisar a *Odisseia*, Adorno e Horkheimer (1985) destacam um momento em que a palavra se desconecta da intenção, ou seja, um momento em que surge a consciência da intenção. O astuto Ulisses usa a palavra para o engodo. Trata-se do momento em que o herói engana Polifemo ao lhe dizer que seu nome é “Ninguém”. Na perseguição que se instala na ilha, o gigante ciclope é, então, envenenado pela palavra do outro (de Ulisses). Não consegue a ajuda dos outros gigantes, pois, quando perguntado quem ele estava perseguindo, respondia: Ninguém. Nas palavras de Adorno e Horkheimer, tem-se aí um momento crucial de passagem da palavra mítica a uma outra forma. Assim, os dois teóricos fazem essa contextualização tomando como base a história homérica:

Com a dissolução do contrato através de sua observância literal, altera-se a posição histórica da linguagem: ela começa a transformar-se em designação. O destino mítico, *fatum*, e a palavra falada eram uma só coisa. A esfera das representações a que pertencem as sentenças do destino executadas invariavelmente pelas figuras míticas ainda não conhece a distinção entre palavra e objeto. A palavra deve ter um poderio imediato sobre a coisa,

expressão e intenção confluem. A astúcia, contudo, consiste em explorar a distinção, agarrando-se à palavra, para modificar a coisa. Surge assim a consciência da intenção: premido pela necessidade, Ulisses se apercebe do dualismo, ao descobrir que a palavra idêntica pode significar coisas diferentes. Como o nome *Oudeis* pode ser atribuído tanto ao herói quanto a ninguém, Ulisses consegue romper o encanto do nome. (ADORNO; HOKHEIMER, 1985, p. 65).

Essa passagem da palavra-objeto para o ato intencional de uso da palavra como modificadora do objeto é um ponto importante para situar uma possível gênese dos estudos discursivos. Ou seja, a linguagem pelo ponto de vista das relações enunciativas. A palavra se desdobra, é vista externamente como possibilidade de conquista e armadilha. Pode ser mimética em razão de poder representar semelhanças quando tomada conscientemente como instrumento político na voz do sujeito. O mesmo se passa com o ato mimético dos guaranis de vestir a túnica jesuítica, mencionado no início deste trabalho. Estão aqui certas condições de enunciabilidade que tornaram possível a concepção de *mimesis*. Não por acaso, um dos primeiros indícios de uma percepção discursiva (uma forma de concepção do fenômeno da linguagem) não está desassociado desse momento.

Existe em Ulisses uma percepção da alteridade que é o grande trunfo de sua esperteza. O nome “Ninguém” não teria sentido sem a percepção metalinguística das palavras. Há uma magia irônica nesse uso do léxico. Ele presentifica o sujeito, que lhe confere um nome como se fosse uma coordenada de identidade, mas ao mesmo tempo o torna invisível. O funcionamento desse processo mágico se explica pelo enunciator: vindo da boca de Ulisses “Ninguém” é alguém; da boca do gigante “Ninguém” tem sentido literal. Há um feitiço que envolve uma reconfiguração de alteridade imperceptível à insensibilidade enunciativa do gigante, conseqüentemente um novo sentido surge já que houve mudança na relação enunciativa.

A percepção de Ulisses, representada por Homero, do uso astuto das relações enunciativas para transformar o sentido da palavra e se libertar do domínio do gigante é uma latência histórica dos fenômenos discursivos. Esses estudos ganharão grande aderência e fertilidade no século XX, momento histórico marcado também por outra relação com a linguagem, por exemplo, nas produções artísticas (linguagem como objeto de recriação da própria linguagem), nas vanguardas modernistas – não é fortuito que seja o século em que se realizam em signo cultural as teorias discursivas, com o Círculo de Bakhtin, Austin, Greimas, Benveniste e muitos outros. Momento de materialização de uma virada linguística na filosofia, momento em que as formas discursivas são objeto de criação e

momento em que a referencialidade é problematizada e vista como construção discursiva. Por exemplo, as palavras são percebidas, no plano da forma, sem automatismos. Não se trata mais apenas de uso instrumental, mas de objeto referencial de representação. Como se a grafia tomasse um lugar na realidade – como se a linguagem fosse externalizada para ser teorizada e reelaborada artisticamente pela própria linguagem –, que se autorizasse como signo a partir do momento que se comporta como objeto de recriação. A palavra parece apresentar uma nostalgia ancestral pela imagem, por isso o exemplo da relação poesia concretista e hieróglifos. Essa inflexão nos estudos muito ligada a uma concepção de realidade é situada por Marchezan (2019, p. 265):

Considerada uma revolução na filosofia, a virada linguística compreende o rompimento com o paradigma filosófico calcado na consciência, na mente, e, portanto, com a noção de sujeito que ele solidificou. Entra, assim, em crise a compreensão do que é, então, nuclear na filosofia: a relação sujeito-objeto, em que o sujeito cognoscente, sua consciência, sua mente, é o agente do conhecimento e o objeto é a entidade cognoscível. Os limites desse sujeito, sua fragmentação, as falhas, mas também o desenvolvimento da ciência, dos projetos e dos métodos, mostram-se no entendimento de que sua linguagem não é um instrumento transparente para o conhecimento do mundo; ela é agente do pensamento, engendra o próprio pensamento. O sujeito, portanto, não tem acesso ao objeto, ao mundo, a não ser pela linguagem. Suas ideias, seus métodos, sua imaginação são permeados pela linguagem.

Se não há um pensamento anterior à linguagem, se a linguagem não é servil ou submissa ao pensamento, ela é, então, passível de ser estudada como qualquer outro fenômeno, com o mesmo *status* de importância antes dado ao pensamento considerado separadamente da própria linguagem. Ela ganha externalidade de fenômeno, torna-se um objeto de estudo que consiste em ser linguagem estudada pela linguagem – nessa medida, emergem fortemente as teorias do discurso, latentes na antiguidade. A palavra, a imagem, o signo em geral se tornam objeto, se tornam passíveis de serem considerados “de fora”, com distanciamento. Dessa maneira, a linguagem transforma a si em objeto no ato de dar acabamento, efeito próprio do ato de refletir. Talvez por isso seja possível pensar casos de recriação em que o cinema, por exemplo, mimetiza discursos acabados da literatura, com sua relação enunciativa própria no espaço-tempo, realizando uma espécie de dupla *mimesis* – instaurando uma discussão sobre uma possível *mimesis* da linguagem. Em outros termos, fazendo uma representação de uma representação pelas semelhanças que constituem os discursos juntamente com suas diferenças instaladas pelo lugar de enunciação. A linguagem ganha uma externalidade de objeto, pode ser

imitável e representável (outra forma de produção mimética), como tudo que era anterior à linguagem em outro momento histórico. Percebe-se, do século XX para cá, mais do que nunca, o fenômeno das recriações artísticas, por exemplo. Se há uma *mimesis* da linguagem e linguagem é pensamento, então discutir o pensamento atual (mais valorizado como pensamento no campo científico) é discutir a relação entre o mítico (já que a ideia de *mimesis* está a ele relacionada) e o científico. Por isso é possível constatar o mítico na ciência e a ciência no mítico, tal como postula Adorno e Horkheimer. Também Cassirer (2013) dedica-se a uma percepção do mítico nesse contexto, porém de forma mais unilateral: reforça sua presença no pensamento científico, sem retorno do científico ao mesmo. Afinal, para ele, o mítico está na linguagem, e esta, com seus próprios conceitos que desenvolve, abre caminho para a formulação de conceitos científicos, plasmando mítico e científico.

A palavra mitológica não era alvo de metalinguagem, nem pensada “de fora”, por isso constituía uma designação direta, dificultando a percepção de seu valor mimético – não havia distância entre palavra e sujeito, afinal o sujeito era apagado na determinação monológica da palavra autoritária dos deuses (menor alteridade). O destronamento do discurso mítico pelos processos históricos instaurados com seus germes de esclarecimento criou as condições para a concepção de *mimesis*. Essa palavra-objeto (mítica), representada em situação formal extrema nos hieróglifos, por exemplo, poderia habitar o imaginário da humanidade em forma de uma falta – a poesia concretista não poderia ter algo de nostalgia ancestral? Essa escolha por um revés na realidade aparente vai ao encontro da teoria estética pensada por Adorno. Nas palavras de Petry, para Adorno (2015, p. 11), “a arte tem a capacidade, não somente de contrapor-se a uma atitude racional e lógica, características da *ratio*, mas também de conferir à natureza reprimida um lugar, de dar voz àquilo que foi silenciado pelo predomínio da razão” .

O movimento rumo ao esclarecimento neutralizou a palavra, criou segmentações abstratas e fez da palavra signo matemático ou criou nela uma aridez que forçou o olhar para o desenho das letras – é sempre bom lembrar de dois poemas cerebrais: “La luna” de Jorge Luis Borges; e “Antiode” de João Cabral de Melo Neto. Com relação aos versos cabralinos, alguns de seus poemas são dramáticos e fantásticos por expressarem uma tentativa quixotesca de representar um desmonte do signo (dassignificação) em não signo. “Uma faca só lâmina” expressa essa tentativa, com critérios imagético e funcional. Porém, a tentativa do poeta sofre um revés, está dentro do poema. É como procurar algo seco no fundo do mar. Em “Antiode” a flor final é resultado de um processo que despeta a palavra pela palavra até despilar a flor de sucessivas metáforas no tempo histórico chegando à flor-flor, flor-palavra. Neutra? Não, pois funciona no poema justamente por

ser culturalmente viva. No caso da poesia concretista, ela é uma expressão do tempo do espetáculo dos letrados, das palavras verticalizadas nas cidades e do desejo reprimido do animismo imagético nas palavras. A arte subverte aquela razão neutralizadora e não deixa a fantasia se atrofiar. A razão instrumental representada nos dois poemas, de Borges e João Cabral, não é razão instrumental, é *mimesis*. Uma espécie de *mimesis* irônica, um avesso que presentifica o que se busca esconder. Funciona no plano artístico fatalmente como ironia. A capacidade da palavra se desdobrar, representando-se em outros gêneros, livrou-a de sua utilidade passiva e restrita de sentido (capacidade de responder). A palavra ganha poder de espelho que deforma e refrata o discurso do outro (representa o discurso alheio com incorporação crítica e recriativa) de forma produtiva, gerando, somente assim, sentido.

Do alto do poder, no nível do sagrado, a palavra impossibilita a concepção de discurso, é preciso que ela ganhe uma consistência social, assuma vozes – o romance é a consumação dessa abertura dialógica. Isso se dá quando, por um processo histórico, a palavra se converte em discurso e se permeia de outras vozes percebidas no enunciado. Ou seja, quando ela se torna dialógica. Volóchinov (2017, p. 22), na passagem a seguir reflete sobre esse destronamento da palavra, que resulta em signo dialógico:

A palavra com suas fronteiras inexpugnáveis, sagradas, e por isso uma palavra inerte, com possibilidades limitadas de contatos e combinações. A palavra que inibe e bloqueia o pensamento. A palavra que exige repetição reverente e não um desenvolvimento sucessivo, correções e complementos. A palavra retirada do diálogo: ela pode ser apenas citada no interior das réplicas, mas ela mesma não pode se tornar uma réplica entre outras réplicas isônomas. Essa palavra se difundiu por toda parte, limitando, guiando e inibindo o pensamento e a experiência viva. Foi no processo de luta com essa palavra e de sua expulsão (por intermédio dos anticorpos paródicos) que se formaram as novas línguas. Cicatrizes das fronteiras da palavra do outro. Vestígios na estrutura sintática.

O rebaixamento da palavra, metaforicamente representada pela ideia de destronamento, ligada à formação das línguas românicas possibilitou outras formas de percepção da realidade. Seria o romance uma forma de representar uma realidade mais claramente permeada de vozes, afinal a própria sintaxe das línguas, a necessidade de representação de outros gêneros em um único enunciado (romance) para efeitos de paródia, de coroamento de maior representatividade social (palavra menos restrita ao domínio sagrado monológico), não estaria exigindo novas formas de dar conta de uma possível mudança de percepção do sentido, já materializada na linguagem românica? O

romance é um gênero retirado da vida, mas ao mesmo tempo a recria, representando discursos e vozes. Imita (representa) dentro de uma elaboração enunciativa própria no espaço-tempo. Adiante, Volóchinov escreve sobre a ironia, elemento fundador do riso, da contrariedade, e de um dizer que usa um sentido contrário para dizer o que não diz no seu plano superficial – lembrar do “Ninguém” literal e do “Ninguém” alguém usado por Ulisses. Elemento muito frequente e fértil nos romances, “a ironia como modalidade especial de substituição do mutismo. A palavra retirada da vida: do idiota, do *iuródivi*, do louco...” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 45). O romance como enunciado catalisador da representação de outras linguagens.

É curiosa essa relação entre o nascimento da ideia de *mimesis* e os primeiros indícios de compreensão discursiva que explodirá em êxito e em casos no século XX. É inegável o frequente aparecimento de estudos metalinguísticos estético-científicos no século XX. A poesia concreta é apenas um exemplo do distanciamento do sujeito (sem deixar de se constituir na relação com o outro, discursivamente) para enxergar o discurso como objeto. Na passagem de um momento ligado à palavra suprema, sagrada, para a palavra dialogal, há mudanças de formas de alteridade, e de percepção da constituição discursiva. Ainda nas palavras de Volóchinov (2017, p. 23):

Também pertencem ao campo da metalinguística os diferentes tipos e graus de alteridade da palavra alheia e as diferentes formas de relação com ela (estilização, paródia, polêmica, etc.), os diversos meios de sua exclusão da vida do discurso. Entretanto, todos esses fenômenos e processos, particularmente o processo multissecular de exclusão do discurso sagrado do outro, têm seus reflexos (resíduos) também no aspecto linguístico da língua, em especial na estrutura sintática e léxico-semântica das novas línguas.

A passagem da palavra mítica à palavra chamada aqui dialogal – porque se constitui e é constituída socialmente, afinal trata-se da palavra que depende da consideração do interlocutor para ser signo e ter sentido – é colocada em evidência por Luiz Costa Lima (2003), que também constata os motivos da transição. É como se o espírito de Ulisses fosse convocado em função da necessidade de astúcia que a prática social passa a cobrar: “desde que a palavra encontrou uma situação social em que pôde desenvolver a ambiguidade sob forma de atualização do contraditório, deixou de aparecer como palavra una e se mostrou biface, palavra em dobra” (LIMA, 2003, p. 43). De modo mais específico, Nunes também situa o espaço em que essa palavra dialogal ganha fertilidade marcando o ponto de passagem, tal como Adorno, da palavra mítica a outra forma de linguagem no contexto da gênese do conceito de *mimesis*: “quando a palavra mágico

religiosa cedeu lugar à palavra dialogal no espaço da *politeia*, regido pela autoridade das leis” (NUNES, 2003, p. 14). E é justamente nesse aspecto bifronte, ambíguo, polissêmico que se pode criar conscientemente a função da representação das semelhanças em que reside o aspecto mítico plasmado na linguagem. Cassirer (2013, p. 18) já aponta para essa direção: “toda designação linguística é essencialmente ambígua e, nessa ambiguidade, nessa ‘paronímia’ das palavras, está a fonte primeva de todos os mitos”.

O conceito de *mimesis* sempre existiu, de forma latente. Porém as bases para sua teorização e nomeação parecem despertar da palavra dialogal que só é perceptível quando a palavra ganha situação social. Nessa medida, sendo signo, a palavra torna-se evidentemente responsiva e, então, passa a recriar dialogicamente. Não por acaso, a ideia de representação como imitação recreativa está presente no dialogismo sobre a representação da linguagem. O romance “deve imitar (representar) quaisquer gêneros extraliterários: a narrativa de costumes, cartas, diários, etc.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 22). Volóchinov, nesse trecho, usa um entendimento da concepção de *mimesis*. O que por si só é algo importante para os estudos dialógicos, ou no mínimo uma porta de entrada para discussão.

A palavra regida pela autoridade das leis nas assembleias e praças é o novo campo no contexto da Grécia antiga. Há uma desinstalação do lugar da palavra monológica, incapaz de metalinguagem e designadora incontestada, em favor da palavra que se desdobra, argumenta, blefa, engana e cria outras formas de mimetização – não se trata de negar o funcionamento da *mimesis* no mítico e sim de perceber novas aberturas à gestação da ideia de *mimesis*, estando presente no mítico e sendo levada pelo mítico na linguagem; ela é um sinalizador da latência do mítico no discurso científico, por exemplo. Sua dinâmica é percebida quando a palavra se sociabiliza, deixa de ser apenas proclamadora e abre ressalvas e brechas de penetração por outras formas de concepção e criação da realidade.

Reconhecer o interlocutor chão, não mais no plano dos deuses, é reconhecer o funcionamento comunicativo e enunciativo da linguagem, ou seja, a linguagem como discurso. Para dar tratamento à palavra dialogal, as elaborações ligadas ao Círculo de Bakhtin tecem análises sobre o monologismo e sobre a constituição social da linguagem. Volóchinov (2017) aplica o olhar marxista à filosofia da linguagem e faz uma análise dialética do objetivismo abstrato (representado por Saussure) e do subjetivismo extremado, resolvendo questões ligadas à formação social da consciência e da linguagem em função do dialogismo. Parece um caminho interessante ao aprofundamento da potência da palavra-assembleia que, no rumo do esclarecimento (como já se mencionou, Adorno mostra o mítico no esclarecimento e o esclarecimento no mítico), rebaixa a palavra monológica dos deuses. Todo discurso tem seu potencial mítico, afinal há uma latência

desse aspecto no discurso e na forma de pensar de uma cultura burguesa-científica. Volóchinov (2017, p. 113) usa a metáfora da face de Jano para expressar a bivocalidade da palavra, “assim como Janus, qualquer signo ideológico tem duas faces”. E o que não dizer das metáforas solares (luz) do cientificismo iluminista? Mesmo com todo aparato teórico-científico e lógico, ainda há uma aderência expressiva das metáforas mitológicas. Mas a grande contribuição dessa compreensão social da linguagem é a alteridade como meio de percepção da reflexividade dos objetos – se a realidade é construída discursivamente, o objeto responde, ou seja, apresenta reflexividade. Segundo Volóchinov (2017, p. 111), “uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social, é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma *signica*”. A palavra monológica dos deuses descola-se da realidade imediata de uso na forma de objeto de engodo e cavalo de troia, vira armadilha na boca de Ulisses que concebe seu valor dialógico e antecipa seu uso na voz do outro, do ciclope.

No plano mágico, em que uma parte pode ser o todo (e não apenas parte dele), tal como um fio de cabelo na poção atinge de maldição todo o sujeito, há um encantamento sobre o qual fala Cassirer. O destronamento ou rompimento da imagem emocional, plenamente momentânea, cria o campo da percepção estética e provoca uma desestabilização que recria outros campos. Cassirer (2013, p. 114-115) parece descrever uma tomada de consciência, um reconhecimento do sujeito acompanhado de seu excedente de visão:

Do mesmo modo que a linguagem, a arte também se mostra, desde o princípio, estreitamente entrelaçada ao mito. Mito, linguagem e arte formam inicialmente uma unidade concreta ainda indivisa, que só pouco a pouco se desdobra em uma tríade de modos independentes de plasmação espiritual. Em consequência, a mesma animação e hipóstase mítica, experimentada pela palavra, é também partilhada pela imagem e por toda forma de representação artística. Na perspectiva mágica do mundo, em particular, o encantamento verbal é sempre acompanhado pelo encantamento imagético. Mesmo assim, a imagem só alcança sua função puramente representativa e especificamente estética, quando o círculo mágico, ao qual fica presa na consciência mítica, é rompido e reconhecido não como uma configuração mítica mágica, mas como uma forma particular de configuração.

Adorno e Horkheimer (1985) analisam a ação tribal de imitar o inimigo como meio para afugentá-lo. A máscara do ser diabólico é uma imitação (*mímesis*) desse ser, que serve para espantá-lo e é, ao mesmo tempo, uma percepção de alteridade. Toma-se o

outro (ser diabólico), cria-se a partir dele e alcança-se um efeito prático: expulsá-lo. A tribo não se anula no ser diabólico, mas o incorpora criticamente para uso político e para a emancipação do medo. Essa criação mimética só é possível em função da percepção, não nomeada, das funções enunciativas entre tribo e ser diabólico. O que se passa hoje é talvez uma perda, apesar de nomeado o fenômeno, dessa sensibilidade enunciativa. Frankenstein é um ser bom (se essa pureza existir), mas que se torna monstro em função do mal que lhe fizeram. Frankenstein não reverte o jogo, incorpora o mal, sem retornar a si criticamente – sem distanciamento de visão. O caminho da tribo pela *mimesis*, pela fantasia, permite uma incorporação crítica e não a completa incorporação, com a reprodução do mal. O contexto representado em Frankenstein não é o da fantasia, mas do cientificismo em nível de razão instrumental. É nesse sentido que Educação após Auschwitz (ADORNO, 1995) ainda é atual, sobretudo nestes tempos sombrios. Parêntese necessário: ali, Adorno faz uma análise sobre a capacidade de internalização da dominação. Mostra que o nazismo é latente e pode emergir no ápice de períodos decadentes ou é uma falsa tábua de salvação para melhorar a autoestima de um povo que precisa odiar para ganhar alguma dignidade – uma saída pseudo-honrosa impulsionada de ego cultural. Adorno sublinha o papel dos professores como combatentes diretos desse mal enraizado na irracionalidade humana, naquele limite em que a razão é tão destrutiva quanto o dente afiado de um bicho que baba demente – a função da educação é bloquear a reincidência do nazismo, é preciso se perguntar: “como isso foi possível?”. Tratar o nazismo do ponto de vista econômico e político – talvez seja o que o sistema quer de alguns – é pouco e corre o risco de banalização. É preciso tratar do ponto de vista psicanalítico e social sabendo que o nazismo é um estágio possível e o subterrâneo do fundo do poço. O nazismo não é um fato histórico apenas, mas a possibilidade de um estágio doente da humanidade que assombra.

A insensibilidade enunciativa, a incapacidade de perceber a alteridade que é a percepção do outro em um domínio crítico de si (a insensibilidade à percepção do retorno dialógico, da resposta preenche em toda linguagem, da reflexividade dos sujeitos e objetos), impossibilita tomar discursos, objetos e fenômenos do ponto de vista de sua reflexividade. A anulação no outro faz incorporar a dominação – despontam livros sobre crise de empatia hoje. Aquela imitação crítica, mimética, não afugenta o mal, mas plasma o ponto de vista criando fusão de vozes e a não separação do que é do domínio do eu e do outro – o nazismo encontrou solo fértil aí. A palavra dialogal é constituída de vozes e endereçamentos que dão a tônica de seu sentido, não basta a palavra do esclarecimento: aquela neutra e vazia. Não existem palavras, mas verdades, mentiras, falseamentos. Não há destituição ideológica no ato social de comunicação, falar é fazer escolhas no mundo. No tempo em que se nomeia o fenômeno enunciativo, há chances intensas de

regressão, no momento em que não havia a nomeação do fenômeno, a barbárie estava longe da Segunda Guerra. Sintomas fortes dessa incompreensão estão hoje na crença na imparcialidade, na neutralidade do judiciário e na escola sem ideologia. A ciência instrumental não pode ser plena, o mítico é seu oxigênio.

Para que não se fique, aqui, nas abstrações, faz-se uma breve análise comparativa entre uma percepção valorativa da alteridade e uma percepção negadora da reflexividade (ideia voltada à concepção de objeto interindividual de Volóchinov). O primeiro caso é representado por Karl Marx e o segundo por Auguste Comte.

Em Comte (1978, p. 17), tem-se uma questão enunciativa que pega no plano estilístico:

Não é aos leitores desta obra que acreditaria dever provar que as ideias governam e subvertem o mundo, em outros termos, que todo o mecanismo social repensa finalmente sobre opiniões. Sabem eles sobretudo que a grande crise política e moral das sociedades atuais provém, em última análise, da anarquia intelectual.

O leitor é uma abstração ou esquecido no fazer do texto condicionando o estilo de escrita típico de um momento histórico em que o pensamento instrumental se sedimenta na forma. A questão enunciativa é imperatriz na determinação do estilo. O aspecto ligado à alteridade materializa-se no estilo apresentado por Comte. Além do que, o diálogo explícito com outros autores é muito pouco recorrente em seus textos. Já em Marx, exemplo extremo de utilização metodológica da alteridade (de exploração da reversibilidade que a percepção da palavra dialogal possibilita), há um diálogo que a incorpora criticamente (dialética). Não por acaso, Mannheim (1976) afirma ser Marx o fundador da sociologia do conhecimento em função de seus diálogos diretos com outros autores – Proudhon em *A miséria da filosofia* (MARX, 1974), por exemplo. É mais recorrente a sensibilidade artística e mimética em Marx do que em Comte. Arte, reflexividade, *mimesis* e epistemologia, constituídas pela alteridade, estão ligadas. Adiante, segue um trecho em que Marx (1999, p. 105-106), como um *flâneur*, demonstra um belo veio literário:

Nas ruas mais movimentadas de Londres, as lojas se espremem, uma ao lado da outra, e atrás de seus cegos olhos de vidro brilham todas as riquezas do mundo: xales da Índia, revólveres americanos, porcelana chinesa, espartilhos parisienses, peles da Rússia e especiarias tropicais, porém todas essas coisas mundanas trazem bem visíveis os fatais rótulos esbranquiçados, em que estão gravados algarismos arábicos com caracteres lacônicos... Tal é a imagem que a mercadoria oferece ao aparecer na circulação.

É notável como o método filosófico-científico de Marx sugere fertilidades ao desenvolvimento da teoria literária. Os objetos e a realidade, tal como concebidos por Marx, revelam e escondem (estão materializados, mas ocultam), tal como o texto literário em seu caminho de entregar e apagar por meio de seu alto valor de sugestão pela forma e pelo conteúdo. Marx é um notável observador e essa passagem revela um pendor de habilidade e de interesse pela literatura. O trecho destacado poderia ser ampliado e dar vazão a bons estudos em semiótica, teorias enunciativas em geral e mesmo teoria literária. A literatura é um plano operacional de exercício da alteridade, de orquestração de pontos de vista na feitura do sentido, talvez por isso mesmo seja o objeto mais valorizado pelas obras do Círculo de Bakhtin. A relação eu-outro é própria de grandes escritores e a afetação dessa relação é própria dos egocêntricos, quando se fundem em personagens e em seus objetos, sem conseguir dar vida a outros pontos de vista.

Marx descreve a cidade e sequencia os sentidos entregando aspectos do imaginário cultural (estereótipos que se perpetuaram na história): a feminilidade charmosa-erótica francesa, o revólver viril de uma cultura estadunidense, que será levada ao extremo nas produções de Hollywood no século XX. Marx, na passagem destacada, descreve o caminho de maquiagem do objeto nu ao seu estado semiótico de mercadoria. O objeto se oculta de aspectos sociais e se resume em mercadoria, mas se constitui e se destina socialmente como um signo, oculta e engana porque é signo, porque é social e motivado socialmente (implica formas e conflitos de poder).

Comte e Marx são casos extremos. Comte é um extremo do esclarecimento levado às suas consequências mais desmitologizantes, mas ironicamente termina sua obra propondo crenças religiosas (a dialética do esclarecimento está posta nesse sintoma). Marx não nega o mitológico (apesar de todo o materialismo) presente em ocultismos da realidade, e nem afirma objetividades com cientificismos alienantes. Não por acaso, tanto Marx como Comte ganharam fertilidade no Brasil. Em uma cultura dominada simbólica e pragmaticamente, há sempre a necessidade da responsividade, o domínio exige a resistência e obriga uma resposta. Comte é a responsividade máxima de Marx e o mesmo ao revés. Onde um ganha força acaba fatalmente puxando o outro em função de que toda produção de sentido é responsiva.

Um exemplo dessa dialética entre o mitologizante e o esclarecimento está em Adorno mesmo. Ao seguir na sua análise da *Odisseia*, o pensador mostra como Ulisses, proprietário de terras, chefe da embarcação, precisa do sofrimento (entrega-se sem se entregar às sereias) e do recalque para a consolidação do processo de dominação. Enquanto os remadores surdamente levam o barco, prática totalmente condicionada por uma espécie de cabresto, Ulisses imóvel, amarrado ao mastro, se debate entre o desejo e

a lei – mas é o único que tem acesso à bela canção e à boa experiência estética, trata-se de uma questão de acessibilidade cultural. Adorno faz uma leitura que incorpora criticamente a representação homérica. Dá à narrativa dos agens de uma via ligada ao esclarecimento sem desprezar a fantasia que reinventa os tempos. Incorporar passivamente a *Odisseia* é se tornar vítima de um falso canto do passado, é se bloquear enquanto possibilidade de reinventar o sentido e mimetizar outras linguagens.

Considerações finais

Perceber o funcionamento mimético da linguagem é perceber relações enunciativas. Tal como Cassirer, Adorno e Horkheimer pontuam, o mítico, elemento que carrega aspectos ligados à *mimesis*, está plasmado na ciência. Perceber o aspecto mimético nas relações enunciativas revela muito do grau ou peso dado ao diálogo entre mítico e ciência. Em Comte, esse grau é quase dominado pela ausência mimética, que se desprende de seu estilo. Porém, seu lado mais mítico ou desejoso da palavra divina, tão reprimido por ideais científicos quase puros, se expressa em vontade de criar uma religião do pensamento. Em Marx, o uso do mimético, da forma que oculta para representar a incompletude ou a aparência, aliado a uma lógica, se expressa em estilo próximo ao artístico, em algumas passagens. Seu pensamento concebe a materialização e a ausência – tal como Ulisses que se presentifica com um nome e desaparece quando falado na boca de outra pessoa; materialização e ausência. A relação de alteridade em Marx é outra, não por acaso sua teoria é uma das chaves para concepção de signo dos pensadores do Círculo de Bakhtin. Se há elementos do mítico nas promessas de verdade, e se na linguagem há graus do mítico que se expressam em formas novas de representação do mundo, existe um caminho para se pensar como a linguagem se recria a partir da linguagem, criando uma representação de outras realidades alcançáveis apenas pelo discurso, ou seja, fazendo uma *mimesis* da linguagem.

Referências

ADORNO, T. W. **Conceito de iluminismo**. Tradução Zeljko Loparic, Andréa Maria Altino de Campos Loparic, Edgard Afonso Malagodi, Ronaldo Pereira Cunha, Luiz João Baraúna e Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os pensadores).

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In*: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais**. Modelos críticos 2. Tradução Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

CASSIRER, E. **A filosofia das formas simbólicas**. I. A linguagem. Tradução C. Cavalcanti. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CASSIRER, E. **Linguagem e Mito**. Tradução J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. Seleção de textos de José Athur Giannotti; tradução. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

GRILLO, S.; GLUSHKOVA, M. A divulgação científica no Brasil e na Rússia: um ensaio de análise comparativa de discursos. **Bakhtiniana**, Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 69-92, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/23556/19236>. Acesso em: 25 set. 2019.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 7 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

LIMA, L. C. **Mimesis e modernidade: formas das sombras**. Prefácio à primeira edição de Benedito Nunes; colaboração especial de Flora Sussekind. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1976.

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 Editores, 2019. p. 261-291.

MARX, K. **Do capital**. Tradução Edgar Malagodi. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999. (Os pensadores).

MARX, K. **Miséria da filosofia**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.

NUNES, B. Prolegômenos a uma crítica da razão estética. *In*: LIMA, L. C. **Mímesis e modernidade**: formas das sombras. Prefácio à primeira edição de Benedito Nunes; colaboração especial de Flora Sussekind. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

PETRY, F. Experiência estética em Theodor W. Adorno: diálogos com a arte-educação. **Impulso**, Piracicaba, v. 25, n. 62, p. 7-17, jan.-abr. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/index>. Acesso em: 25 set. 2019.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009. (Série Ideias sobre linguagem).

SPENCER, H. **The study of sociology**. London: Henry S. King, 1873.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: PEREIRA, Luís Eduardo Santos; MARCHEZAN, Renata Coelho. *Mímesis e linguagem dialógica*. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 234-258, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2759>

Submetido em: 29/10/2019 | Aceito em: 29/05/2020.

O PAPEL DOS JOGOS ELETRÔNICOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

THE ROLE OF ELECTRONIC GAMES IN THE LEARNING OF ENGLISH

Fernando Wagner da Costa SILVA¹

Pâmela Freitas Pereira TOASSI²

Resumo: Cresce cada vez mais o número de pessoas engajadas em algum dos tipos de jogos eletrônicos, principalmente devido à possibilidade de acessá-los através dos *smartphones*, o que é muito comum entre pessoas de diferentes idades que têm como hábito algum tipo de jogo. Neste estudo, buscamos analisar a aplicabilidade dessa nova ferramenta na aprendizagem da língua inglesa, tentando identificar como os jogos eletrônicos podem contribuir para esse processo. Neste artigo, abordaremos a história dos jogos eletrônicos, sua evolução, conceito, características e usos, identificando os possíveis benefícios que esse hábito pode trazer para a aprendizagem de um novo idioma. Discutiremos como os jogos eletrônicos podem promover a aproximação do aluno à língua inglesa e apresentaremos o jogo *Scribblenauts Unlimited* como alternativa para essa abordagem. Analisaremos possibilidades de uso de jogos eletrônicos no contexto educacional, como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Apresentaremos dados de uma pesquisa realizada com 46 pessoas que responderam a um questionário sobre o uso de jogos eletrônicos no processo de aquisição da língua inglesa, cujo resultado nos revelou que eles podem contribuir positivamente no processo de aquisição da língua inglesa, proporcionando a ampliação de vocabulário e desenvolvimento da habilidade de leitura. Por fim, ressaltaremos a relevância dessa ferramenta nos contextos social e educacional, abordando suas vantagens no uso cotidiano e incentivando o professor a incluir essa ferramenta em sala de aula.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos. Aprendizagem de língua estrangeira. Língua inglesa. Gamificação.

Abstract: The number of people engaged in some kind of electronic game is in a constant growth, especially with the possibility to access them through smartphones, that is very common for people of different ages to have the habit of playing some kind of game. In the present study, the applicability of this new tool in the learning of English is analyzed aiming at identifying how electronic games can contribute to this process. The history of electronic games, its evolution, characteristics and uses will be presented, identifying the possible benefits that this habit can bring to the learning of a new language. It will be discussed how the electronic games can approximate the students to English and the *Scribblenauts Unlimited game* will be presented as an alternative to this approach. The possibilities of using games in the educational context as an auxiliary tool in the process of teaching and learning English is analyzed. In addition, data from a survey regarding the use of electronic games conducted with 46 people will be presented. The data was collected by means of a questionnaire about the use of electronic games in the process of learning English. The results showed that electronic games can positively contribute to this process, allowing vocabulary growth and reading skill development. Finally, the relevance of this tool in the social and educational contexts is emphasized, its advantages in daily use are addressed and it is demonstrated how the teacher can act enabling the inclusion of this tool in the language classroom.

Keywords: Electronic games. Foreign language learning. English. Gamification.

1 Silva. UFC. E-mail: fernandowag@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7985-0838>

2 Toassi. UFC. E-mail: pamelatoassi.ufc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3273-639X>

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Introdução

Na atualidade, a tecnologia faz parte da vida das pessoas e está presente em grande parte dos ambientes sociais. Nas escolas e universidades, por exemplo, é cada vez mais comum o uso de dispositivos como *data shows*, computadores, lousas digitais e sistemas de informação. Nas salas de aula, o uso de recursos como apresentação de *slides*, filmes, videoaulas, internet, tecnologia móvel, entre outros, já são comuns. Esses elementos têm sido úteis para viabilizar e tornar mais eficientes o ensino e aprendizagem de um modo geral.

Dentre esses muitos recursos tecnológicos surge um que merece atenção: os videogames. Após seu surgimento, eles tiveram uma rápida evolução, passando a fazer parte do cotidiano das pessoas, e estando cada vez mais presentes no nosso dia a dia. Uma pesquisa feita por Riley (2015) aponta que 82% da população brasileira entre 13 e 52 anos joga algum tipo de jogo eletrônico.

Os videogames são um bom instrumento de entretenimento. Com eles podemos ter experiências como construir uma civilização, enfrentar aventuras em selvas densas em busca de um artefato de um povo antigo, participar em uma missão na segunda guerra mundial, montar nossa fazenda, correr em um GP de F1, ou mesmo explorar o espaço e ao mesmo tempo aprender um outro idioma.

Embora o uso de videogames tenha como finalidade principal o entretenimento na maior parte das vezes, há indícios de que essa ferramenta também pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Prensky (2007) sugere que o aluno se sente mais disposto a aprender uma nova ferramenta quando a diversão e o prazer fazem parte do processo de aprendizagem. Gee (2007) acredita que os jovens se dedicam e se esforçam para passar sobre um desafio presente em um jogo e o esforço que o aluno faz para entender as mensagens o ajuda a adquirir o conhecimento.

Além da motivação, os estudantes que também são jogadores e possuem o hábito de jogar, acabam tendo um maior tempo de contato com a língua inglesa e, como consequência dessa exposição, se familiarizam com o vocabulário usado no jogo.

Este trabalho se propõe a investigar como os videogames podem contribuir no processo de aprendizagem da língua inglesa, bem como os professores poderiam utilizar essa ferramenta para motivar seus alunos a atingir melhores resultados nesse processo. Esperamos, assim, despertar o interesse de professores e estudantes para o potencial dos videogames na aprendizagem da língua inglesa.

Para tanto, abordaremos os seguintes aspectos teóricos relacionados à nossa pesquisa. Primeiramente, discutiremos sobre a origem e a evolução dos jogos eletrônicos, na sequência tentaremos definir o que é um jogo, discutiremos possíveis vantagens que os jogos oferecem na aprendizagem da língua inglesa, considerando como os jogos propiciam a exposição do aluno à língua inglesa e apresentaremos o jogo *Scribblenauts Unlimited* como alternativa para essa aproximação do aluno à língua inglesa. Na sequência veremos como os jogos eletrônicos podem ser usados na educação como instrumento que proporciona aos alunos o protagonismo no processo de aprendizagem e reduz o distanciamento entre aluno e professor, alinhando-se à perspectiva das Metodologias Ativas, na qual o aluno exerce um papel central na sua aprendizagem (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Após traçar esse panorama teórico, veremos a metodologia empregada na presente investigação, discutiremos sobre os resultados alcançados e teceremos as considerações finais.

Origem e evolução dos jogos eletrônicos

Embora não seja possível afirmar qual é o primeiro jogo da história, é fato conhecido que os jogos fazem parte da vida dos humanos desde os primórdios de sua história. Jogos como “pega-pega” podem ter existido desde o início da humanidade com funções recreativas e educativas.

Há evidências de que todas as civilizações conhecidas criaram e desenvolveram seus próprios jogos. No Brasil, por exemplo, os índios desenvolveram um jogo de tabuleiro que é conhecido como “jogo da onça”. As peças são representações de uma onça e quatorze cachorros. A onça tem como objetivo capturar os cães e o objetivo dos cachorros é imobilizar a onça (LIMA; BARRETO, 2005).

Os jogos eletrônicos, por sua vez, constituem um fenômeno relativamente recente que pode ser visto como uma forma de evolução ou variação dos jogos tradicionais. Os primeiros videogames surgiram entre as décadas de 1950 e 1960 em ambientes acadêmicos. Eles eram projetos como o OXO, conhecido popularmente como jogo da velha, que foi desenvolvido por Alexander Shafto Douglas em 1952 (AMOROSO, 2009).

A venda de consoles doméstico foi lançada no início dos anos 70, oferecendo às pessoas a experiência antes inexistente de ter um aparelho de videogame em suas próprias casas e poderem jogar o divertido Spacewar! (AMOROSO, 2009).

Até então, os consoles tinham capacidade para executar apenas um jogo, mas em 1977 foi lançado o ATARI 2600, um console multijogos, que se tornou um sucesso

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

de vendas. A partir do seu lançamento no mercado, a indústria de desenvolvimento de jogos passou a ter um grande crescimento. Em 1985, a Nintendo, fabricante de jogos eletrônicos, lança o console *Nintendo Entertainment System*, também conhecido como NES, trazendo uma significativa evolução nos gráficos, efeitos sonoros e jogabilidade. A companhia inseriu em seus jogos histórias e bons protagonistas como o encanador Mario (AMOROSO, 2009).

Hoje os jogos eletrônicos são amplamente distribuídos e consumidos em todo o globo, através de consoles como Playstation, Xbox, Nintendo Switch ou mesmo computadores pessoais. Eles também estão presentes nos *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos pessoais portáteis. Usando todo o potencial desses *hardwares*, é possível observar nos videogames atuais uma grande evolução no uso de gráficos 3D, tecnologia *touch screen*, rastreamento ocular e sensores de detecção de movimento. Essas melhorias potencializam a experiência do jogador, que se sente mais envolvido e imerso no jogo, e, por sua vez, oferece personalização, histórias, sensações, cooperação e recompensas.

O que é um jogo?

Com o passar do tempo muitos jogos foram desenvolvidos, modificados, melhorados, adaptados e transformando-se à medida que as sociedades e as pessoas se modificavam. Eles são reconhecidos como elementos da cultura (HUIZINGA, 1993) que se transformam e transformam os que os praticam. Mas o que é considerado um jogo? O conceito de jogo é encontrado de diversas formas, mas percebe-se que na maioria das definições encontram-se termos que fazem referência a regras, à meta e à diversão. Huizinga (1993, p. 33), por exemplo, define jogo como:

Uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente de vida cotidiana.

Os jogos são, também, caracterizados por vários elementos que podem, inclusive, contribuir para a aprendizagem e estão presentes de um modo geral. Prensky (2007) lista doze elementos ou características dos videogames que, segundo ele, fazem deles o mais engajante passatempo da história:

Quadro 1. 12 características do videogame que o tornam um bom passatempo

Jogos são uma forma de diversão .	Isso nos proporciona divertimento e prazer .
Jogos são um tipo de brincadeira .	Isso nos proporciona um envolvimento intenso e apaixonado .
Jogos têm regras .	Isso nos dá uma estrutura .
Jogos têm objetivos .	Isso nos dá motivação .
Jogos são interativos .	Isso nos dá o que fazer .
Jogos têm resultados e retornos .	Isso nos proporciona aprendizagem .
Jogos são adaptáveis .	Isso nos dá fluência .
Jogos têm estados de vitória .	Isso nos dá gratificação do ego .
Jogos têm conflito/ competição/ desafio/ oposição .	Isso nos dá adrenalina .
Jogos têm resolução de problemas .	Isso desperta nossa criatividade .
Jogos têm interação .	Isso nos proporciona grupos sociais .
Jogos têm representação e história .	Isso nos proporciona emoção .

Fonte: Traduzido e adaptado de Prensky Digital Game-Based Learning (2007, p. 106)

Quanto aos tipos ou classificação de jogos digitais, não existe consenso, de modo que é possível encontrar diversos tipos de classificações na literatura. Crawford (1982) divide os jogos eletrônicos em dois grandes grupos que servem como guarda-chuva para categorização dos demais: ação, que enfatiza a percepção e habilidades motoras, e estratégia, que enfatiza a cognição.

A categoria dos jogos de ação, aqueles que desafiam as habilidades a capacidade do jogador de reagir a estímulos audiovisuais, é subdividida em seis grupos:

- Combate: tem como característica principal o confronto direto, onde o jogador deve lutar contra inimigos, controlado pelo computador ou por outros jogadores;
- Labirinto: apresenta um labirinto onde, eventualmente, o jogador precisa enfrentar inimigos para alcançar um objetivo ou chegar até um local específico;

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

- Esportes: são baseados em jogos esportivos reais, tais como futebol, basquete, tênis e etc.;
- Paddle: jogos no estilo de Pong, uma versão eletrônica do jogo de ping-pong;
- Corrida: para vencer, o jogador deve completar o percurso no menor tempo possível e evitar obstáculos que possam o atrasar;
- Miscelânea: apresentam as características de jogos de ação, porém não se enquadram nos grupos anteriores.

A categoria dos jogos estratégia, onde as habilidades cognitivas são mais requisitadas, é subdividida em cinco grupos:

- Aventura: O jogador deve mover seu personagem através de um mundo complexo, acumulando ferramentas e itens necessários para a resolução e superação, respectivamente, de problemas e obstáculos, para que seja alcançado o objetivo final.
- Dungeons & Dragons: também conhecido como RPG (*Role Play Game*), refere-se a jogos de exploração, cooperação e conflitos em ambientes com temática medieval. O jogador se une a outros jogadores para alcançar um objetivo em comum.
- Jogos de Guerra: nesta subcategoria o jogador usa estratégias para que seu exército vença os exércitos de seus oponentes;
- Jogos de Azar: jogos baseados em jogos de azar como cartas e caça-níqueis;
- Educacionais e infantis: normalmente direcionados a crianças, seu objetivo é educar.

Mesmo havendo uma grande diversidade de categorias de jogos, todos eles têm em comum a característica da participação ativa do jogador, e isso é o que os torna tão engajantes. Também é possível observar que há uma recorrência de jogos que utilizam a língua inglesa como interface e podem oferecer vantagens para a aprendizagem dessa língua estrangeira, como veremos a seguir.

Vantagens que os jogos oferecem na aprendizagem da língua inglesa

De acordo com Crawford (2003), a explosão da indústria de jogos nos últimos 20 anos aconteceu devido aos jogos eletrônicos oferecerem a interatividade como seu maior

diferencial em relação às outras mídias. Para Crawford (2003, p. 76), a interatividade é “um processo cíclico onde dois agentes ativos alternadamente escutam, pensam e falam”. De um lado está o jogador interagindo com o outro agente, que pode ser outro jogador, ou mesmo o computador, que está programado para executar um comportamento e dar *feedback* após ações do jogador.

A interatividade que o jogador tem com o videogame permite que suas decisões e controles acionem eventos no jogo que são visualizados pelo jogador e o levam a tomar outra decisão que acionará outros eventos e assim por diante. Muitas vezes esses eventos disparam instruções que precisam ser lidas ou ouvidas e interpretadas pelo jogador para que ele consiga avançar no jogo. Em jogos *on-line*, *multiplayer*, o jogador pode, ainda, pedir ajuda, ou colaborar com outros jogadores. Essa interatividade acaba auxiliando também a prática do idioma, já que o inglês é a língua comum em ambientes onde jogadores são de diferentes países. Adquirimos uma língua quando interagimos, usando, praticando o idioma e os jogos eletrônicos possibilitam essa atuação.

Em jogos *multiplayer on-line*, que envolvem estratégia, como *League of Legends*, *DOTA 2*, *Overwatch*, entre outros, os times que se comunicam, alinhando táticas e ações em conjunto, acabam tendo vantagem sobre os times que não conversam entre si. Esse aspecto passa a ser um grande motivador para o jogador interagir com os outros integrantes do seu time, seja falando ou digitando, usando dessa forma a língua inglesa na prática. Outro exemplo é o jogo *Tibia*, que exige desenvolvimento de vocabulário em inglês para que o jogador consiga interagir com o ambiente e os personagens. Caso o jogador deseje iniciar uma conversa com um personagem do jogo ou outro jogador, ele precisa aproximar seu personagem do avatar que deseja interagir e digitar “Hi”. Se desejar saber se o avatar tem algo para vender, como uma espada ou um escudo, por exemplo, é preciso digitar “Buy”.

Outro aspecto que auxilia no processo de aprendizagem é a relação entre as imagens e as palavras. Esse elemento ajuda o jogador a reconhecer e assimilar o significado das palavras em menos tempo. Gee (2005) sugere que as pessoas aprendem novas palavras somente quando podem conectá-las a ações, imagens ou diálogos aos quais as palavras se relacionam. Em jogos de RPG, como *Chrono Trigger*, *World of Warcraft* ou *Final Fantasy*, por exemplo, os personagens podem armazenar ferramentas e itens que têm nomes e descrições vinculados a suas imagens. Esse exercício de relação entre as imagens, ações e palavras amplia o repertório vocabular, do jogador, na língua inglesa. Esse novo vocabulário é fixado e ajuda o jogador a conquistar os objetivos do jogo, e também pode ser contextualizado e colocado em prática em outras situações e ambientes.

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

O contato com um material autêntico, ou seja, “qualquer material que não tenha sido especificamente produzido com o propósito de ensinar uma língua” (NUNAN, 1989, p. 54) favorece a motivação do estudante, pois ele passa a lidar com uma linguagem mais próxima da realidade da língua, através de um conteúdo que foi desenvolvido e planejado para falantes nativos. Para Nunan (1989), a utilização de materiais autênticos é benéfica, pois os diálogos e situações apresentados nos livros didáticos convencionais não preparam os estudantes para situações reais de comunicação.

Nos jogos multiplayer *on-line*, essa característica é potencializada ainda mais através do contato com falantes nativos que utilizam linguagem cotidiana com expressões, estruturas e gírias que normalmente não estão presentes nos livros didáticos convencionais.

Exposição do aluno à língua inglesa

Como vimos anteriormente, os jogos possuem elementos como objetivos, regras, desafios, *feedbacks*, narrativas e favorecem o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades diversas. Esses itens podem promover uma aproximação com a língua inglesa, viabilizando um meio de aprendizagem eficiente e atraente para o estudante.

Qualquer videogame que tem como interface a língua inglesa pode promover essa experiência com o idioma. No entanto, existem jogos que potencializam esse contato, auxiliando na aquisição de vocabulário e ajudando o estudante a desenvolver estratégias cognitivas para compreensão da língua inglesa. Nesse aspecto, podemos destacar o *Scribblenauts Unlimited* (Figura 1), que é um jogo tipo *puzzle* (jogo onde se deve usar o raciocínio para resolver um problema), voltado para entretenimento. Nesse jogo o jogador controla o personagem chamado Maxwell, que precisa resolver diversas situações usando seu caderno mágico. Basta o jogador escrever o que gostaria que aparecesse na tela para ajudá-lo na resolução do problema que o item surge.

O jogo apresenta mais de 400 objetivos e mais de 25 mil palavras à disposição do jogador. Além de trabalhar com substantivos, o caderno também reconhece adjetivos.

Figura 1. Imagem do jogo Scribblenauts Unlimited



Fonte: <https://www.yayomg.com/wp-content/uploads/2015/12/yayomg-scribblenauts-unlimited-mobile.jpg>

Os elementos apresentados no *game* incentivam a criatividade do jogador, pois é possível resolver os problemas apresentados com diferentes tipos de solução. Também ampliam o vocabulário do estudante, pois quando este se depara com uma situação em que é necessário invocar um objeto cujo nome em inglês não é conhecido, ele recorre ao dicionário. Em casos em que uma palavra tem mais de um significado, o jogo apresenta as opções de desambiguidade. Também, no caso de o jogador digitar uma palavra de forma equivocada, o jogo apresenta opções de palavras com escrita aproximada a que o jogador escreveu.

Jogos eletrônicos para ensino da língua inglesa em ambientes educacionais

Com o avanço da tecnologia em várias áreas, é cada vez mais comum profissionais da área de educação tentarem utilizar as novas tecnologias com o objetivo de trazer inovação e melhores resultados no aprendizado de seus alunos. E, de fato, o professor tem um papel muito importante na implementação de ferramentas que estimulem e potencializem o aprendizado de seus alunos. Nesse contexto, os jogos eletrônicos apresentam-se como aliados, já que podem trazer benefícios ao processo de aprendizagem.

Apesar dos benefícios que citamos, alguns pesquisadores questionam se a inserção de jogos em sala de aula seria algo positivo, Berne (apud CARDOSO, 1996, p. 37), por exemplo, afirma que “o jogo em sala de aula apresenta uma conotação negativa, sendo visto como superficialidade e com motivação oculta”. Para Grandó (2000), o uso de jogos no contexto de ensino-aprendizagem pode apresentar vantagens e desvantagens:

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Quadro 2. Vantagens e desvantagens dos jogos no contexto de ensino-aprendizagem

Vantagens	Desvantagens
Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno.	Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam.
Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas.	O tempo gasto com atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo.
Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las.	As falsas concepções que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno.
Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis.	A perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo.
Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas.	A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo.
O jogo requer participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento.	A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso dos jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.
O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe.	
É um fator de motivação para os alunos.	

Favorece o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender.	
As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que alunos necessitem. É útil no trabalho com alunos de diferentes níveis.	
As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.	

Fonte: Grando (2000)

Apesar dos desafios que a implementação de atividades envolvendo jogos em sala de aula possa trazer, as vantagens apontam que o esforço vale a pena.

Num ambiente de aprendizado, onde é cada vez mais importante estar envolvido com o que se está aprendendo, a lógica do jogo passa a ser uma aliada. [...] Os jogos, por mais que não tenham um objetivo explicitamente educativo, são situações em que você deve ter um desempenho e, portanto, vai explorar os talentos que tem, [...] vai estimular um tipo de função intelectual. [eles] vão basicamente mexer com a sua agilidade mental. Mesmo que seja um jogo de luta, ele envolve estratégia e caminhos e já vai envolver também a capacidade de tomar decisões, pensar de um jeito ou de outro. (SCHWARTZ; 2011).

Os videogames podem ser muito atraentes e estimulantes, pois são capazes de proporcionar aos alunos o protagonismo de sua trajetória no mundo do jogo. Além do mais, mesmo fora da sala de aula, o jogo pode continuar sendo uma ferramenta de apoio, pois o jogador pode escolher quando, onde e por quanto tempo irá jogar.

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Para os estudantes de língua inglesa, gastar tempo em jogos eletrônicos com interface em inglês pode trazer benefícios ao seu aprendizado do idioma alvo. Ramos Junior (2011) realizou uma pesquisa, pela Universidade de Helsinque, e utilizou 500 alunos como parâmetro para sua pesquisa. Seus resultados apontaram que o domínio do idioma é maior entre os alunos que jogam videogames. Os alunos que jogavam videogames alcançaram, em média, 8,79 pontos, enquanto os alunos que não tinham relação com jogos eletrônicos obtiveram 7,28.

O uso de novos recursos em sala de aula pode amplificar a motivação do aluno, e no caso dos videogames, pode ajudar o professor a estabelecer uma relação de proximidade com o aluno, já que jogos eletrônicos são parte do meio onde ele vive, e, dessa forma, trazem para dentro da sala de aula parte de seu mundo. Inserir os jogos no ambiente de ensino também pode despertar o interesse do aluno em participar de tarefas em sala de aula, bem como despertar seu interesse na língua estrangeira, já que essa experiência o ajudará a entender que uma língua estrangeira pode ser utilizada de forma prática em diferentes campos de sua vida e, assim, expandir seus horizontes e possibilidades. De acordo com Ushioda (2012, p. 82-83):

Uma língua estrangeira não é simplesmente algo a ser acrescentado ao nosso repertório de habilidades, mas sim uma ferramenta personalizada que nos permite expandir e expressar nossa identidade de maneiras novas e interessantes; participar efetivamente em uma gama maior de contextos e ampliar nossos horizontes; acessar e compartilhar novas fontes de informação, entretenimento ou materiais que precisamos, valorizamos ou gostamos.

Com o aluno motivado, a experiência de aprendizagem ganha, dessa forma, mais dinamismo, pois o estudante passa a exercer uma maior influência no desenvolvimento e ampliação do seu conhecimento sobre o idioma, como argumenta Moita (2007, p. 79):

Eu vejo a aprendizagem com os Games como uma aprendizagem completa, colaborativa. Pois sempre tem um colega no grupo que lidera, distribui e ensina algo novo [...] No jogo, nós sabemos o que fazemos, porque fizemos, criamos e refletimos sobre os resultados no final. Na leitura de um livro, ou ao escutar uma aula, o professor, na maioria das vezes, não dá o roteiro, não diz o que quer e quando diz é um resumo, uma resenha que se entrega e pronto. Não sabemos o objetivo do trabalho. No jogo, nós estamos presos, mas estamos vendo, escutando, agindo, tudo em nós está envolvido.

Conforme argumenta Moita (2007), os jogos proporcionam um papel mais ativo na aprendizagem do aluno, o qual compreende os objetivos da tarefa sendo executada, coloca-a em prática e vê os seus resultados, diferentemente de muitas atividades realizadas em sala de aula que deixam o aluno em um papel mais passivo. Por meio do jogo, o aluno desenvolve sua autonomia, aprende a tomar decisões e esperar a sua vez de participar. Dessa forma, o uso dos jogos está alinhado à perspectiva das Metodologias Ativas de aprendizagem de língua estrangeira.

Com o objetivo de investigar a utilização dos jogos e seu impacto na aprendizagem da língua inglesa, aplicamos um questionário a 46 pessoas que tinham conhecimento de língua inglesa. Os detalhes metodológicos dessa investigação são apresentados na próxima seção.

Metodologia

Com o objetivo de investigar o papel dos jogos eletrônicos na aprendizagem da língua inglesa, aplicamos um questionário a 46 pessoas, que concordaram em participar da pesquisa, as quais afirmaram ter algum conhecimento da língua inglesa.

O questionário foi basicamente dividido em uma seção com perguntas sobre informações pessoais (idade, sexo e escolaridade), outra sobre o conhecimento dos participantes em relação à língua inglesa. E por fim, uma seção sobre a opinião dos informantes a respeito do papel dos videogames na sua aquisição da língua inglesa, com a intenção de identificar com que intensidade e de que maneira os videogames ajudaram e/ou influenciaram nesse processo e saber suas opiniões a respeito do uso de videogames como ferramenta de ensino e aprendizagem do idioma.

No total, havia 18 questões a serem respondidas, distribuídas entre questões abertas e fechadas. Os participantes responderam ao questionário no formato papel e caneta e levaram em torno de 10 a 15 minutos para preenchê-lo. As respostas fornecidas pelos participantes são descritas e apresentadas na seção seguinte.

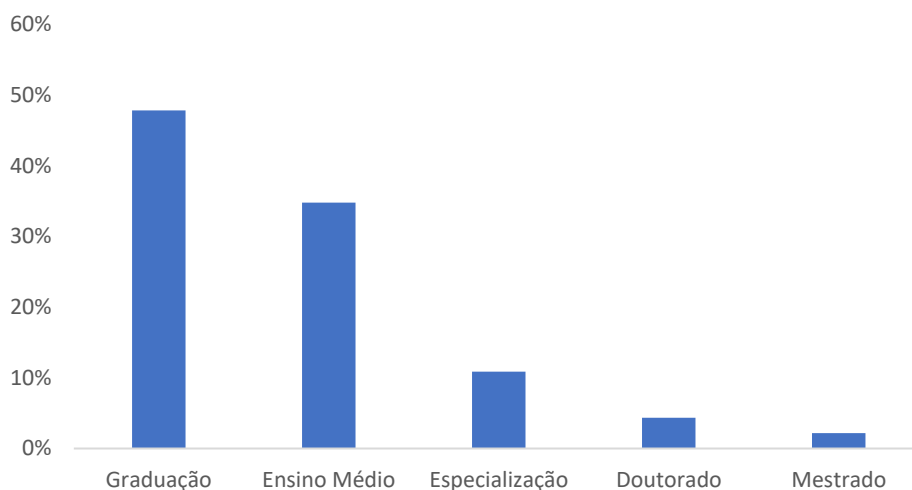
Resultados

O questionário elaborado, com o objetivo de investigar de que maneira os videogames influenciam a aprendizagem do inglês, foi respondido por 46 pessoas, sendo 54% do sexo feminino e 46% masculino. A idade média dos informantes era de 30 anos, com uma amplitude de 17 a 60 anos (desvio padrão = 12).

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Com relação ao nível de escolaridade dos participantes, a maior parte (48%) possuía graduação, seguido de 35% que tinham apenas o Ensino Médio. Somente 17% possuíam escolaridade em nível de pós-graduação (especialização 11%, mestrado 2% e doutorado 4%). Esses dados podem ser mais bem visualizados na Figura 2.

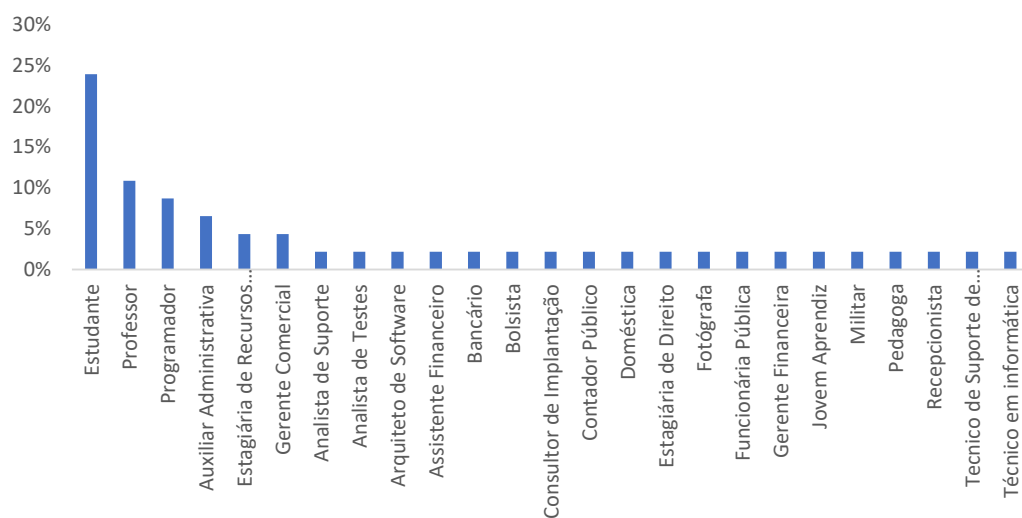
Figura 2. Distribuição dos participantes em relação ao nível de escolaridade



Fonte: Elaboração própria

Também foi levantado quais os cursos universitários que os entrevistados estavam fazendo no momento ou se formaram, bem como suas profissões. Houve uma variedade de resultados entre os cursos, sendo que o mais presente na pesquisa foi Letras-Ingês (17%), em segundo lugar, Geografia, Administração e Letras-Espanhol tiveram 9% cada. Entre as profissões, a mais citada foi estudante, com 24% de presença na pesquisa, seguida de professor (11%) e programador (9%), conforme Figura 3.

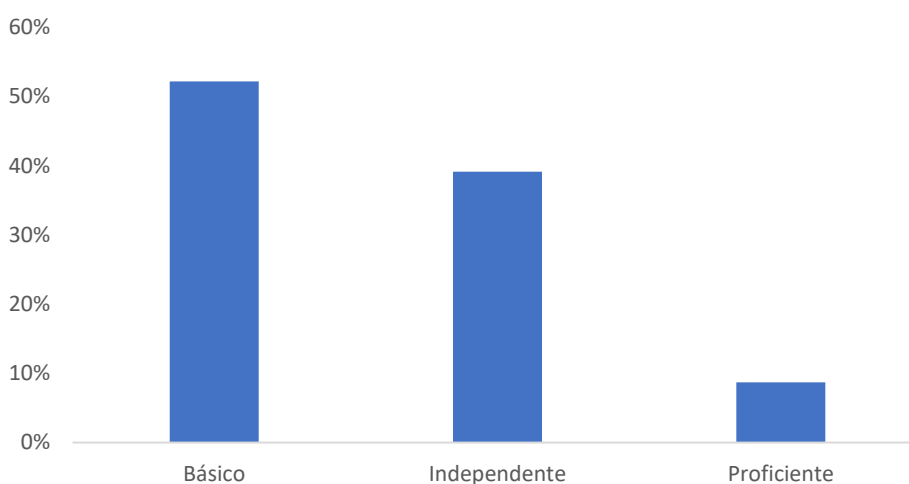
Figura 3. Distribuição da profissão dos participantes



Fonte: Elaboração própria

Estas questões tinham como objetivo traçar o perfil dos respondentes do questionário. Na sequência, os participantes responderam 5 questões sobre o conhecimento da língua inglesa. A questão número 6 tinha como base o Quadro Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Language - CEFR*), na qual os participantes tinham que autoestimar seu nível de conhecimento de inglês. A Figura 4 mostra os resultados das respostas desses participantes.

Figura 4. Nível de proficiência em língua inglesa auto estimado pelos participantes

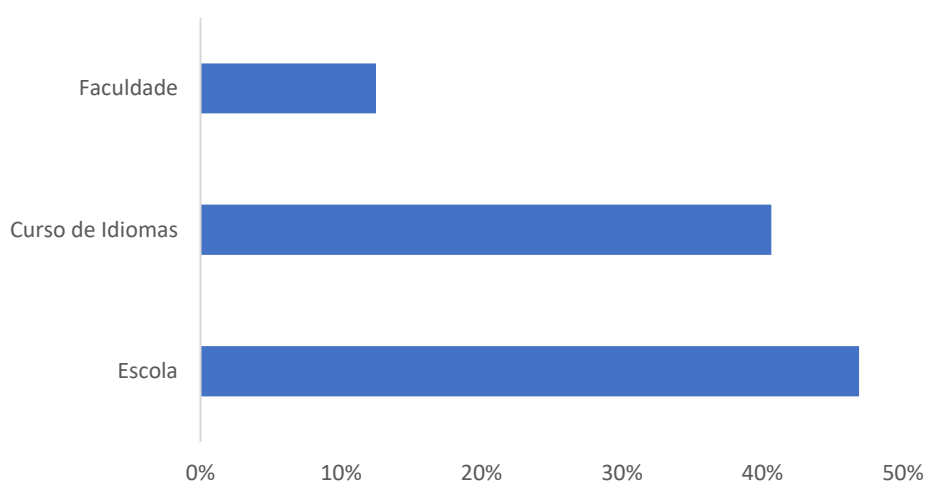


Fonte: Elaboração própria

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Como podemos observar na Figura 4, a maior parte dos participantes (52%) declarou ter conhecimento básico da língua inglesa, 39% estimaram seu nível de inglês como usuário independente e 9% se declararam proficientes. Na sequência (questão 7), os participantes foram questionados se já haviam tido aulas de inglês. Quase a totalidade dos participantes (91%) declarou já ter recebido aulas de inglês. Destes, 47% responderam que haviam tido aulas de inglês na escola, 41% em curso de idiomas e 13% na faculdade, conforme podemos observar na Figura 5.

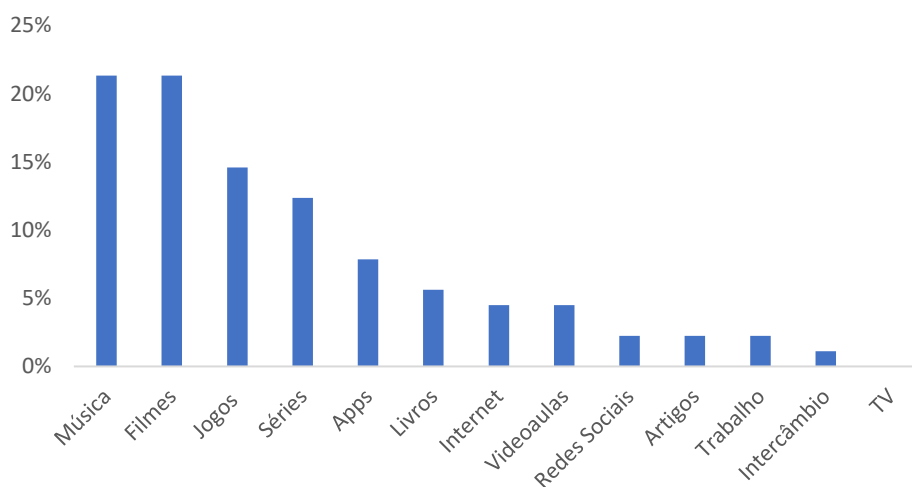
Figura 5. Local onde os participantes tiveram aula de inglês



Fonte: Elaboração própria

Os participantes foram questionados sobre outros meios, além das aulas, que os pudessem ter ajudado na aprendizagem do inglês. As respostas fornecidas podem ser visualizadas na Figura 6.

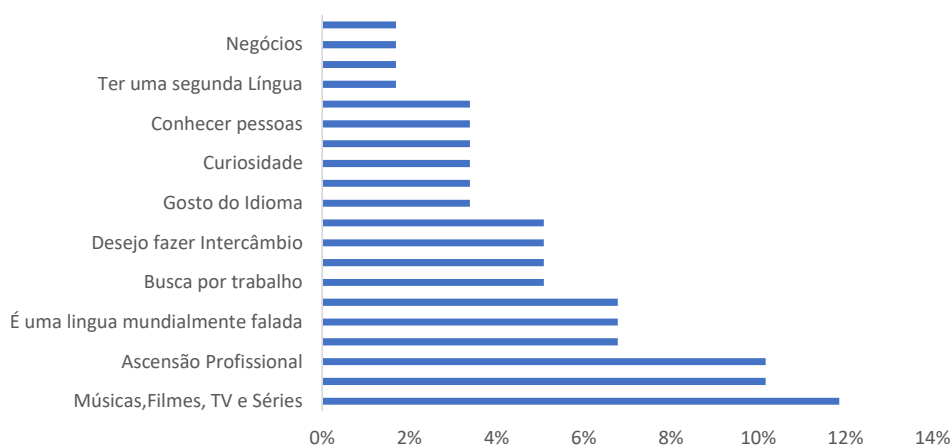
Figura 6. Meios de contato com a língua inglesa reportados pelos participantes



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar na Figura 6, as respostas mais citadas foram “música” e “filmes” com 21% cada. Em seguida, a resposta mais frequente foi “jogos”, com 15%. Também foi questionado o que motiva ou motivaria o participante a aprender inglês. As respostas dos participantes para esta questão podem ser visualizadas na Figura 7.

Figura 7. Motivação dos participantes para a aprendizagem da língua inglesa



Fonte: Elaboração própria

Dentre as opções elencadas para resposta a esta questão, observamos que a mais escolhida foi a de músicas, filmes, TV e séries (12%), que está alinhada à resposta da

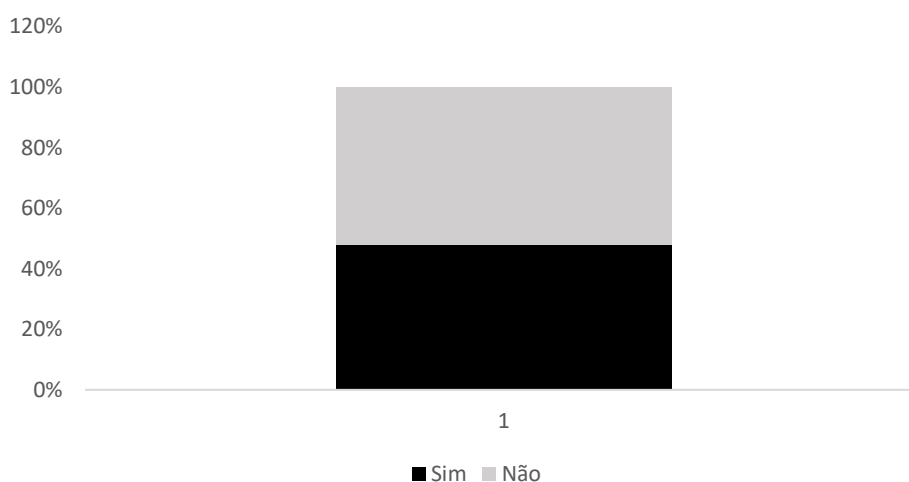
- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

questão anterior, na qual os participantes reportaram terem recebido maior influência na aprendizagem do inglês por meio de músicas e filmes. Porém, se somarmos as opções relacionadas a “trabalho” (ascensão profissional, busca por trabalho, negócios), veremos que este aparece como motivação mais citada, totalizando 27% das respostas. Esse dado mostra que os participantes veem o inglês como meio para conseguir um bom emprego e/ou ascensão profissional. Essa motivação faz sentido, pois, segundo o portal G1, em levantamento realizado com base na 52ª edição da Pesquisa Salarial, feita pela Catho, foi identificado que profissionais fluentes em inglês ganham até 61% mais do que uma pessoa na mesma função, mas com apenas o conhecimento básico no idioma.

Motivos relacionados com experiência internacional aparecem em seguida, totalizando 15%. Este percentual de participantes mencionou desejo de fazer um intercâmbio, turismo ou mesmo se mudar para um país estrangeiro. Observamos na Figura 6 que foram citados também motivos como “uso acadêmico” (7%), “inglês é uma língua global” (7%), “gostar do idioma” (3%), “curiosidade” (3%), “relacionamentos” (2%), “conseguir se comunicar” (2%), “ter uma segunda língua” (2%). Com estas respostas finalizamos a análise da segunda parte do questionário que era sobre o conhecimento de inglês dos participantes.

A terceira parte do questionário era a mais fundamental para este estudo, pois tinha como objetivo investigar a influência dos videogames na aprendizagem de inglês dos participantes. Esta parte foi dividida em 8 questões, sendo a primeira destas “Você joga videogames?”. Dentre os entrevistados, 48% afirmaram que jogam *videogames*, conforme ilustrado na Figura 8.

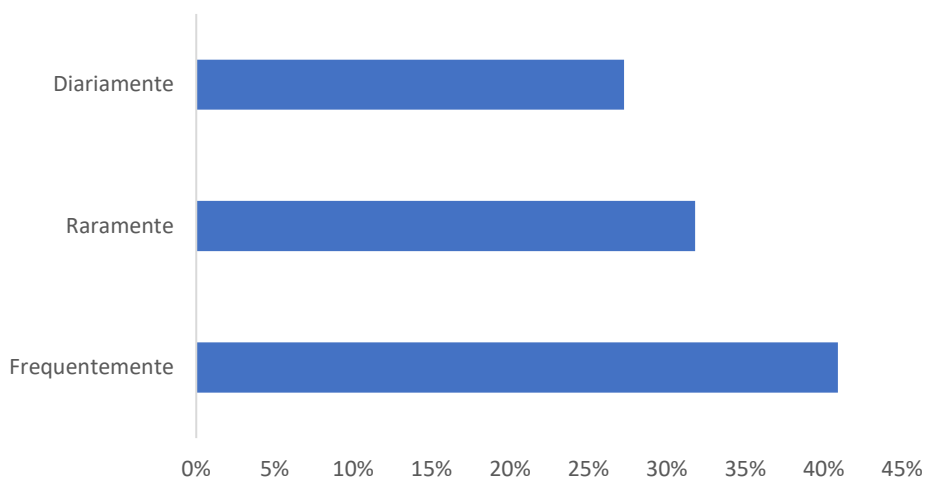
Figura 8. Participantes que jogam vídeo game



Fonte: Elaboração própria

Como podemos observar na Figura 8, praticamente a metade dos participantes entrevistados joga videogame. Destes, 41% declaram jogar frequentemente, 32% raramente e 27% diariamente, conforme podemos observar na Figura 9.

Figura 9. Frequência de jogos de vídeo game

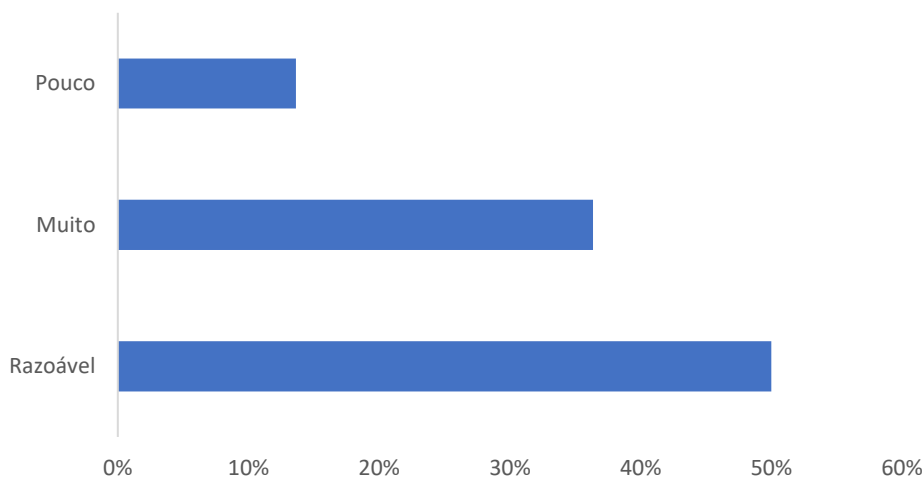


Fonte: Elaboração própria

Também foi averiguada a frequência que os jogadores utilizam jogos eletrônicos com interface em língua inglesa, quando 59% afirmaram que o fazem frequentemente ou diariamente. Todos os informantes que reportaram jogar videogames afirmaram acreditar que os videogames os ajudaram durante o processo de aprendizagem da língua inglesa. Destes, 50% declaram que os videogames contribuíram razoavelmente, 36% declaram que os videogames contribuíram muito e 14% afirmaram que houve pouca contribuição. Esses dados podem ser mais bem visualizados na Figura 10.

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

Figura 10. Influência do videogame na aprendizagem do inglês



Fonte: Elaboração própria

Os participantes também foram questionados sobre como o videogame os auxiliou a aprender a língua inglesa. Dentre as respostas fornecidas pelos participantes cabe destacar as seguintes:

P2. "Ajudam no aprendizado de forma ativa através da imersão."

P6. "Associação das palavras ajuda na sua memorização."

P7. "Através de diálogos cotidianos e ampliação de vocabulário."

P8. "É preciso compreender os objetivos do jogo, havendo a necessidade de traduzir os diálogos para entender o enredo, regras e diálogos."

P24. "Associando ações das imagens a palavras."

P26. "Ajuda na aquisição de vocabulário e formas de se expressar."

P27. "Você precisa resolver problemas, entender situações e a história."

P41. "Só é possível executar as instruções quando as entende."

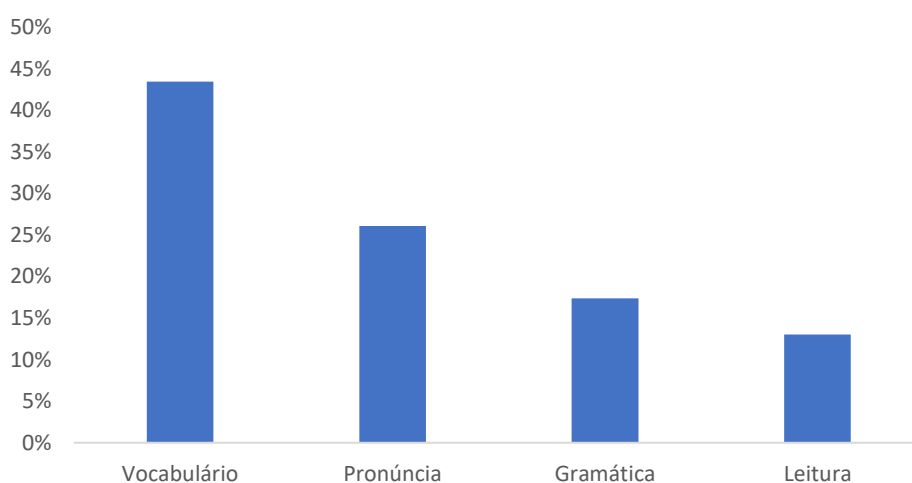
P46. "Eles ajudam a adquirir vocabulário e treinam a leitura."

Podemos observar que, na opinião dos participantes, jogar videogame com interface em inglês os auxilia a aprender a língua, pois amplia seu vocabulário, tendo em vista que é necessário entender as instruções do jogo para seguir adiante. Também foi

questionado aos jogadores como classificam o seu nível de aprendizagem com o auxílio de jogos de videogame, nas habilidades de compreensão oral, fala, leitura e escrita. Eles identificaram seu nível de aprendizado em uma escala de 1 a 5, onde 1 = não há, 2 = baixo, 3 = razoável, 4 = bom, 5 = alto. Em média, a leitura ficou com “bom”, a compreensão oral e escrita vem em seguida, classificadas como “razoável” e a fala foi classificada como sendo “baixa”. Esses resultados são esperados, já que a habilidade mais utilizada para o jogo, em geral, é a leitura e a fala, normalmente, é a menos utilizada, a depender do tipo de jogo.

Em questão aberta, foi perguntado em quais aspectos – gramática, pronúncia e vocabulário – os informantes se julgam mais bem desenvolvidos por conta dos *videogames*. De acordo com os entrevistados, o vocabulário é o aspecto mais bem desenvolvido através dos *videogames* (43%), seguidos da pronúncia (26%), gramática (17%) e leitura (13%). Embora esta última não tenha aparecido como opção de resposta no enunciado da questão, ela surgiu espontaneamente nas respostas. Cabe destacar que alguns participantes citaram mais de um aspecto como resposta. A distribuição dos aspectos mencionados pelos participantes pode ser visualizada na Figura 11

Figura 11. Aspectos da língua inglesa desenvolvidos no jogo de vídeo game



Fonte: Elaboração própria

Por fim, foi questionado para os entrevistados se indicariam o uso de videogames para alguém que desejasse aprender uma língua estrangeira. 80% responderam que sim. Em seguida foi perguntado se os informantes acreditam que os videogames podem ser usados como ferramenta de apoio dentro do ensino e aprendizagem de inglês. 91% responderam que acreditam que os jogos eletrônicos poderiam ser utilizados como

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

ferramenta de apoio. Em pergunta aberta, foi questionado aos participantes a razão pela qual eles indicariam os videogames como ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem de inglês. Algumas das respostas dos participantes estão elencadas a seguir.

P. 8 “Eles são capazes de prover um ambiente interativo que pode proporcionar uma boa experiência.”

P20. “É uma forma de estar em contato com o idioma e ampliar o vocabulário.”

P23. “Acredito que o videogame pode ser um motivador para aprender qualquer língua.”

P40. “São instrumentos de aplicação e uso da língua estrangeira.”

P44. “É uma forma de aprender uma língua na prática, com uma ferramenta que desperta o interesse.”

Como podemos perceber, há vários aspectos do videogame com interface em língua inglesa que podem ser úteis no desenvolvimento da língua, principalmente o aspecto motivador e a questão da utilização da língua para algo prático. Esta questão nos remete à abordagem de tarefas para a aprendizagem da língua inglesa, na qual o estudante deve estar engajado em um objetivo para a utilização da língua. Esta abordagem tem se mostrado efetiva na aprendizagem da língua inglesa e acreditamos que possa ser aplicada alinhada ao uso de jogos eletrônicos. Ou seja, o uso do videogame pode ser considerado como uma possibilidade de tarefa para a aprendizagem da língua inglesa, visto que uma tarefa é definida pedagogicamente como uma ação que acontece na vida do aluno e que pode ser realizada dentro e fora da sala de aula.

Considerações finais

Através dos dados obtidos por meio da nossa pesquisa, é possível concluir que o uso de jogos eletrônicos pode contribuir positivamente para a aquisição da língua inglesa, especialmente na ampliação do vocabulário e desenvolvimento da habilidade de leitura. Verificou-se, também, que os entrevistados, de maneira geral, acreditam que os videogames podem contribuir com o processo de aprendizagem e julgam que esse recurso poderia ser utilizado como ferramenta de apoio para o ensino e aprendizagem do idioma.

Concluimos, assim, que os jogos eletrônicos podem ser de grande valia para motivar os estudantes em ambiente escolar, estimulando-os a participar de atividades e aproximando-os da língua inglesa. Ao mesmo tempo, os alunos passam a ter a

possibilidade de usá-la na prática o conhecimento adquirido, desenvolvendo e aprimorando determinados aspectos do idioma. Esta é uma área que oferece muitas possibilidades para novas explorações e pesquisas sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira que merece maiores investigações.

Referências

- AMOROSO, D. **A história dos videogames: do osciloscópio aos gráficos 3D**. 2009. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/xbox-360/3236-a-historia-dos-video-games-do-osciloscopio-aos-graficos-3d.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.
- CARDOSO, R. C. T. **Jogar para Aprender Língua Estrangeira na Escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- CRAWFORD, C. **The Art of Digital Game Design**. Washington State University, Vancouver, 1982.
- CRAWFORD, C. **Chris Crawford on game design**. Indianapolis: New Riders, 2003.
- DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- GEE, J. P. Good video games and good learning. **Phi Kappa Phi Forum**, v. 85, n. 2, 2005 [não paginado].
- GEE, J. P. **What Games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave MacMillan, 2007.
- GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.

- | O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa

LIMA, M.; BARRETO, A. **O jogo da onça e outras brincadeiras indígenas**. São Paulo: Editora Panda Books, 2005.

MENDONÇA, V. G. de. **Classificação dos jogos**. Disponível em: <http://www.pontov.com.br/site/index.php/game-design/67-classificacao-dos-jogos>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MOITA, F. **Game on: jogos eletrônicos na escola e vida da geração @**. Campinas: Alínea, 2007.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. United States: Paragon House, edition 2007.

RAMOS JUNIOR, D. **Video games facilitam aprendizado do inglês**. Cultura Geek. São Paulo, p. 1-1, 09 set. 2011. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/15206-video-games-facilitam-aprendizado-do-ingles.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

RILEY, D. New Report from The NPD Group Provides In-Depth View of Brazil's Gaming Population. **The NPD Group, Inc**, Port Washington, New York, 12 out. 2015. Disponível em: <https://www.npd.com/wps/portal/npd/us/news/press-releases/2015/new-report-from-the-npd-group-provides-in-depth-view-of-brazils-gaming-population/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

SCHWARTZ, G. Games violentos: censurar ou não? **Jornal do campus**, São Paulo, n. 383, ago. 2011 [não paginado]. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2011/08/games-violentos-censurar-ou-nao/>. Acesso em: 08 jun. 2018.

USHIODA, E. Motivation. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. (org.). **The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2012. p. 77-85.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Fernando Wagner da Costa; TOASSI, Pâmela Freitas Pereira. O papel dos jogos eletrônicos na aquisição da língua inglesa. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 259-283, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2757>

Submetido em: 29/10/2019 | Aceito em: 04/06/2020.

A IDEIA DE JUSTIÇA: PROMETEU ACORRENTADO É O *LAWFARE*

THE IDEA OF JUSTICE: PROMETHEUS BOUND AND THE LAWFARE

Eliana da Silva TAVARES¹

Resumo: Buscamos analisar a maneira com que diferentes agentes do Estado utilizaram o aparato jurídico para julgar e condenar o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, bem como para estabelecer as condições de cumprimento da pena a ele impetrada. Nessa medida, nosso objetivo consistiu em aferir se houve abuso de meios jurídicos para a condenação do réu, o que caracteriza, de acordo com a literatura, prática de *lawfare*. Nosso *corpus* de análise é constituído por dois artigos, um do site *Rede Brasil Atual*, outro do site *Consultor Jurídico*. Como metodologia, cotejamos os argumentos dispostos nos artigos referidos, à luz da fundamentação teórica estabelecida como aporte, a qual aborda, por um lado, a argumentação enquanto prática discursiva (TAVARES, 2007; BAKHTIN, 2010) e, por outro lado, o imbricamento das noções de justiça e de legitimidade (BENJAMIN, 2003; MEYER, 2010; SEN, 2011). É possível afirmar, enquanto resultado do estudo, que não é a estrutura institucional que garante justiça, como se fosse uma entidade transcendente à dinâmica social. Assim, chegamos à conclusão geral de que é a maneira como os agentes fazem girar a roda dessa estrutura, ou seja, o jogo de relações humanas efetivas, que determinam e legitimam a ideia de justiça.

Palavras-chave: Argumentação. Discurso. Legitimação.

Abstract: We seek to analyze the way in which different State agents used the legal apparatus to judge and condemn former president Luís Inácio Lula da Silva, as well as to establish the conditions for serving the sentence imposed on him. To that extent, our goal was to assess whether there was abuse of legal means for the conviction of the defendant, which characterizes, according to the literature, the practice of *lawfare*. Our corpus of analysis consists of two articles, one from *Rede Brasil Atual* website and the other from *Consultor Jurídico* website. As a methodology, we compare the arguments set out in the referred articles in the light of the theoretical foundation established as contribution, which addresses, on the one hand, the argumentation as a discursive practice (TAVARES, 2007; BAKHTIN, 2010) and, on the other hand, the overlapping of the notions of justice and legitimacy (BENJAMIN, 2003; MEYER, 2010; SEN, 2011). It is possible to declare, as a result of the study, that it is not the institutional structure that guarantees justice, as if it were an entity transcending the social dynamics. Therefore, we have come to the general conclusion that it is the way in which agents spin the wheel of this structure, that is, the game of effective human relations, which determine and legitimize the idea of justice.

Keywords: Argumentation. Discourse. Legitimization.

¹ Tavares. FURG. E-mail: elianatavares@furg.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7947-7554>

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Prometeu e os efêmeros

A análise que propomos empreender faz ressurgir a questão da justiça e do castigo presentes em *Prometeu acorrentado*, de Ésquilo. Prometeu é o Titã que rouba dos deuses o fogo, o conhecimento, a razão, dependendo dos gestos implicados por diferentes leituras, e o/a entrega aos homens – e esse talvez tenha sido seu maior pecado, porque ele não rouba para si, mas para os não-deuses, para os “efêmeros”. O diálogo entre Prometeu e Coreuta permite compreender a situação do Titã:

Prometeu [...] curei nos homens a preocupação da morte.
Coreuta Que remédio achaste para este mal?
Prometeu Alojsei neles as cegas esperanças.
Coreuta Foi esse um dom utilíssimo para a Humanidade.
Prometeu Além disso, dei-lhes de presente o fogo.
Coreuta Os efêmeros possuem agora o fogo chamejante?
Prometeu Sim, e dele aprenderão artes sem conta.

(ÉSQUILO, 1993, p. 6)

As cegas esperanças é o que vai permitir à efêmera humanidade ter a possibilidade de fazer sentido, em si mesma e para si mesma; em última instância, o que na verdade o homem passa a dominar é a linguagem, que lhe permite constituir sentido e, com ela, também a indagação que até então constituía prerrogativa dos deuses, qual seja, a determinação do *justo* e do *injusto*: a capacidade de julgamento e de justiça. Para castigar o Titã que entregou tamanha autonomia a seres de condição tão efêmera, Zeus impõe a Prometeu um flagelo eterno, que consiste em ser acorrentado a um rochedo e ter seu fígado bicado, todos os dias, por uma ave. Essa paixão de Zeus faz com que seja questionada a natureza e a justiça do castigo imputado ao Titã.

No âmbito do presente estudo, propomos interrogar a forma com que diferentes agentes do Estado utilizaram o aparato jurídico para julgar e condenar o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, bem como para estabelecer as condições de cumprimento da pena a ele impetrada, que praticamente o colocou em isolamento, uma vez que cumpria pena em espaço reservado, na sede da Polícia Federal de Curitiba. Também fora proibido, inicialmente, de dar entrevistas e até de receber visitas, exceto as de seus advogados. Além disso, por ocasião da morte de duas pessoas muito próximas, a de um co-fundador do partido político de que faz parte e a de seu irmão mais velho, foi impedido de obter

licença para acompanhar o velório e sepultamento de ambos. Finalmente, o mesmo quase se repetiu por ocasião da morte do neto do ex-presidente, uma criança de sete anos de idade. Nessa medida, nossa questão não é relativa à culpabilidade ou inocência do réu, mas sim à maneira como o aparato jurídico é utilizado para julgá-lo, bem como a dimensão e severidade da pena que deve cumprir.

Diante do panorama esboçado, buscamos cotejar aquilo que nos ensina o mito de Prometeu relativamente às considerações de Sen (2011, p. 11), para quem é necessário buscarmos compreender como “podemos proceder para enfrentar questões sobre a melhoria da justiça e a remoção da injustiça, em vez de oferecer soluções para questões sobre a natureza da justiça perfeita”. Essa perspectiva se torna extremamente atual, sobretudo se considerado um cenário político-jurídico de instabilidade, uma vez que agentes de diferentes instâncias jurídicas do Estado brasileiro vêm arbitrando, em desacordo com a Constituição Federal, questões político-legislativas.

As considerações apresentadas serão investigadas à luz dos artigos “Ilegalidade: ‘Ninguém que está de férias pode contrariar um plantonista’, diz jurista Lênio Streck”, de Glauco Faria, do *site Rede Brasil Atual*, e “Ato de censura: advogados criticam decisões de Fux que proibiu entrevista de Lula”, de Fernando Martines, do *site Consultor Jurídico*. Ambos os artigos são relativos a procedimentos jurídicos questionáveis, que nos possibilitam abordar os aspectos envolvidos no julgamento do ex-presidente, bem como a aplicabilidade de sua pena, como referido acima.

Argumentação como prática social

No âmbito de um artigo desenvolvido sob a rubrica dos estudos em Linguística, assumimos *argumentação e práticas sociais* enquanto atividades marcadamente linguístico-discursivas, circunstanciadas social e historicamente e, portanto, as abordaremos a partir desta perspectiva.

Para tanto, assumimos a argumentação enquanto fenômeno discursivo, em que diferentes aspectos são considerados, tais como (i) os instrumentos linguísticos próprios da constituição argumentativa, como operadores e modificadores linguísticos, (ii) a relação de reciprocidade/intersubjetividade entre os interlocutores e (iii) os efeitos de sentido resultantes da objetivação da significação (TAVARES, 2007). Para o estudo empreendido, compreendemos argumentação como inerente à própria estrutura da língua, marcada, por exemplo, por operadores argumentativos e por escolhas lexicais estabelecidas, uma vez que orientam valores discursivos. Dessa forma, enfatizamos que não é possível operar com a perspectiva de que haja um nível meramente informativo, declarativo, da língua, a

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

despeito de sua correlação com a constituição efetiva do sentido, e do efeito de sentido que produz. É sobre este terceiro aspecto que desenvolveremos nossas análises.

Na direção das considerações relativas à argumentação e discurso, consideramos práticas sociais enquanto práticas discursivas, portanto, uma atividade dialógica (BAKHTIN, 2010), que evoca, minimamente, as posições discursivas envoltas no momento do dizer. No âmbito deste estudo, essas posições discursivas podem ser reconhecidas, por exemplo, na figura de agentes das instituições do Estado, que indiciam, julgam e condenam um réu, contrariamente à posição discursiva do réu ao se defender; assim, temos instaurada a instância dialógica a partir da

[...] orientação da palavra em função do interlocutor [que] tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Para Bakhtin (2010, p. 127), não haveria problemas em o processo de interação descrito ser desenvolvido no embate jurídico, alternando textos escritos ou não, uma vez que “o ato de fala impresso constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa”. Afinal, para o autor, o dialogismo é sempre entre posições sociais, entre discursos, entre atividades e funções discursivo-sociais que *desempenhamos*, no interior de diferentes práticas discursivas².

Dada a especificidade relativa à investigação a que nos propomos, qual seja, estudar a argumentação enquanto prática discursiva que forja e constitui determinado efeito de sentido, cabe destacar que, neste artigo, nos apoiaremos sob a perspectiva de que a condenação do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva é efetivada via abuso de poder dos agentes do Estado, o que caracteriza *lawfare*. Esperamos que, ao longo do texto, a opção por esta posição seja mais claramente delineada.

2 Por meio de diferentes gêneros do discurso – categoria que não será utilizada para análise neste trabalho.

Argumentação racional e a ideia de justiça

Para Amartya Sen (2011, p. 35), prêmio Nobel por trabalho que relaciona economia e bem-estar social, “uma Teoria da Justiça [inclui] fazer com que a razão influencie o diagnóstico da justiça e da injustiça”. Nesse sentido, o autor apresenta duas possibilidades de pensar e de estabelecer o que venha a ser considerado como justiça, a partir da oposição entre *institucionalismo transcendental* e *comparação focada em realizações* (SEN, 2011).

Por *institucionalismo transcendental*, devemos compreender uma perspectiva que remonta ao século XVII, segundo a qual há “arranjos institucionais justos para uma sociedade” (SEN, 2011, p. 38). Tal perspectiva se configura a partir de duas concepções de natureza essencialistas (i) uma noção segundo a qual há um ideal de justiça perfeita, fundada na *natureza do justo* e, dela, decorre a segunda, em função da qual (ii) as instituições são intrínseca e naturalmente perfeitas, como garantia da justiça transcendental. Essas características afastam as instituições, e mesmo a noção de justiça, do corpo social em que as relações humanas, e portanto suas práticas sociais, suas negociações discursivas, se efetivam. Esse movimento apaga os sujeitos que, efetivamente, fazem as instituições funcionar, bem como *forjam*, pragmaticamente, a justiça que de fato opera como baliza do Estado.

Assim, a denominação *institucionalismo transcendental* resguarda-se na possibilidade de uma ideia de justiça para além das relações concretas de interação. Essa compreensão de justiça, que pode ser caracterizada em termos aristotélicos, porque essencial, constrói uma percepção institucional que transcende as relações e os interesses dos agentes nela envolvidos, já que não estaria sujeita ao arbítrio de agentes humanos. Uma compreensão dessa natureza não abre espaço para prevaricação, haja vista que as decisões transcendem os sujeitos, e seguiriam, ficticiamente, “a letra da lei”.

Em contraposição à perspectiva descrita no parágrafo anterior, o autor perscruta a noção de justiça enquanto *comparação focada em realizações*, segundo a qual é preciso “concentrar-se no comportamento real das pessoas, em vez de supor que todas sigam o comportamento ideal” (SEN, 2011, p. 37), ou seja, é preciso focar-se na arena das disputas discursivas. Essa posição convoca o indivíduo e as relações sociais tanto para o estabelecimento do que venha a ser considerado *justo*, quanto para a compreensão do papel a ser desempenhado pelos sujeitos partícipes das instituições que arbitram a *justiça*.

Na medida em que deixa de operar com uma perspectiva essencialista e transcendental para *justo/justiça*, é factível admitir que apenas seja possível demandar,

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

ou assegurar, o que venha a ser o menos injusto, quer do ponto de vista das relações humanas, quer do ponto de vista do arbítrio institucional, uma vez que as instituições são constituídas por agentes que as fazem funcionar.

Para ilustrar seu raciocínio, o autor utiliza como exemplo a questão da escravidão nos EUA, porque, para ele, “foi o diagnóstico da injustiça intolerável contida na escravidão que fez da abolição uma prioridade esmagadora, e isso não exigia a busca de um consenso sobre o que seria uma sociedade perfeitamente justa” (SEN, 2011, p. 51-52).

Na mesma direção argumentativa prática, o ministro Ricardo Lewandowski, por ocasião de solicitação de *habeas corpus* (HC 152752), do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, afirma que “esta Suprema Corte colocou o sagrado direito à liberdade em um patamar inferior ao direito de propriedade” (LEWANDOWSKI, 2018). O argumento do ministro está sustentado a partir da perspectiva de *presunção da inocência*, assegurado pela Constituição Federal, e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nessa direção, Lewandowski argumenta no sentido de questionar como seria possível restituir o tempo de encarceramento se, ao final do processo em avaliação, o ex-presidente fosse considerado inocente; essa posição faz com que o referido ministro vote favorável à concessão do HC solicitado. No entendimento de Sen (2011, p. 40), “um exercício da razão prática envolvendo uma escolha real exige uma estrutura para comparar a justiça na escolha entre alternativas viáveis, e não uma identificação de uma situação perfeita, possivelmente inacessível, que não possa ser transcendida”.

De acordo com essa perspectiva, a ideia de justiça advém de práticas sociais que agenciam o que pode ser considerado como *justo*, fazendo operar, discursivamente, efeitos de sentido que vão sendo constituídos como argumentos, em função de disputas apresentadas a partir de demandas quotidianas.

Ainda em relação ao mesmo pleito, ou seja, a votação do HC 152752, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), cabe destacar o voto da ministra Rosa Weber, que, diferentemente do ministro Lewandowski, se manifestou contrariamente à demanda do mesmo HC.

O enigmático voto da ministra pode ser resumido da seguinte maneira: embora fosse contrária à prisão antes que se esgotassem todas as possibilidades de defesa, ou seja, sem o final do trânsito em julgado da condenação, ela rejeitou a solicitação do HC, por compreender que deveria acompanhar a percepção da maioria do colegiado do STF, que votara, em 05 de outubro de 2016, no sentido de que pudesse ser autorizada prisão, já a partir de uma condenação em segunda instância. Quanto a essa posição, há dois aspectos a serem observados. Em primeiro lugar, a ministra usa o argumento de respeito ao *colegiado da corte*. Colegiado esse que ela mesma compõe e que, portanto, se

mantivesse o voto de outubro de 2016, comporia maioria no entendimento de respeito à presunção de inocência. Em segundo lugar, há que se considerar que essa votação, de 2016, é frontalmente contrária à Constituição Federal, porque afeta o referido *princípio de presunção da inocência*, que constitui, justamente, uma *cláusula pétrea* da carta constitucional, ou seja, uma determinação que não pode ser modificada, a não ser por uma Assembleia Constituinte.

No limite, a ministra votou contra sua própria convicção, sua própria compreensão relativamente ao texto constitucional, e argumenta a sustentação de seu voto evocando uma “voz institucional, objetiva, desvinculada das diversas interpretações colocadas na mesa para deliberação” (WEBER, 2018). Em seu dizer, Rosa Weber instaura um jogo discursivo que coloca o valor institucional acima dos direitos individuais dos cidadãos, relativamente à presunção de inocência.

Ao estabelecer este argumento, de observância a uma decisão de colegiado, para sustentar um voto contrário às suas convicções, a ministra opera no interior de um suposto *institucionalismo transcendental*, buscando apagar sua agentividade, sua responsabilidade, frente à solicitação do HC impetrado. É difícil, diante de tal movimento, deixar de interpretá-lo no sentido de que um agente público, ao aplicar a lei de maneira contrária à sua própria convicção, não o faça em função do paciente, do acusado, contrariamente aquilo que propugna o texto legal. Dessa forma, a posição do agente público torna-se pouco confiável, pois parece razoável questionar se esse agente não está agindo de maneira a fazer com que haja punição para o sujeito em julgamento, independentemente do que versa a Constituição Federal. A questão consiste no fato de que avaliar o *justo*, na situação descrita, resultou em um emaranhado de jogos discursivos que sustenta o argumento de que a instituição, na figura de seu colegiado, está acima do direito individual do paciente em questão. A ministra orienta sua argumentação em determinada direção, entretanto, por meio de uma burla discursiva, vota contrariamente à sua posição individual.

Nessa medida, os votos de Lewandowski e de Weber são sustentados por argumentos que funcionam, no interior do julgamento em questão, como posições discursivas antagônicas, explicitando que as instâncias do Estado são constituídas por sujeitos e que, portanto, não há votos, decisões, posturas transcendentais que possam advir das diferentes instâncias que constituem o Estado.


Esse contraste ressalta a perspectiva de que a execução da justiça pode ser focada em *realizações* e *feitos*, mas também em *instituições*, figuradas como inabaláveis, já que por detrás da referida oposição está a constatação de que, para a segunda posição, bastaria que se cumprissem os ritos formais, uma vez que o *justo* e as *instituições* seriam inquestionáveis, portanto, infalíveis.

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Frente a esse panorama, parece justificável o argumento reiterado de que o Estado brasileiro vive um aspecto de normalidade, que suas *instituições democráticas* estão funcionando *perfeitamente*; ou seja, no caso do Brasil, por exemplo, que o Congresso Nacional e o Poder Judiciário estejam desempenhando suas funções, sem intervenção do Governo Federal – seja ele militar ou civil.

Nessa direção, o trecho a seguir, do *site G1*, possibilita verificar a perspectiva apontada, uma vez que os fatos enumerados legitimam (VAN DIJK, 2015) a aprovação de Proposta de Emenda Constitucional (PEC), em função do respeito ao cumprimento dos ritos necessários:

Figura 1. PEC do teto de gastos



The image shows a screenshot of a news article from the G1 website. The header is red with the G1 logo, the word 'POLÍTICA', and a search bar labeled 'BUSCAR'. The main headline is 'PEC do teto de gastos é promulgada no Congresso'. Below the headline, it says '15/12/2016 10h16' and 'Atualizado há 2 anos'. The article text reads: 'Proposta limita o crescimento dos gastos federais nos próximos 20 anos. Ela foi aprovada em dois turnos na Câmara e no Senado. [...] O texto da PEC do teto foi votado em dois turnos na Câmara e no Senado. Em todas as ocasiões, teve mais que o mínimo de votos necessários.' At the bottom, the source is cited as 'Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/pec-do-teto-de-gastos-e-promulgada-no-congresso.ghtml>'.

Uma vez estabelecido o respeito aos trâmites institucionais, já que *O texto da PEC do teto foi votado em dois turnos na Câmara e no Senado*, parece não haver o que ser questionado, sobretudo em razão da expressão *em todas as ocasiões*, que remete ao fato de a proposta ter sido aprovada com uma votação *superior ao mínimo necessário*. Essas expressões manobram discursivamente, funcionando enquanto argumentação que legitima a aprovação da referida Emenda Constitucional. Assim, assumida a perspectiva de *realizações e feitos*, ou seja, uma compreensão de justiça que implique uma equação em relação a uma posição que seja, do ponto de vista das práticas sociais, a menos injusta possível, são encontradas formas argumentativas divergentes, por meio das quais a aprovação da referida PEC foi anunciada. Nessa direção, temos:

Figura 2. As medidas de Temer



Fonte: <https://jornalggn.com.br/artigos/as-medidas-de-temer-que-ampliarao-as-desigualdades-no-brasil/>

Figura 3. Bresser



Fonte: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/bresser-a-pec-241-e-feita-para-a-classe-rica-que-patrocinao-o-golpe-e-essa-onda-de-odio-por-kiko-nogueira/>

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Figura 4. PEC do fim do mundo



Fonte: <https://www.brasil247.com/poder/pec-do-fim-do-mundo-e-promulgada>

As manchetes dos *blogs* enfatizam justamente o aspecto de injustiça social relativamente à aprovação da Proposta de Emenda Constitucional, independentemente de sua suposta legalidade, se considerada a obediência aos ritos constitucionais, ainda que aprovada nas duas casas legislativas, com mais votos que o mínimo necessário para sua aprovação. Essa referência à injustiça social está marcada, por exemplo, em *PEC feita para a classe rica e As medidas que ampliarão as desigualdades*. A construção argumentativa dos *blogs* é contrária àquela do *site GI*, uma vez que legitimam posições divergentes, as quais são expressas por diferentes designações, tais como, *PEC do teto dos gastos* e *PEC do fim do mundo*.

Nessa medida, Sen (2011, p. 40) questiona se

A análise da justiça necessita limitar-se ao acerto das instituições básicas e das regras gerais? Não deveríamos também examinar o que surge na sociedade, incluindo os tipos de vida que as pessoas podem levar de fato, dadas as instituições e regras, e também outras influências, incluindo os comportamentos reais, que afetam inescapavelmente as vidas humanas?

A questão a figurar por detrás da contraposição entre “institucionalismo transcendental e comparação focada em realizações” (SEN, 2011, p. 38) assenta no dogma de uma pretensa imparcialidade relativamente à justiça e às instituições responsáveis por arbitrá-la, uma vez que, se a noção de *justo* é compreendida de maneira absoluta e se há faces do Estado responsáveis pela aplicabilidade institucional dessa compreensão,

então, *justo* e institucionalidade *justiça* devem ser respeitados enquanto transcendentais – inquestionáveis.

Apartir de reflexões dessa natureza, Sen (2011, p. 50) chama atenção para o “contraste entre uma visão de justiça focada em arranjos e uma visão focada em realizações”, as quais seriam respectivamente denominadas, com base no sânscrito clássico, como *niti* e *nyaya*, ambas as palavras recobrando diferentes sentidos para *justiça*. Frente a este debate que evoca ética e teoria do direito, o autor afirma que

[...] os antigos teóricos do direito indiano falavam de forma depreciativa do que chamavam *matsyanyaya*, ‘a justiça do mundo dos peixes’, na qual um peixe grande pode livremente devorar um peixe pequeno. [...] evitar a *matsyanyaya* deve ser uma parte essencial da justiça, e é crucial nos assegurarmos de que não será permitido à ‘justiça dos peixes’ invadir o mundo dos seres humanos. (SEN, 2011, p. 50-51).

Na esteira de tais considerações, Sen afirma que se propõe investigar os “acordos arrazoados sobre como reduzir a injustiça, que podem ser alcançados a despeito de nossas diferentes visões sobre os regimes ‘ideais’” (SEN, 2011, p. 42). Para tanto, o autor trabalha com a noção de *argumentação racional pública*, segundo a qual existe

A necessidade de uma compreensão de justiça que seja baseada na realização [a qual] está relacionada ao argumento de que a justiça não pode ser indiferente às vidas que as pessoas podem viver de fato. A importância das vidas, experiências e realizações humanas não pode ser substituída por informações sobre instituições que existem e pelas regras que operam. (SEN, 2011, p. 38).

Esta perspectiva racional de procurar evitar uma injustiça é precisamente o que está na base da argumentação do ministro Lewandowski, quanto ao HC 152752, ao afirmar que não é possível ressarcir a liberdade a quem tenha sido dela cerceado injustamente, por isso evoca cláusula pétrea da Constituição Federal e ressalva o *princípio de presunção da inocência*. O argumento de que um bem ou um valor pode ser ressarcido, reposto (mas a liberdade individual, não), é o vetor da retórica que sustenta a comparação entre o direito às garantias individuais e o direito à propriedade, uma vez que essa pode ser repostada, mas aquela, jamais.

Nessa direção, Sen (2011, p. 53) nos faz compreender a força da relação entre justiça e poder, ao afirmar que “uma prisão arbitrária é mais que a captura e a detenção de alguém, ela é o que está dizendo ser, uma prisão que é arbitrária”, porque desvela a

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

face do Estado que, por meio de seu aparato institucional, age contrariamente a garantias individuais. O argumento fundamental para sustentar que a prisão do ex-presidente seja arbitrária assenta no desrespeito a uma cláusula pétrea da própria carta constitucional, bem como no malabarismo discursivo do voto da ministra Rosa Weber, que, como referimos, evoca a figura institucional do colegiado do STF para apagar, encobrir, mascarar sua posição individual. Retomando Bakhtin (2010), havemos de considerar que o dialogismo instaurado no texto do voto de Rosa Weber figura como movimento discursivo e argumentativo, minimamente, esquizofrênico, porque põe em diálogo argumentos difíceis de equacionar.

O Direito, que deveria proteger os cidadãos do arbítrio, na verdade, é utilizado para garantir o exercício de poder de interesses específicos e/ou particulares: numa palavra, este é o cenário em que figura o *lawfare*, noção que será explorada na próxima seção.

Esse exercício de poder pode ser ilustrado pelo editorial *Retomando o fio da meada*, do jornal *Le Monde Diplomatique Brasil*, que aborda justamente a maneira como a palavra *democracia*³ é compreendida por diferentes agentes, em suas práticas sociais. De modo geral, *democracia* é vista como participação popular na escolha dos governantes e das políticas públicas, porque nas últimas décadas a América Latina vinha elegendo representantes comprometidos com questões de natureza social. Essa compreensão de *democracia* é apontada, pelo texto, como um problema para as elites dessa região. Nesse sentido, de acordo com o jornal,

A questão de fundo são as distintas concepções de ‘democracia’. A democracia liberal entende o cidadão como consumidor, observador, não como participante. ‘O público tem o direito de ratificar políticas que tiveram sua origem em outro lugar, mas, se excede esses limites, aí não temos mais democracia, mas uma crise da democracia que precisa, de alguma forma, ser resolvida’ (Chomsky, 1989). A democracia liberal tem como objetivo garantir a manutenção dos privilégios das elites e manter a aparência de um regime democrático. Em 1786, durante o processo de elaboração da Constituição dos Estados Unidos, James Madison, um dos *founding fathers*⁴ da democracia norte-americana e seu quarto presidente (1809-1817), defendia da tribuna que ‘a democracia serve para proteger os ricos e suas propriedades das pressões redistributivas dos pobres’. (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, 2016).

3 A qual chancela a utilização e distribuição do controle de poder social, portanto, legitima *ações, autoridades e prerrogativas*.

4 Pais fundadores.

Claramente, a posição de James Madison é *matsyanyaya*, ou seja, a de garantir a justiça do mundo dos peixes no mundo das relações humanas; portanto, como aponta Sen (2011, p. 51), “o reconhecimento central aqui é que a realização da justiça no sentido de *nyaya* não é apenas uma questão de julgar as instituições e as regras, mas de julgar as próprias sociedades”. Não é a estrutura institucional que garante justiça, enquanto uma entidade transcendente às relações e interesses sociais, mas a maneira como seus agentes fazem girar a roda dessa estrutura – o que implica ações sócio-discursivas pontuadas e localizadas no mundo das relações humanas efetivas.

Argumentação, *lawfare* e *gewalt*

Estabelecidos os parâmetros para argumentação como fruto de práticas discursivo-sociais, é preciso compreender de que maneira consideramos a posição dos agentes das instituições do Estado, uma vez que buscamos justamente aferir como o judiciário argumenta a determinação de questões jurídicas referentes ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. Contrariamente à dinâmica habitual dos tribunais, nos mais diferentes países, o processo que julgou o ex-presidente⁵ foi finalizado em tempo recorde e, além disso, o juiz que preside o TRF4, ao receber a peça processual, contendo a condenação em primeira instância, sem que a tenha lido, mesmo porque não houve tempo hábil para tanto, deu entrevista a diferentes veículos de imprensa afirmando tratar-se de uma obra *tecnicamente irreprensível*. Na medida em que um agente do Estado se manifesta publicamente dessa forma é possível afirmar que existem evidências de perseguição jurídica, estabelecendo um panorama para que a noção de *lawfare* passe a ser utilizada para categorizar os procedimentos legais relacionados ao líder petista.

Frente a este cenário, nossa proposta consiste em perscrutar a ideia de justiça com base na noção de *argumentação racional*, fruto de dinâmicas discursivas negociadas, em contraposição à perspectiva de *institucionalismo transcendental*. Uma noção como essa se sustenta na premissa de que “a justiça seja considerada quanto a certos arranjos organizacionais – algumas instituições, algumas regulamentações, algumas regras comportamentais –, cuja presença ativa indicaria que a justiça está sendo feita” (SEN, 2011, p. 40), ou seja, a simples obediência ao rito legal não legitimaria a execução do ato jurídico, a despeito da noção de *justo* – operação discursiva operada pela ministra Weber, ao argumentar que tem uma determinada posição, em relação ao *princípio de presunção da inocência*, mas que votaria contrariamente à sua posição, em nome do valor institucional.

⁵ Em relação ao qual sua defesa solicitou o HC 152752, preventivo, no caso de ser condenado em segunda instância, como o foi, pelo Tribunal Regional Federal da quarta região (TRF4).

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Cabe destacar, mais uma vez, que o efeito discursivo do voto da ministra faz com que a *instituição* seja alçada a patamar maior que a própria noção de *justo* e, portanto, que a instituição seja tomada como maior que a garantia dos direitos individuais.

Assim, nos valem de Meyer (2010), que esclarece os diferentes usos com que *lawfare* vem sendo utilizado, desde que surgiu, na década de 1970, tanto a partir do enquadramento estabelecido para uma vertente teórica autocrítica, no campo do Direito, como para uma vertente de pensamento neoconservador. Seja como for, em todas circunstâncias de utilização, apontadas pelo autor, é possível compreender que a expressão é utilizada enquanto estratégia jurídica que visa a desqualificar uma posição, seja um sujeito específico, sejam posições de uma noção relativamente a outra para fundamentar, por exemplo, a legalidade/legitimidade de invasão e de guerras bélicas: numa palavra, a expressão é utilizada para legitimar ações de dominação. De acordo com o autor, a palavra surge (e vem sendo aplicada) num contexto em que “*Lawfare* ‘fazer guerra com a lei’ substitui *warfare* ‘fazer guerra’ e o duelo se estabelece mais com palavras do que com espadas” (MEYER, 2010, tradução nossa⁶).

No âmbito do presente artigo, a partir da perspectiva instaurada pelo autor, bem como das considerações relativas a práticas discursivas e à argumentação, utilizamos *lawfare* como arma argumentativa, com a seguinte complementação: “o uso da lei como arma de guerra, ou mais especificamente, o abuso da lei e dos sistemas legais como política estratégica ou com finalidade militar” (MEYER, 2010, tradução nossa⁷), por compreendermos que tal entendimento configura argumento para sustentar uma prisão enquanto ato político, portanto, designável como “prisão política”.

As considerações que vimos desenvolvendo encontram eco em Benjamin (2003), que aborda as relações entre *direito* e *justiça* a partir da palavra *gewalt*, cuja polissemia permite que seja utilizada ora como *violência*, ora como *poder*, ora com uma estreita sinonímia entre *poder* e *violência*. No capítulo referido, a intenção do autor consiste, justamente, em apresentar uma crítica a *gewalt*⁸. Para desenvolver seu raciocínio, Benjamin estabelece uma distinção entre *direito natural* e *direito positivo*. Basicamente, o que opõe ambas as concepções de direito, no texto, consiste na correlação entre *meios* e *fins*, com a perspectiva de obtenção de resultados justos ou injustos.

6 No original: “lawfare replaces warfare and the duel is with words rather than swords”.

7 No original: “the use of the law as a weapon of war, or more specifically, the abuse of the law and legal systems for strategic political or military ends”.

8 Essa percepção está marcada no título para a tradução do capítulo *Zur Kritik der Gewalt* que é apresentada, em português, como *Crítica da violência: crítica do poder*.

De acordo com o texto

[...] o direito natural não vê problema nenhum no uso de meios violentos para fins justos [...]. Segundo essa concepção [...] a violência é um produto da natureza, por assim dizer, uma matéria-prima utilizada sem problemas, a não ser que haja abuso da violência [*gewalt*] para fins injustos. (BENJAMIN, 2003).

Exatamente essa percepção de abuso dos meios para justificar um fim maior, um fim que abonasse a utilização de trâmites indevidos, ou não legais (o que seria uma violência, do ponto de vista das práticas jurídicas impetradas pelos agentes do Estado) é que estaria na base da analogia que pode ser estabelecida entre aquilo que, contemporaneamente, a literatura passou a designar como *lawfare* e a noção de *direito natural*.

Em contraposição à noção de direito natural, o autor apresenta a noção de *direito positivo*, segundo a qual o poder foi constituído historicamente. Nessa medida, “o direito positivo pode avaliar qualquer direito que surja apenas pela crítica de seus meios. Se a justiça é o critério dos fins, a legitimidade é o critério dos meios” (BENJAMIN, 2003).

Com base no panorama teórico esboçado, no âmbito de nossas indagações, buscamos também perscrutar de que maneira a relação *meios e fins* foi utilizada na argumentação que sustentou a condenação do ex-presidente, uma vez que compreendemos tal condenação como *lawfare*, sobretudo a partir da concepção de que “O direito natural visa, pela justiça dos fins, ‘legitimar’ os meios, [enquanto] o direito positivo visa ‘garantir’ a justiça dos fins pela legitimidade dos meios” (BENJAMIN, 2003). Numa palavra, a crítica que pode ser estabelecida relativamente a *gewalt* respeita a noção de *legitimidade*, mesmo princípio que figura na percepção de *lawfare*, uma vez que nem toda prática legal é, necessariamente, legítima.

Os dados e a análise

Com o propósito de cotejar as noções de justiça e de *lawfare*, sob o pano de fundo das relações entre argumentação e práticas sociais, utilizamos dois textos: um primeiro do *site Rede Brasil Atual*, com a posição do jurista Lênio Streck, em artigo de Glauco Faria (08/07/2018), e um segundo de Fernando Martines (29/09/2018), do *site CONJUR*, a fim de compreender dois momentos em que agentes do judiciário e da Polícia Federal protagonizaram verdadeira prática burlesca quanto à aplicação da lei.

Passemos aos textos:

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Figura 5. Ilegalidade

Rede Brasil Atual ILEGALIDADE
por Glauco Farla | publicado 08/07/2018 16h37,
última modificação 08/07/2018 16h38

'Ninguém que está de férias pode contrariar um plantonista', diz jurista Lenio Streck

"O habeas corpus que o desembargador (Rogério) Favreto deu, as pessoas podem não concordar, e ele pode até não estar correto, mas quem vai dizer isso não é o Sergio Moro nem o relator"

São Paulo – Para o professor de Direito Constitucional e pós-doutor em Direito Lenio Streck, a questão a liberdade do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva ultrapassou a esfera jurídica. "Esse assunto virou uma disputa política, não há mais Direito, foi deixado de lado há muito tempo", afirma.

Para ele, "o único que pode de fato despachar é o plantonista". "Ninguém que está de férias pode desautorizar um plantonista, se a moda pega, não haveria mais necessidade de haver plantonista, seria inútil. É simples", pontua.

Fonte: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/07/ninguem-que-esta-de-ferias-pode-contrariar-um-plantonista-diz-jurista-lenio-streck/>

Figura 6. Ato de censura

 **Consultor Jurídico** Por Fernando Martines
conjur.com.br ATO DE CENSURA

Advogados criticam decisão de Fux que proibiu entrevista de Lula

29 de setembro de 2018, 15h03

"A decisão do ministro Luiz Fux é o mais grave ato de censura desde o regime militar". A opinião é do advogado do jornal *Folha de S.Paulo*, Luís Francisco Carvalho Filho, que criticou a decisão do ministro de proibir que o jornal faça e divulgue entrevista com o ex-presidente, que está preso desde abril.

Fonte: <https://www.conjur.com.br/2018-set-29/advogados-criticam-decisao-fux-proibiu-entrevista-lula>

O primeiro artigo é relativo ao episódio em que o desembargador plantonista Rogério Favreto, do Tribunal Regional Federal da quarta região (TRF4), de Porto Alegre, concedeu *habeas corpus* para que o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que cumpria pena na Sede da Polícia Federal (PF) de Curitiba, desde abril de 2018, fosse libertado. Na ocasião, a Polícia Federal não cumpriu a decisão do desembargador, pelo contrário, telefonou para o então juiz Sérgio Moro, responsável pela condenação do ex-presidente,

em primeira instância, e o informou da concessão do *habeas corpus* em questão. Moro, mesmo em férias, orientou a PF para que não procedesse à libertação do prisioneiro. Ao longo do dia, uma série de despachos e contra despachos, todos, exceto aqueles do desembargador Favreto, foram emitidos em contraposição ao que versa a Constituição Federal.

Estiveram envolvidos, nos bastidores da celeuma jurídica, o então Ministro da Justiça Raul Jungmann, a então Procuradora Geral da República Raquel Dodge, o então presidente do TRF4 desembargador Thompson Flores Lenzi, o relator, no TRF4, do processo que condenou o ex-presidente, desembargador João Pedro Gebran, o então chefe da Polícia Federal Rogério Galloro, além do ex-juiz Sérgio Moro. Se voltamos a Sen (2011, p. 50), ao abordar a distinção entre *niti* e *nyaya*, sequer o conceito revestido pela expressão *niti* é considerado, uma vez que diz respeito à “adequação de um arranjo institucional e à correção de um comportamento”, ou seja, mesmo a noção de um espaço jurídico transcendental foi desrespeitada, uma vez que não foi cumprida a determinação do desembargador.

O envolvimento dos diferentes agentes, acima citados, que representam a face policial e jurídica do Estado, explicitam a arena discursiva instaurada relativamente a um despacho que deveria, simplesmente, ter sido acatado. Essa é a argumentação que sustenta a temática do texto de Streck, cujo título utiliza a palavra *Ilegalidade*. Nesse sentido, verificamos a existência de práticas sociais que explicitam um comprometimento excessivo de desrespeito à Constituição e todas elas desempenhadas por agentes que representam a face da lei, o Estado de direito.

Questões argumentativas que sustentariam provas e contra provas relativamente à acusação se esvaziam, fazendo prevalecer uma verdade apriorística: Luiz Inácio Lula da Silva deve permanecer encarcerado. Nesses termos, de acordo com Streck (2018), “Esse assunto virou uma disputa política, não há mais Direito, foi deixado de lado há muito tempo”.

Não parece plausível objetar, no contexto apresentado, que o assunto esteja sendo abordado apenas sob um viés, pois certamente que muito foi divulgado, pela própria imprensa, e mesmo muitos juristas se manifestaram, demonstrando posição contrária a que apresentamos. Entretanto, cabe destacar que os argumentos que sustentam a perspectiva adotada para análise, os quais nos possibilitam desenvolver e asseverar a efetivação de *lawfare*, estão fundamentados no desrespeito à carta constitucional que, seguramente, por ser fruto do dialogismo instaurado em toda e qualquer atividade humana, admite interpretações; mas, com certeza, não admite que tais interpretações sejam contraditórias com o texto que lhes serve de aporte, neste caso, a Constituição Federal.

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

De acordo com Benjamin (2003), o

[...] momento da instituição do fim como um direito não dispensa a violência, mas só agora a transforma, no sentido rigoroso e imediato, num poder instituinte do direito, estabelecendo como direito não um fim livre e independente da violência (*Gewalt*), mas um fim necessário e intimamente vinculado a ela, sob o nome de poder (*Match*). A institucionalização do direito é a institucionalização do poder e, nesse sentido, um ato de manifestação imediata da violência.

A postura do jurista Lenio Streck aponta claramente para o uso abusivo das regras jurídicas, bem como permite caracterizar o uso inadequado, afrontoso, da lei, enquanto prática discursiva orientada com propósito político, portanto, enquanto *lawfare*: “Decisão judicial se cumpre, quem não cumpre, comete crime de desobediência” (FARIA, 2018).

Cabe indagar quais interesses mascaram o que está implicado pelo não cumprimento de uma decisão judicial, afinal, como compreender que um policial federal faça uma ligação para um juiz, em férias, para confirmar, ou não, o cumprimento de ordem judicial de um outro juiz, de um desembargador? O efeito de sentido que resta dessas movimentações é de abuso de poder, de desobediência ao preceito legal, idiosincrasias dessa natureza caracterizam *lawfare*.

De acordo com Sen (2011, p. 51), “Não importa quão corretas as organizações estabelecidas possam ser, se um peixe grande ainda puder devorar um pequeno sempre que queira, então isso é necessariamente uma evidente violação da justiça humana como *nyaya*”. A citação do autor condensa o questionamento do presente artigo, que não é relativo à culpabilidade ou inocência do réu em questão, mas sim, à maneira como o aparato jurídico é utilizado para julgá-lo, bem como a dimensão da pena impetrada.

Semelhantemente ao ocorrido por ocasião das decisões relativas ao TRF4, em setembro de 2019, o ministro Ricardo Lewandowski, do Superior Tribunal Federal (STF), autorizou dois órgãos de imprensa a entrevistarem o ex-presidente, em sua cela, na carceragem da Polícia Federal, em Curitiba. O ministro Luiz Fux, também membro do STF, proibiu que a decisão de Lewandowski fosse cumprida, bem como desautorizou a divulgação de entrevista com o ex-presidente, caso já houvesse sido realizada. Em função de tal posição, a imprensa noticiou o ocorrido como ato de censura – este é o caso do segundo texto em análise.

No entanto, de acordo com o escopo do estudo em questão, cabe apenas destacar que uma decisão monocrática de um ministro não poderia ser revogada por outro, uma vez que não há previsão para tal na Constituição brasileira. O ministro Luiz Fux justifica

sua posição considerando o fato de ser presidente em exercício do STF, uma vez que o presidente da casa, ministro Dias Tofolli, estava fora de Brasília. No entanto, o presidente do STF estava em território nacional, descaracterizando a justificativa de que seu substituto legal pudesse pronunciar-se quanto à questão. De acordo com Martines (2018),

[...] a discussão processual tem outro viés. A jurisprudência do STF não contemplaria a possibilidade de um ministro anular decisão de outro pela via escolhida [...]. O instrumento deveria ser outro e a decisão caberia ao plenário.

Soma-se, assim, ao episódio ocorrido sob jurisdição do TRF4, nova afronta à ordem constitucional e, dessa feita, no âmbito da Suprema Corte Federal. Para Sen (2011, p. 56), “a teoria da justiça, assim como formulada no âmbito do institucionalismo transcendental hoje dominante, transforma muitas das questões mais relevantes da justiça em retórica vazia”. Essa “retórica vazia” é o que está na disputa discursiva que forjam diferentes posições relativamente ao pleito em questão, uma vez que “quem decide sobre a legitimidade dos meios e a justiça dos fins não é jamais a razão, mas o poder” (BENJAMIN, 2003).

Tendo em vista os diferentes casos descritos, é possível afirmar que as decisões jurídicas efetivadas tanto pelo TRF4 quanto pela maioria do STF, em se tratando do réu Luís Inácio Lula da Silva, estão longe de ser pautadas e asseguradas pelas garantias constitucionais. Muito pelo contrário, o argumento adotado pela presente reflexão nos leva a considerar que tais decisões são estabelecidas com base em práticas sociais que explicitamente caracterizam a utilização da lei enquanto instrumento político. A compreensão de desvio de aplicabilidade da lei, ou de *lawfare*, se justifica na medida em que

- (1) o ex-presidente é condenado e preso em abril de 2018, embora, de acordo com a Constituição brasileira, nenhum réu deva ser encarcerado antes de esgotadas todas possibilidades de recurso legal – e este é exatamente o caso do ex-presidente, explicitado pela posição do ministro Lewandowski, apresentada na seção sobre argumentação racional, ao afirmar que “esta Suprema Corte colocou o sagrado direito à liberdade em um patamar inferior ao direito de propriedade” (LEWANDOWSKI, 2018).
- (2) o ex-presidente é preso em um cenário político em que surge como uns dos candidatos preferenciais relativamente à eleição presidencial de outubro de 2018, de acordo com pesquisas divulgadas por diferentes setores da imprensa.
- (3) em sessão plenária de 30 de agosto de 2018, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) rejeita a inscrição de candidatura do político, utilizando como argumento a Lei

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

Complementar 135/2010, conhecida como Lei da Ficha Limpa – novamente contrariando a Constituição brasileira e também orientação das Nações Unidas, que arbitrou orientação de que os direitos políticos do ex-presidente fossem assegurados.

- (4) O juiz que condenou o ex-presidente, em primeira instância, aceitou um cargo político, de Ministro de Estado, no governo eleito pelas eleições de que o ex-presidente foi impedido de participar.

Buscamos interrogar ambos os artigos em análise com base numa perspectiva de “argumentação racional” e de “apelo às exigências do debate público” (SEN, 2018, p. 19), partindo dos movimentos discursivos operados para a sustentação argumentativa das questões postas, porque somente este procedimento permitiria compreender os efeitos de sentido instaurados pelas práticas discursivas impetradas pelos agentes do Estado, no exercício de suas funções.

Considerações finais

No presente artigo, propusemos examinar a perspectiva de justiça fundamentada na razão, como proposto por Sen (2011), a partir da consideração de que o processo que constitui a argumentação é desenvolvido no interior de práticas sociais, em que as atividades linguístico-discursivas são determinantes, porque apontam o vetor argumentativo que sustenta diferentes posições sociais.

Nessa medida, é possível compreender que as movimentações jurídicas, quer seja no evento relativo ao TRF4, quer seja no episódio envolvendo o STF, foram desenvolvidas de maneira a assegurar que o ex-presidente fosse mantido afastado da vida pública. De acordo com Sen (2011, p. 20), “A desrazão em geral não consiste na prática de dispensar completamente a razão, mas de contar com uma argumentação racional bastante primitiva e falha”, e este foi justamente o movimento dos tribunais superiores que representam a Justiça brasileira, ao assegurar que o castigo de isolamento e silenciamento imputado ao político fosse mantido, mesmo em desacordo com as prerrogativas e garantias da Constituição.

Em uma apropriação livre do raciocínio de Benjamin, o ex-presidente seria comparável a Prometeu, o *grande bandido*, figura que “suscita a secreta admiração do povo” (BENJAMIN, 2003), cujo poder de influência deve ser eliminado, porque

Prometeu desafia o destino com digna coragem, luta contra ele, com ou sem sorte, e acaba tendo a esperança de um dia levar aos homens um novo direito. É, no fundo, esse herói e o poder jurídico do mito incorporado por ele que o povo tenta tornar presente, ainda mais nos dias de hoje, quando admira o grande bandido. (BENJAMIN, 2003).

O réu em questão figura como *grande bandido*, na medida em que se atreve a contrariar a concepção de democracia anunciada pelos fundadores dos EUA, como James Madison, pois se apresenta como representante de uma possibilidade de governo que pleiteia a miríade *justiça social*. Contra uma insurreição dessa magnitude e natureza é que uma pena excessiva se justifica.

As críticas figuradas nos textos em análise, sejam as de Glauco Faria, sejam as de Fernando Martines, são endereçadas justamente aos agentes que respondem pelo exercício do poder jurídico, deslegitimando sua posição enquanto face da lei, ou seja, deslegitimando a prática social agenciada nos cargos com funções deliberativas que ocupam, e que desempenham, com paixão semelhante a Zeus. Por essa razão, parece não haver limite para a pena imputada: “Solução, Prometeu, chorando tua sorte funesta [...]. Zeus exerce tais rigores segundo leis apenas suas, para mostrar aos deuses de outrora sua autoridade soberba” (ÉSQUILO, 1993, p. 29).

Considerados os episódios analisados a partir dos artigos propostos, é possível afirmar que o poder judiciário vem sendo utilizado para legitimar a utilização da lei enquanto mecanismo político, caracterizando, como afirma Meyer (2010, tradução nossa⁹), *lawfare*, “Como nós vemos hoje indiscriminadamente a corrupção da lei em favor da destruição [...], a lei como uma ferramenta. Dependendo de quem a empunha, ela pode ser uma força para a injustiça tão facilmente quanto pode ser uma ferramenta para uma perseguição realizada em nome da justiça.”.

Cabe insistir, entretanto, na posição de Sen, em relação à busca da melhor maneira de evitar a injustiça, uma vez que uma justiça transcendental não é possível; para tanto, a despeito dos abusos cometidos em nome daqueles que se escondem sob a face da lei, garantindo a justiça dos peixes grandes, é preciso fortalecer as instituições que governam o Estado, sobretudo com a garantia de independência do poder judiciário, porque

9 No original: “As we see today in the wholesale perversion of law in the service of [...] destruction [...], law is but a tool. Depending on who wields it, it can be a force for injustice just as easily as it can be a tool for pursuing justice”.

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

A corrupção das nossas instituições não pode nos autorizar a querer nos desfazer delas, o esforço é de regerá-las, mas não de dizer: 'bom, vamos gerá-las de uma vez para sempre'. Não tem [como] arrumá-las de uma vez para sempre, a gente vai ver como que vai regenerar constantemente – como o fígado [de Prometeu]. (CULLETON, 2013).

O combate à corrupção tem sido utilizado como argumento para justificar exercícios de poder que sustentam *matsyanyaya* (a justiça do mundo dos peixes), ou seja, a justiça dos poderosos, daqueles que visam a garantir o Estado, enquanto agente de alguns e para alguns, em contraposição a uma possibilidade mais equânime de vida. Entretanto, como afirma Culleton, é imperioso rever os abusos cometidos, para que possamos ter a possibilidade de garantias que somente o Estado pode nos proporcionar, a despeito dos excessos impetrados por alguns de seus agentes. Não à toa, são os personagens *Poder e Vigor* que levam Prometeu para o pico em que deve cumprir sua pena.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

CULLETON, A. **Direito e Literatura** – Prometeu Acorrentado, de Ésquilo. 2013. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=JlghfAOU16E. Acesso em: 06 jun. 2020.

EDITOR, R. Crítica da violência: crítica do poder – Walter Benjamin. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 21, 20 fev. 2019 [não paginado]. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46277>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado, Ajax, Alceste**. São Paulo: Zahar, 1993.

FARIA, G. Ilegalidade: Ninguém que está de férias pode contrariar um plantonista', diz jurista Lênio Streck. **Rede Brasil Atual**. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/07/ninguem-que-esta-de-ferias-pode-contrariar-um-plantonista-diz-jurista-lenio-streck>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LEWANDOWSKI, R. **Voto HC Lula**. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=374433>. Acesso em: 06 jun. 2020.

MARTINES, F. Ato de censura: Advogados criticam decisão de Fux que proibiu entrevista de Lula. **CONJUR**. Disponível em: www.conjur.com.br/2018-set-29/advogados-criticam-decisao-fux-proibiu-entrevista-lula#author. Acesso em: 06 jun. 2020.

MEYER, A. E. Lawfare: weaponizing human rights. **The Lawfare Project**. Breitbart, 2010. Disponível em: www.thelawfareproject.org/articles/2010/7/10/ilawfare-weaponizing-human-rightsibrbreitbart?rq=Meyer. Acesso em: 06 jun. 2020.

RETOMANDO o fio da meada. **Le Monde Diplomatique Brasil online**, maio 2016. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/search/Retomando+o+fio+da+meada/>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SEN, A. **A ideia de justiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

TAVARES, E. **Competência e argumentação nas afasias**: um estudo enunciativo. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

VAN DIJK, T. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2015.

WEBER, R. **Voto HC Lula**. 2018. Disponível em: www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=374729. Acesso em: 06 jun. 2020.

- | A ideia de justiça: Prometeu acorrentado e o *lawfare*

COMO CITAR ESTE ARTIGO: TAVARES, Eliana da Silva. A ideia de justiça: prometeu acorrentado e o *lawfare*. São Paulo: Contexto **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 284-307, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2829>

Submetido em: 12/04/2020 | Aceito em: 07/06/2020.

A LÍQUIDA PALATAL DO PORTUGUÊS NA DIACRONIA E NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

THE PALATAL LIQUID OF PORTUGUESE IN DIACHRONY AND ACQUISITION OF WRITING

Franciele Collovini TAVARES¹
Ana Ruth Moresco MIRANDA²

Resumo: A líquida palatal do português foi introduzida no sistema consonantal a partir de processos ocorridos durante a evolução do latim ao português, os quais, de acordo com Silva (2001), são decorrentes do fenômeno da palatalização. Para Matzenauer-Hernadorena (1994), do ponto de vista melódico, isto é, em termos segmentais, a líquida palatal tem uma estrutura complexa, pois apresenta duas articulações, uma primária, no ponto de consoante, e outra secundária, no nó vocálico. Considerando-se a complexidade da consoante, este estudo tem o objetivo de investigar o comportamento da líquida palatal, observando-se a diacronia e a aquisição da escrita. Para a composição do *corpus* da pesquisa foram analisados dados de escrita de crianças brasileiras e portuguesas pertencentes aos estratos 3 e 4 do BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. A amostra utilizada para análise dos processos envolvidos na diacronia das soantes palatais foi composta por dados extraídos de livros que tratam da evolução do latim ao português. Os resultados demonstraram que os processos verificados na diacronia e na aquisição da escrita ocorrem em direções opostas. Os resultados apontaram que há uma simplificação das consoantes complexas pelas crianças na aquisição da escrita enquanto ocorre o processo inverso na diacronia da líquida palatal.

Palavras-chave: Líquida palatal. Aquisição da escrita. Diacronia.

Abstract: The palatal liquid of Portuguese was introduced into the system from processes that occurred during the evolution from Latin to Portuguese which, according to Silva (2001), are due to the palatalization phenomenon. For Matzenauer-Hernadorena (1994), from the melodic point of view, that is, in segmental terms, the palatal liquid has a complex structure because it has two articulations, one primary at the consonant point and another secondary at the vocalic node. Considering the complexity of this consonant, this study aims to investigate the behavior of palatal liquid, considering diachrony and writing acquisition. For the composition of the research corpus, were analyzed data of Brazilian and Portuguese children belonging to strata 3 and 4 of BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. The sample used to analyze the processes involved in palatal sound diachrony was composed by data extracted from books that deal with the evolution from Latin to Portuguese. The results showed that the processes verified in diachrony and in the acquisition occur in opposite directions. The results showed that there is a simplification of complex consonants by children in the acquisition of writing while the reverse process occurs in palatal sound diachrony.

Keywords: Palatal liquid. Acquisition of writing. Diachrony.

1 Tavares. UFPel. E-mail: francoilovini@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6900-2213>

2 Miranda. UFPel. E-mail: anaruthmiranda@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1380-5751>

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever e analisar os erros de grafia da líquida palatal produzidos por crianças brasileiras e portuguesas na busca de relações entre os processos envolvidos na diacronia e aqueles encontrados na aquisição da escrita da líquida palatal. Destaca-se a importância da relação entre a diacronia e a aquisição da linguagem reportada nos estudos linguísticos que apontam para o fato de que, em ambas as perspectivas, ocorrem processos que marcam a transformação da língua.

Na evolução do latim ao português, o sistema consonantal passou por alguns processos fonológicos, muitos deles similares aos que ocorrem na aquisição da linguagem oral e escrita. No sistema consonantal do latim clássico não havia consoantes palatais, /ʎ, ɲ, ʝ, ʒ/, segmentos que surgiram a partir de processos ocorridos durante a evolução do latim ao português. Dentre eles, têm-se os que envolvem o surgimento da líquida palatal /ʎ/, consoante que suscita discussões sobre seu *status* fonológico e que, por seu comportamento peculiar, é considerada complexa por autores como Matzenauer-Hernandorena (1994) e Wetzels (1997).

Considerando que as consoantes palatais /ʎ, ɲ, ʝ, ʒ/ não faziam parte do inventário fonológico do sistema consonantal do latim clássico, as palatalizações românicas, não só as portuguesas, resultam de complexas mudanças fonéticas. Para Silva (2001), a palatal líquida /ʎ/ deriva da palatalização de sequências como: /li, lli, kl, gl, pl/.

No processo de aquisição da linguagem, a criança desenvolve paulatinamente o conhecimento sobre as unidades e as regras de funcionamento da língua em todos os âmbitos da gramática, inclusive o fonológico. Os segmentos consonantais e vocálicos são adquiridos progressivamente para formar o sistema linguístico das crianças. Essa progressão se caracteriza pelo aumento da complexidade segmental e prosódica dos segmentos e das estruturas, das menos marcadas, adquiridas mais precocemente, às mais marcadas, cujo domínio é mais tardio. Assim, o conhecimento fonológico vai ganhando complexidade. Matzenauer-Hernandorena (2002) destaca que um aspecto comum à aquisição e à variação é o funcionamento fonológico da língua observado em ambos os processos.

Estudos que tratam da aquisição da linguagem têm mostrado que a líquida palatal é uma das consoantes adquiridas mais tardiamente pelas crianças, em torno dos 3:6 para Ribas e Mezzomo (2004) e por volta dos 4:0 para Matzenauer-Hernandorena (2000).

Tendo em vista o período de aquisição da consoante /ʎ/ e as estratégias produzidas pelas crianças ao adquiri-la, observa-se, ao comparar o processo de aquisição da líquida

palatal com o processo de aquisição das demais consoantes que, quanto mais tardia é a sua aquisição, mais estratégias podem ser utilizadas pela criança na tentativa de produção da consoante.

Já o processo de aquisição da escrita envolve a compreensão dos princípios do sistema alfabético e, portanto, atenção aos elementos de segunda articulação da linguagem, os fonemas, os quais serão postos em correspondência com os respectivos grafemas que os representam no sistema de escrita da língua. É notório que a criança pensa sobre sua escrita e usa diferentes estratégias para grafia dos sons. Essas estratégias, de acordo com Miranda (2014) em investigações desenvolvidas pelo GEALE³, são capazes de revelar as hipóteses das crianças a respeito do sistema ortográfico que estão adquirindo, bem como acerca de seu conhecimento fonológico.

Considerando-se a complexidade da líquida palatal, tanto no processo de aquisição da fala quanto na evolução do latim ao português, este estudo se justifica pela relevância dos dados de escrita inicial, extraídos do BATALE⁴, os quais são capazes de acrescentar argumentos às discussões referentes à fonologia, uma vez que tratam de dados de aquisição de linguagem.

Considerações teóricas

Diacronia

Tendo em vista que as línguas mudam e que durante o processo de evolução sofrem transformações comuns a toda língua falada, a evolução das línguas foi e continua sendo tema de interesse para os pesquisadores. O processo de transformação das línguas é sempre lento e, no caso do latim ao português, necessitou de vários séculos até a completa transformação, resultando no português moderno. Segundo Williams (2001), os registros mais antigos do português surgiram no final do século XII, marcando o início histórico do português arcaico. Conforme Câmara Jr. (1975), a língua escrita reflete as condições da língua comum e acompanha sua evolução. Com base nesse pressuposto, o autor divide a língua portuguesa em período arcaico, que vai até o séc. XV, e período moderno.

3 GEALE – Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita – surgiu em 2001, a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado *Aquisição da Escrita: ortografia e acentuação*, com o objetivo de desenvolver uma análise linguística para dados de escrita inicial. O grupo é coordenado pela professora Ana Ruth Moresco Miranda (CNPq – Processos n. 309645/2017-4 e 436882/2018-3).

4 BATALE – Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita – iniciado em 2001 e ainda em construção, é o banco de textos utilizado como base nos estudos do GEALE. Os textos que o compõem são de escrita espontânea obtidos a partir de oficinas de produção textual. Atualmente o banco é composto por 9 estratos, conforme *link*: <https://wp.ufpel.edu.br/geale/>

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

A tradição literária do latim teve seus registros primários no século III a. c., antes disso, existiram somente inscrições sem valor literário, que expunham os traços da língua falada pelo povo. Já o latim vulgar era falado por pessoas incultas e analfabetas, dentre elas estavam os soldados, agricultores, escravos, artistas de circo e homens livres, com a finalidade de uma comunicação mais rápida entre as pessoas. O latim vulgar foi se expandindo em relação ao latim clássico, porém, não houve a sucessão de uma língua pela outra, ambas coexistiram. Com o passar do tempo, o latim clássico foi perdendo espaço para o latim vulgar cujo uso era mais recorrente entre as classes menos instruídas e, por isso, tido como um falar das classes populares.

Visto que este trabalho tem como um de seus objetivos analisar a evolução fonológica do latim, escolheu-se usar dados do latim vulgar para o estudo, considerando que era a língua falada pelo povo e também porque há distinções entre o sistema consonantal do latim clássico e o do latim vulgar.

De acordo com Williams (2001), a distinção do latim vulgar de uma região para outra resultou em diversas línguas românicas devido às seguintes causas:

- i. relativo isolamento geográfico dos grupos entre si;
- ii. desenvolvimento de unidades políticas separadas;
- iii. variação cultural e circunstâncias educacionais;
- iv. período de romanização;
- v. diferenças dialetais na língua dos colonos itálicos;
- vi. substratos linguísticos originais;
- vii. superstratos linguísticos subsequentes.

De acordo com Nunes (1975) e Coutinho (1976), embora o português já existisse desde o século IX, conforme comprovam os poucos documentos que datam o período, somente a partir do século XII que se tem o registro de documentos oficiais escritos. Documentos que apresentam muitas marcas linguísticas do latim vulgar, comprovando que a mudança não é abrupta. O processo de transição de uma língua para outra ocorre de forma gradativa, em que certos segmentos se modificam: no caso do latim ao português, o que caracteriza o surgimento das consoantes palatais /ʎ, ɲ, ʃ, ʒ/ é o processo de palatalização.

Ao tratar dos primeiros registros das soantes palatais, Williams (2001, p. 36-37) aponta que:

Pedro A. d’Azevedo assevera (RL, IX, 263) que a primeira ocorrência datada de *lh* é num documento de 1269 e a de *nh* num documento de 1273. Entretanto, essas datas podem ser ligeiramente recuadas, pois o Livro de D. João Portel, que Pedro A. d’Azevedo publicou subsequentemente, consigna *lh* (lha) num documento de 1265 e *nh* (em ganhar) num documento de 1267. A teoria geralmente aceita para a origem dessas grafias é a de que foram elas tomadas de empréstimo provençal .

Sobre o processo de evolução das soantes palatais, Williams (2001) aponta que nas primeiras escritas do português o *ni*, *n* e *nn* foram usados para grafar o /ɲ/ e que *li*, *l*, *ll* usados para grafar o /ʎ/. Para Nunes (1967), a líquida palatal originou-se dos seguintes processos:

- os grupos consonantais *cl*, *tl*, *gl*, *pl*, quando em posição intervocálica, são reduzidos a *lh*: *speclu* > *espelho*, *vetlu* > *velho*, *tegla* > *telha* e *scopulum* > *escolho*.
- o *gl*, quando precedido de consoante, torna-se *lh*: *senglo* > *selhos*, *cingla* > *sinlha*.

De acordo com estudos de Câmara Jr. (1975), Coutinho (1976), Nunes (1967, 1975), Silva (2001), Teyssier (2004) e Williams (2001)⁵, foram verificados os seguintes processos envolvendo a evolução da líquida palatal, conforme Quadro 1.

Quadro 1. Tipos de processos envolvidos na evolução das líquidas palatais

Processo	Exemplo
cl → lh	oc(u)lu > olho
pl → lh	scop(u) lu > scoclu > escolho ⁶
bl → lh	trib(u)lu > trilho
gl → lh	teg(u)la > telha
tl → lh	vetlu > velho
ll → lh	caballariu > cavalheiro
lli → lh	alliu > alho
li → lh	filiu > filho

Fonte: Elaboração própria

⁵ Foram analisados para este estudo autores que consultaram fontes diretas da língua e outros que fazem suas análises a partir de gramáticas históricas.

⁶ Este processo de formação da líquida palatal foi mencionado apenas por Coutinho (1976).

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Aquisição da escrita

A fim de atingir o objetivo deste estudo, foram analisadas também as estratégias usadas pelas crianças no processo de aquisição da escrita da líquida palatal, consoante que tem aquisição mais tardia tanto na fala quanto na escrita. Para isso, faz-se importante compreender como ocorre esse processo e quais estratégias a criança utiliza durante a aquisição.

Na aquisição da linguagem, a criança adquire gradualmente o sistema linguístico e desenvolve um conhecimento internalizado sobre o funcionamento e as unidades da língua. Logo, segue uma ordem de aquisição, em que determinados segmentos são adquiridos antes de outros e, nesse processo, a criança, guiada pelas classes naturais, utiliza estratégias na tentativa de produção dos segmentos que ainda não fazem parte de seu inventário fonológico.

No desenvolvimento linguístico, apesar de toda complexidade inerente às gramáticas, a aquisição do sistema ocorre rapidamente, sem apresentar fenômenos estranhos ao funcionamento da língua. Nesse sentido, Miranda e Matzenauer (2010) destacam que, durante a aquisição da linguagem, quando a criança não realiza um segmento ou emprega outro em seu lugar, age de forma natural e espontânea, produzindo formas em consonância com fatos que fazem parte das gramáticas de diferentes línguas.

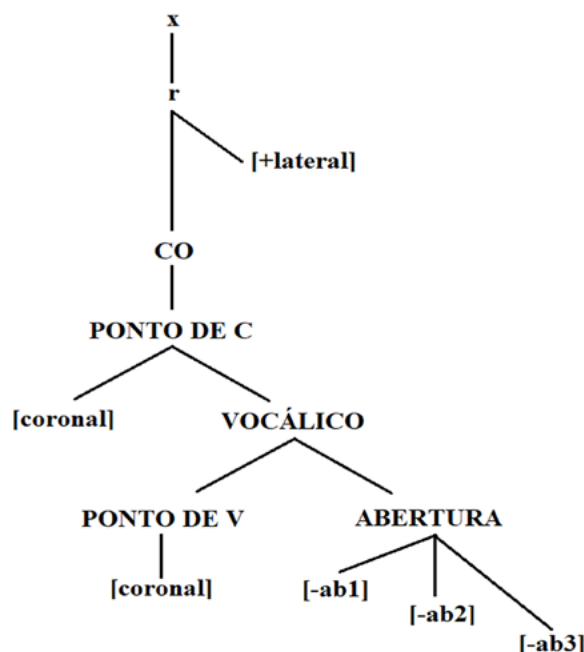
Considerando que há uma ordem de aquisição das consoantes, Matzenauer e Costa (2017) expõem, na Figura 1, a ordem de aquisição desses segmentos no português. A seguir, é possível observar a sequência e os agrupamentos de consoantes ao longo da aquisição do inventário fonológico. As soantes palatais têm aquisição mais tardia, sendo a nasal mais precoce e a líquida palatal uma das últimas a serem adquiridas.

Figura 1. Ordem de aquisição das consoantes do português

/p, b, t, d, f, v, m, n/ >> /k, g, ŋ/ >> /s, z/ >> /l, R/ >> /ʎ/ >> /ʃ, ʒ, r/

Fonte: Matzenauer e Costa (2017)

De acordo com a Teoria Autossegmental (CLEMENTS; HUME, 1995), consoantes complexas são aquelas caracterizadas por apresentarem, no mínimo, duas articulações diferentes, uma articulação primária no ponto de consoante e uma secundária no nó vocálico. Conforme a Figura 2, é possível observar a estrutura da consoante complexa /ʎ/.

Figura 2. Estrutura da consoante complexa /r/

Fonte: Miranda e Matzenauer (2010)

Quanto às estratégias utilizadas pelas crianças durante a aquisição das soantes palatais, Matzenauer (2000) verificou para a líquida palatal seis processos principais: produção; apagamento; produção da líquida lateral alveolar, realização de [j], produção [lj] e realização de [li]. Teixeira e Miranda (2010), ao estudarem as escritas de crianças dos anos iniciais, observaram que os estudantes lançam mão de estratégias que se assemelham àquelas observadas por Matzenauer (2000) em estudo sobre aquisição fonológica.

Tendo em vista que a criança, durante o processo de aquisição da escrita, estabelece conexões entre o conhecimento fonológico e o alfabético, é possível pensar que durante esse processo ela cria hipóteses para grafar os segmentos da língua a partir de conhecimentos já existentes em seu sistema linguístico. A respeito do processo de aquisição da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999), com base na perspectiva construtivista de Piaget e na teoria gerativista de Chomsky, constataram que, antes mesmo de efetivamente entrar em contato com a escrita na escola, a criança traz consigo informações e hipóteses acerca do sistema notacional em aquisição.

Vale ressaltar que este estudo baseia-se na perspectiva de erro adotada pelo GEALE, que interpreta as formas gráficas produzidas pelas crianças, após a conquista da base alfabética, como formas provisórias de saber, conforme Freire (1995). O erro

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

analisado como construtivo pode auxiliar aqueles que estudam aquisição da linguagem a investigar o saber construído pelas crianças a partir de suas experiências linguísticas.

Considerando as estratégias reportadas em estudos sobre a aquisição das soantes palatais e as motivações fonológicas que envolvem essas estratégias, evidencia-se a complexidade de tais consoantes, que oferecem dificuldades à criança no processo inicial de aquisição. Essa complexidade é expressa adequadamente pela Teoria Autossegmental, especificamente a Geometria de traços, conforme proposta por Clements e Hume (1995) e exemplificada na Figura 2.

Procedimentos metodológicos

Para tratar da líquida palatal do português, neste estudo, foram analisados dados relativos à aquisição da escrita do português e levantadas, em bibliografias que tratam da evolução do latim ao português, considerações sobre os processos envolvidos na evolução da consoante palatal /ʎ/. O *corpus* deste trabalho é constituído por grafias da líquida palatal de crianças brasileiras e portuguesas e de apontamentos de autores sobre os metaplasmos. Os dados que tratam da escrita foram extraídos do terceiro e quarto estratos do Banco de Textos sobre Aquisição da Linguagem Escrita (BATALE) e, de cada estrato, foram selecionados, respectivamente, textos classificados como alfabéticos⁷ de crianças brasileiras de 1ª a 3ª série e crianças portuguesas de 1º a 3º ano.

Após a seleção dos textos, foram extraídas todas as grafias nas quais havia contexto para a soante líquida palatal. Os dados foram organizados em dois grupos: erros e acertos. Em seguida, procedeu-se à análise dos erros tomando como base as categorias utilizadas por Teixeira e Miranda (2010), a saber, erros relacionados a falhas do conhecimento relativo à representação ortográfica das soantes (uso apenas do “h” ou do “nh” pelo “lh”, por exemplo); e erros que evidenciam aspectos fonológicos (uso do “li” ou do “l” para a líquida palatal).

Para a comparação entre os dados de escrita, foram levantados os processos encontrados na evolução diacrônica do latim ao português a partir de gramáticas históricas. A bibliografia usada para obter os processos envolvidos na evolução da líquida palatal foi extraída de livros que tratam da evolução histórica do latim ao português, conforme citados a seguir:

⁷ São considerados alfabéticos aqueles textos que obedecem ao critério da legibilidade.

- i. Crestomatia arcaica – Nunes (1967);
- ii. Compêndio de gramática histórica do português – Nunes (1975);
- iii. Do latim ao português: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa – Williams (2001);
- iv. História da Língua Portuguesa – Spina (2008);
- v. História da Língua Portuguesa – Silva Neto (1970);
- vi. História da língua portuguesa – Teyssier (2004);
- vii. O português arcaico: fonologia – Silva (2001);
- viii. Pontos de gramática histórica – Coutinho (1976).

Da literatura analisada, foram extraídas as palavras que envolviam a evolução da líquida palatal e as considerações dos autores sobre os processos envolvidos na formação das soantes palatais no português.

Análise e discussão dos dados

Conforme mencionado anteriormente, o *corpus* deste estudo é composto por dados de aquisição da escrita da líquida palatal. Nesta seção, serão discutidos os dados que tratam da aquisição da escrita, com base na proposta de Teixeira e Miranda (2010), e os processos envolvidos na diacronia da consoante complexa.

A líquida palatal na escrita de crianças brasileiras

Os dados de crianças brasileiras são compostos por 67 grafias da líquida palatal retiradas de 287 textos que fazem parte do terceiro Estrato do BATALE, o qual é composto por produções de crianças do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Pelotas (RS – Brasil) coletadas em 2009. Na computação realizada com as 67 grafias a serem estudadas, verificou-se um percentual de 73% de acertos, que corresponde a 49 grafias corretas de *lh* e 27% de erros, equivalente a 18 erros na grafia desse segmento. Os erros foram classificados de acordo com Teixeira e Miranda (2010), por série e tipos de erros encontrados em cada série, conforme Tabela 1:

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Tabela 1. Percentual de erros por série

	1ª série	2ª série	3ª série
Contextos	02	30	35
Erros	0	0	18
Percentual	0	0	51,4%

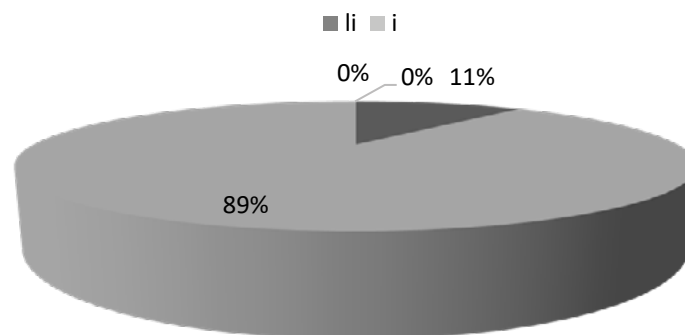
Fonte: Elaboração própria

Como pode ser observado na Tabela 1, as ocorrências de /ʎ/ encontradas nas 1ª e 2ª séries são de acertos, já os dados da 3ª série apontam 51,4% de erros de grafia da líquida palatal, sendo próximo o número de ocorrências de grafias corretas e incorretas das crianças da 3ª série.

A análise em percentuais de erros, conforme mostra a Figura 3, aponta que nos dados das três séries compostas por crianças brasileiras ocorreu o predomínio da grafia de *i* para *lh*, com 89% e um número bem inferior da grafia de *li* para *lh*, correspondendo a 11% dos erros encontrados na grafia da líquida palatal das crianças brasileiras estudadas.

Figura 3. Tipos e percentuais de erros do terceiro Estrato

Distribuição dos erros conforme o tipo



Fonte: Elaboração própria

Embora o número de dados seja pequeno, estudos de outros estratos do BATALE, como o de Teixeira e Miranda (2010), ao analisarem as soantes palatais do português, observam que as crianças apresentam dificuldades para a grafia da líquida palatal. Corrobora-se, assim, os achados deste e de outros estudos, que apontam para a complexidade da consoante.

Aquisição da escrita de crianças portuguesas – Quarto estrato

Os dados que tratam da grafia da líquida palatal por crianças portuguesas foram extraídos do quarto estrato do BATALE que é composto por textos coletados em escolas públicas da cidade do Porto (Portugal) no ano de 2009. Entre as duas amostras, Brasil e Portugal, há uma diferença significativa no conjunto de textos que compõem cada estrato, 287 e 712, respectivamente.

Dos 712 textos analisados do quarto Estrato, foram extraídas grafias com erros e com acertos da líquida palatal, totalizando 4.737 grafias. Nesses dados, o número de acertos prevaleceu, com 93,6%, e os erros de grafia de *lh* corresponderam a 6,4%.

Os erros equivalem a 304 grafias da líquida palatal e foram divididos por ano escolar e tipo de erro, seguindo a proposta de Teixeira e Miranda (2010). Os percentuais de erros expostos na Tabela 2 foram obtidos a partir do cálculo separado de cada ano escolar e demonstram que as crianças da 1ª série foram as que apresentaram maior dificuldade de grafia da líquida palatal.

Tabela 2. Percentual de erros em cada ano escolar

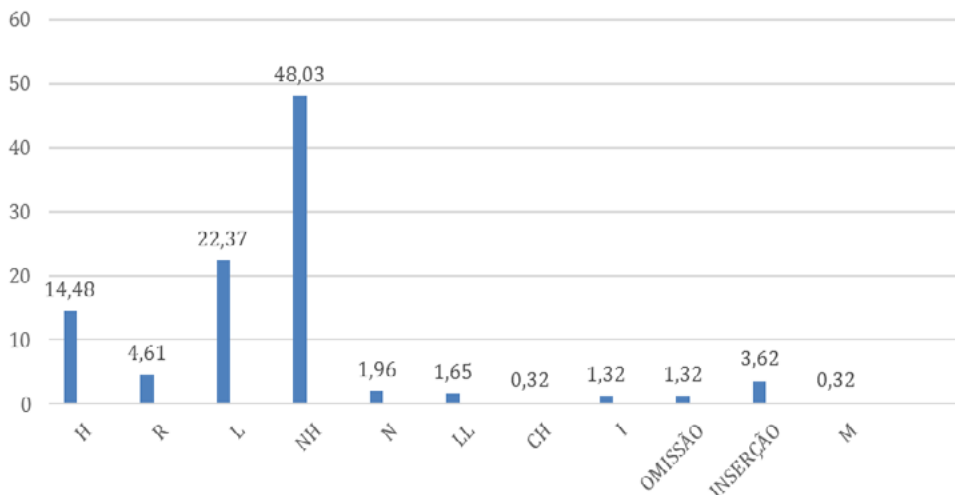
	1º ano	2º ano	3º ano
Contextos	135	2.025	2.577
Erros	19	170	115
Percentual	14,07%	8,39%	4,46%

Fonte: Elaboração própria

Na etapa seguinte do estudo, os 304 erros de grafias encontrados nos três anos escolares foram classificados e computados percentualmente considerando onze tipos de erros, conforme mostra a Figura 4.

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Figura 4. Tipos e percentuais de erros do terceiro estrato



Fonte: Elaboração própria

Dada a variedade de tipos encontrada na amostra das crianças portuguesas, é importante salientar a presença de erros relacionados a aspectos da ortografia, quais sejam, o uso de “h”, “nh” e “ch” para “lh”, os quais totalizam 63% dos dados. Resultados que chamam atenção também para dificuldades que envolvem as grafias de dígrafos com “h” e que vêm sendo observados em estudos desenvolvidos a partir da análise de outros estratos do BATALE.

Erros fonológicos das crianças brasileiras e portuguesas

A partir dos erros obtidos nos dois estratos, conforme apresentado anteriormente, foram selecionados os erros de grafia da líquida palatal decorrentes de motivação fonológica. Sobre a grafia do *lh*, os dados apontam que as crianças brasileiras e portuguesas apresentam dificuldades na grafia da líquida palatal decorrentes de alguma motivação fonológica, conforme exemplos do Quadro 2.

Quadro 2. Erros do terceiro e quarto estratos

Estrato 3 - Crianças brasileiras	Estrato 4 - Crianças portuguesas
lh → li - armadilha → armadilia	lh → l - vermelho -vermelo
lh → i - velha → veia	lh → r - vermelho - vermero
	lh → i - olhos - oios
	apagamento - melhor - meor
	l → lh - ela - elha

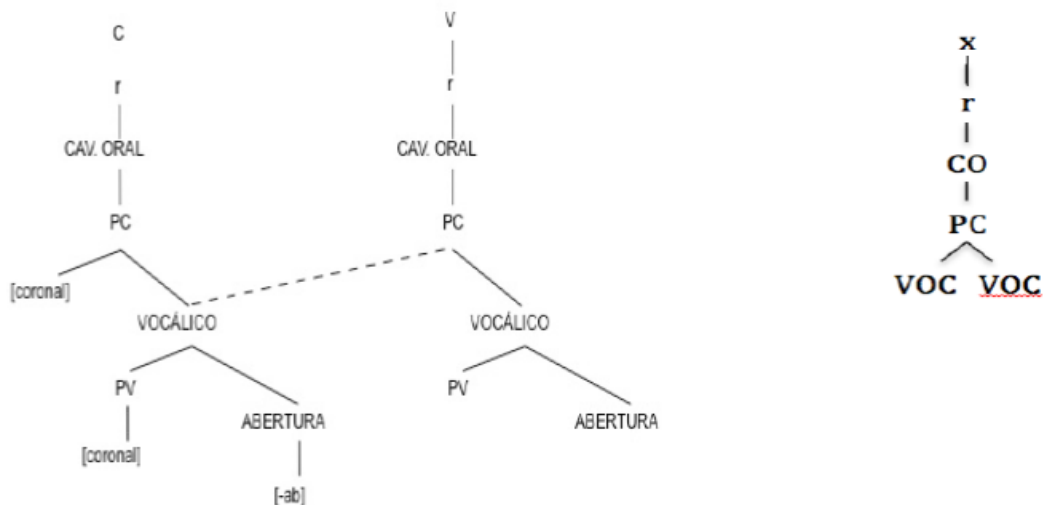
Fonte: Elaboração própria

De acordo com os dados apresentados no Quadro 2, as crianças brasileiras e portuguesas produziram seis tipos de erros considerados de motivação fonológica para a líquida palatal. Desses erros apenas a grafia de *i* para *lh* foi encontrada nos dados dos dois estratos. Quanto aos anos escolares, as crianças brasileiras apresentaram erros de grafia de *lh* apenas na terceira série, já as crianças portuguesas apresentaram erros de grafia da líquida palatal nos três anos escolares. Além disso, observou-se que as crianças do terceiro estrato apresentaram apenas dois erros, enquanto as do quarto estrato produziram seis tipos de erros. Os erros listados no Quadro 2 podem ser interpretados da seguinte forma:

- A grafia de *li* para *lh*, por exemplo, como em *armadilia* para a palavra *armadilha*, conforme mencionado anteriormente, ocorreu apenas em dados de crianças brasileiras. Além disso, também é um tipo de estratégia encontrada em dados de aquisição fonológica da consoante complexa. Esse mesmo erro já foi observado em estudos de Teixeira e Miranda (2008) ao analisarem dados de escrita espontânea de crianças brasileiras de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;
- De acordo com a proposta de Calabrese (1988), quando um sistema fonológico tem seu grau de complexidade excedido, são utilizadas estratégias de simplificação, tais como: Fissão, Desligamento e Negação. A Fissão é uma operação que divide um conjunto de traços que contém uma configuração não permitida em dois conjuntos sucessivos; o Desligamento é a operação na qual um dos traços complexos da configuração não permitida é desligado; e a Negação é a operação que muda os valores dos traços incompatíveis da configuração não permitida por valores opostos;
- Em conformidade com a proposta de Calabrese (1988), a passagem de *lh* para *li* é interpretada como processo de fissão, que transforma uma unidade de tempo X em duas unidades XX por causa do excesso de complexidade para o sistema fonológico.

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Figura 5. Representação da sequência [li] a partir de uma consoante complexa



Fonte: Miranda (2014, p. 65)

- As grafias de *i* para o *lh*, observadas na palavra *veia* para *velha* em dados de crianças brasileiras e na escrita de *oios* para *olhos* em textos de crianças portuguesas, são dados que evidenciam outro tipo de erro produzido pelas crianças para escrita da consoante palatal /ʎ/. Essa estratégia foi encontrada nas turmas de 3ª série do terceiro estrato e nas turmas de 1º e 3º anos do quarto estrato. De acordo com a proposta da Teoria Autossegmental, esse processo mostra o efeito de desligamento da constrição primária consonantal da consoante complexa;
- A grafia de *l* para *lh*, como em *vermelo* para *vermelho*, foi detectada apenas nos dados de crianças portuguesas, já em dados de aquisição da linguagem, Matzenauer (2000) observou a troca em dados de crianças brasileiras. Na aquisição da escrita, Miranda (2014), em estudos desenvolvidos no GEALE, detectou esse mesmo tipo de erro em textos de crianças brasileiras. Esse processo ocorre devido ao desligamento da constrição secundária vocálica do segmento da consoante complexa. Dessa forma, a estrutura apresenta apenas a constrição primária consonantal;
- A grafia do *r* para o *lh*, por exemplo, em *vemero* para *vermelho*, é um tipo de erro constatado somente nos dados de escrita das crianças portuguesas. Essa estratégia é semelhante àquelas observadas em dados de aquisição da fala, ainda que em dados episódicos, as crianças fazem essa troca durante a

aquisição do sistema fonológico. Estudos de Miranda (2014), em aquisição da escrita, observaram a troca do r- fraco pela líquida palatal e, para a autora, a troca é justificada pelo fato das duas consoantes serem as últimas líquidas adquiridas no processo de desenvolvimento fonológico. Além disso, essas produções de r-fraco para a consoante /ʎ/ corroboram a argumentação de Matzenauer-Hernadorena (1996) de que a rótica alveolar tem, assim como as soantes palatais, uma constituição interna complexa. No estudo, a autora defende que todas as líquidas são complexas;

- O apagamento da líquida palatal foi encontrado nos textos pertencentes ao quarto estrato e foram verificados três tipos de erros e em dois anos escolares, como em: *mior* para *melhor*, *meores* para *melhores* e *meor* para *melhor*. Os apagamentos verificados da líquida palatal corroboram a ideia de que as soantes palatais são problemáticas na escrita inicial, assim como na aquisição fonológica, devido à sua complexidade interna, que é resultante de duas constrictões, uma primária e outra secundária. Em Miranda (2013), tem-se uma hipótese explicativa para apagamentos da soante relacionada à neutralização das vogais pretônicas, pois de acordo com a autora a neutralização da pretônica (m[e]lhor ~m[i]lhor) pode influenciar no não registro da soante líquida palatal por efeito do Princípio do contorno obrigatório (OCP)⁸;
- A troca no registro de uma consoante simples /l/ pela complexa /ʎ/, como em *elha* para *ela*, pode ser interpretado como um erro de influência ortográfica, ao pensar-se que a criança está em um processo de aprendizagem do dígrafo que corresponde à líquida palatal e, portanto, pode utilizá-lo de forma indiscriminada.

Comparação entre dados de escrita e da diacronia da líquida palatal

Os processos com influência fonológica encontrados nos dados de aquisição da escrita da líquida palatal, citados e discutidos anteriormente, estão expostos no Quadro 3, juntamente aos metaplasmos observados na evolução do latim ao português dessa mesma consoante complexa.

8 OCP (Obligatory Contour Principle): Princípio do Contorno Obrigatório é um princípio básico da Teoria Autossegmental, em que se proíbe elementos, traços ou nós adjacentes idênticos em uma dada camada, bem como regras que possam violar tal princípio.

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

Quadro 3. Processos envolvendo a aquisição da escrita e a diacronia da líquida palatal

Aquisição		Diacronia	
lh → li	armadilha → armadilia	cl → lh	oc(u)lu > olho
lh → i	velha → veia	pl → lh	scop(u)lu > scoclu > escolho
lh → l	vermelho → vermelo	bl → lh	trib(u)lu > trilho
lh → r	vermelho → vermero	gl → lh	teg(u)la > telha
apagamento	melhor → meor	tl → lh	vetlu > velho
l → lh	ela → elha	lli → lh	alliu > alho
		li → lh	filiu > filho
		ll → lh	caballariu > cavalheiro

Fonte: Elaboração própria

Em relação aos metaplasmos mencionados, é interessante atentar para alguns apontamentos feitos por autores consultados durante o levantamento dos dados da diacronia das líquidas palatais. Na perspectiva de Teyssier (2004), quando ocorre o apagamento da vogal /u/, no caso de *oculum* > *oclu*, o *c* antes pronunciado como /k/ passa iode /j/, formando uma nova sequência /jl/, que em galego-português passa para líquida palatal. Para Neuschrnk (2011), nas sequências /gl/, /pl/, /bl/ e /tl/ ocorre o mesmo processo observado na sequência /kl/.

O segmento /lli/ também deu origem à líquida palatal, como em *alliu* > *alho*. Nesse metaplasmo, primeiramente, ocorre o apagamento de uma das consoantes simples /l/, pois essas duas consoantes juntas violam OCP, que proíbe a adjacência de segmentos idênticos. Após o apagamento, ocorre a palatalização da consoante alveolar e, para isso, realiza-se o espraçamento do nó vocálico do segmento seguinte para o ponto de consoante da lateral alveolar /l/. Com isso, transformando o segmento simples /l/ em um segmento complexo, contendo duas articulações, uma primária consonantal e outra secundária vocálica.

Da evolução de /li/ ou /l/ também decorre a líquida palatal, como em: *alienu* > *alheio* e *palea* > *palha*. Nesse processo, ocorre a palatalização da consoante /l/. Como na mudança de /lli/ para /ʎ /, o que motiva a palatalização é a presença da semivogal /j/ e da vogal /e/ que sucedem a lateral alveolar. A formação da consoante complexa /ʎ / se dá com o espraçamento do nó vocálico do segmento posterior para o ponto de consoante de /l/.

Ao comparar os processos utilizados pelas crianças ao grafarem a líquida palatal com os processos da diacronia dessa mesma consoante, é possível observar que:

- na grafia de *li* para *lh*, produzida durante a aquisição da escrita, tem-se uma grafia que corresponde ao que na fonologia é tratado como uma Fissão de nós. De acordo com Calabrese (1988), essa simplificação da consoante complexa consiste na divisão de um conjunto de traços em dois conjuntos sucessivos, cada um contendo características diferentes do segmento inicial. A criança, ao grafar uma consoante simples e a vogal /i/ no lugar da líquida palatal, estaria simplificando o segmento complexo por meio da estratégia da Fissão;
- na diacronia ocorre o espraçamento do nó vocálico da semivogal /i/ para a consoante /l/, processo inverso ao observado na aquisição da escrita. Esse processo de espraçamento é observado na evolução de todos os segmentos que originam a líquida palatal. O que difere entre os processos de formação dessa consoante complexa são as etapas que precedem a constituição das sequências /li/ ou /jl/, em que há o espraçamento do nó vocálico da semivogal para o /l/ e, conseqüentemente, a forma da consoante complexa.

Os demais processos verificados na escrita também resultam, via de regra, em grafias que correspondem a formas menos complexas no que se refere à constituição interna da soante. Ao mesmo tempo, são dados que revelam a estrutura interna, ou pelo menos, parte dela, trazendo reforço à ideia de que internamente tais consoantes são constituídas por dois articuladores, um consonantal e outro vocálico.

Considerações finais

Considerando a complexidade da líquida palatal na aquisição da linguagem (MATZENAUER, 2000) e na aquisição da escrita (TEIXEIRA; MIRANDA, 2008, MIRANDA, 2014), bem como o fato de essa soante não integrar o sistema consonantal do latim clássico, este estudo buscou comparar os processos ocorridos na diacronia e na aquisição da consoante complexa, dando ênfase às escritas produzidas pelas crianças logo após a compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabética, especificamente aquele princípio que diz respeito à relação entre as unidades básicas do alfabeto e as unidades de segunda articulação da língua.

Ao realizar a comparação dos erros verificados nos dois estratos analisados com os metaplasmos apontados pelas bibliografias consultadas, foi possível verificar que os processos ocorrem em sentido contrário – na diacronia e na aquisição da escrita. Na diacronia, o processo de espraçamento do nó vocálico da semivogal /i/ para a consoante /l/ transforma segmentos simples em complexos e, na aquisição, segmentos complexos são produzidos como simples. Assim, os processos da diacronia e da aquisição da escrita

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

podem ser compreendidos como inversos, visto que ocorre uma complexificação dos segmentos na evolução da líquida palatal e uma simplificação no processo de aquisição da escrita dessa consoante. Os resultados obtidos na análise e comparação dos dados deste estudo, embora não possam ser generalizados, corroboram a ideia de complexidade referente à líquida palatal em consonância com os estudos fonológicos (MATZENAUER-HERNANDORENA, 1994 e 2000; WETZELS, 1997).

Por fim, salienta-se que este estudo ressalta a importância das grafias iniciais, pois, a partir delas, pode-se ter indícios para análises fonológicas e para a reflexão sobre os aspectos relacionados aos processos evolutivos da língua, já que ambos mostram o efeito do tempo sobre as mudanças fônicas nos sistemas linguísticos, seja no que se refere ao desenvolvimento da linguagem seja no que diz respeito à história da língua.

REFERÊNCIAS

CALABRESE, A. **Towards a theory of phonological alphabets**. Cambridge: Massachusetts, 1988. Doctoral dissertation - MIT.

CAMARA JR, J. M. **História e estrutura da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão livraria e editora, 1975.

CLEMENTS, G.; HUME, E. V. The internal organization of speech sounds. *In*: GOLDSMITH, J. (org.). **The Handbook of Phonological Theory**. London: Black-well, 1995.

COUTINHO, I. L. **Pontos de gramática histórica**. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1976.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. A Geometria de Traços na Representação das Palatais na Aquisição do Português. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 29, n. 4, p. 1-167, dez. 1994.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Relações implicacionais na aquisição da fonologia. **Letras de Hoje**, v. 31, n. 2, p. 67-76, 1996.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. As soantes palatais no português brasileiro: uma discussão sobre seu status fonológico. *In*: GARTNER, E. *et al.* (ed.). **Estudos de gramática portuguesa (II)**. v. 13. Frankfurt am Main: TFM, 2000. p. 301-321.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. Homogeneidade/heterogeneidade na aquisição e na variação fonológica. *In*: VANDRESEN, P. (org.). **Variação e mudança no português falado na região sul**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 95- 114.

MATZENAUER, C. L.; COSTA, T. Aquisição da fonologia em língua materna: os segmentos. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). **Aquisição da língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 51-70.

MEZZOMO, C. L.; RIBAS, L. P. Sobre a aquisição das Líquidas. *In*: LAMPRECHT, R. R. *et al.* **Aquisição Fonológica do Português – Perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 2004. p. 95-109.

MIRANDA, A. R. M. Informação fonológica na aquisição da escrita. **Revista estudos linguísticos contemporâneos: diferentes olhares**, Editora Cultura Acadêmica, v. 23, p. 11-35, 2013.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. **Revista Linguística**, Montevideo, v. 30, p. 45-80, dez. 2014.

MIRANDA, A. R. M.; MATZENAUER, C. L. B. Aquisição da fala e da escrita: relações com a Fonologia. *In*: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N. (org.). **A aquisição e o ensino da linguagem escrita - Cadernos da Educação**, Ed. UFPel – Pelotas, ano 19, n. 35, p. 359-405, jan.-abr. 2010.

NEUSCHRANK, A. **Do Latim ao Português: um continuum à luz da teoria fonológica**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.

NUNES, J. J. N. **Crestomatia arcaica**. 6. ed. Lisboa: Editora Livraria Clássica, 1967.

- | A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita

NUNES, J. J. N. **Compêndio de gramática histórica portuguesa – fonética e morfologia**. 8. ed. Lisboa: Editora Livraria Clássica, 1975.

SILVA NETO, S. **Fontes do latim vulgar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1956.

SILVA NETO, S. **História da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1970.

SILVA, R. V. M. e. **O português arcaico: fonologia**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SPINA, S. (org.). **História da Língua Portuguesa**. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

TAVARES, F. C. **As soantes palatais do português na diacronia e na aquisição da linguagem escrita**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. Descrição e análise dos erros ortográficos referentes à grafia das soantes palatais e discussão sobre seu status fonológico. *In*: 8º Encontro CELSUL, 2008, Porto Alegre. **Anais do 8º Encontro do CELSUL**. Pelotas: EDUCAT, 2008. v. 1. p. 1-9.

TEIXEIRA, S. de M.; MIRANDA, A. R. M. O que os estudos de 2008 a 2010 revelam acerca da grafia das soantes palatais? *In*: XIX Congresso de Iniciação Científica, XII Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica, 2010, Pelotas. **Anais do XIX Congresso de Iniciação Científica, XII Encontro de Pós-Graduação e I Mostra Científica**. Pelotas: Editora Universitária/ UFPEL. p. 1-4.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WETZELS, W. Leo. The lexical representation of nasality in Brazilian Portuguese. **Probus**, v. 9, p. 203-232, 1997.

WILLIAMS, E. B. **Do latim ao português: fonologia e morfologia histórica da língua portuguesa**. 7. ed. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 2001.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: TAVARES, Franciele Collovini; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A líquida palatal do português na diacronia e na aquisição da escrita. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 308-328, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2770>

Submetido em: 13/10/2019 | Aceito em: 23/05/2020.

GÊNERO, RAÇA E INVENÇÃO DE SI NUMA PÁGINA DO INSTAGRAM

GENDER, RACE AND THE INVENTION OF THE SELF ON AN INSTAGRAM PAGE

Ana Caroline Czerner VOLKART¹

Atilio BUTTURI JUNIOR²

Resumo: Este artigo parte das discussões sobre o regime tecnobiodiscursivo e os racismos indiretos forjados na biopolítica para analisar os discursos de uma página pessoal na rede Instagram. Para fins de análise, tomamos como *corpus* as publicações da página entre 2016 e 2018. Nossa hipótese é de que a produção de si da personagem da página de Instagram analisada se dá num espaço ambíguo, entre a ancestralidade e os regimes de consumo, nos quais o corpo, a raça e o gênero funcionam como enunciados fulcrais. As análises descrevem os enunciados de transformação que a personagem deixa entrever e apontam para a intrincada relação entre a produção de si, a produção de resistências e as redes de captura e controle que, no interior dos dispositivos, atuam agonisticamente sobre o tecnocorpo e a tecnosubjetividade de Thallita, a proprietária da página em questão.

Palavras-chave: Produção de si. Gênero. Raça. Tecnobiodiscursivo.

Abstract: The present article builds on the discussion about the techno-biodiscursive regime and the indirect racism – both forged in biopolitics – to analyze a personal page in the network Instagram. The study corpus comprises content published on her page between 2016 and 2018. Our hypothesis is that production of self in this page takes place in an ambiguous space between ancestry and consumption regimes, in which body, race, and gender function as key utterances. The analyzes describe the utterances of transformation that the character allows to glimpse and point to the intricate relationship between production of the self, production of resistances and capture and control networks that, within *apparatus*, act agonistically on account owner techno-body and techno-subjectivity.

Keywords: Production of self. Gender. Race. Techno-biodiscursive.

1 Volkart. UFSC. E-mail: carol.czerner@gmail.com. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6085-7044>.

2 Butturi Junior. UFSC. E-mail: atilio.butturi@ufsc.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9985-2259>.

Introdução

A noção de biopoder, em Foucault (2008a, 2008b), é pensada a partir de um funcionamento que, de um lado, subjetiva os indivíduos (a partir de elementos como a sexualidade e a raça) e, de outro, hierarquiza-os e dispõe a sociedade a partir dessas hierarquizações – a que chamará de “racismos indiretos”. Essa *gestão da vida* implica, conforme Foucault (2008a), que haja a produção de morte: a tanatopolítica é indissociável, nasce constitutiva e junto às estratégias de manutenção da vida, sob a condição de criar mecanismos cada vez mais produtivos de exceção e de aniquilação.

Ora, esse governo pela vida, modelo de poder que caracteriza as sociedades capitalistas modernas – e, diríamos, as institui como contemporâneas –, tem recebido duas leituras que aqui nos interessam. A primeira, sobretudo resultante da leitura de Deleuze (2013) em seu *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*: da cisão entre a disciplina das estruturas e o controle desterritorializado, em Deleuze, aparecem novos modos de considerar o biopoder e a biopolítica. Lazzarato (2006), na segunda leitura que assumimos, tomará o vértice entre o discursivo e o não-discursivo que aparece com os dispositivos foucaultianos (FOUCAULT, 2009) e aproximará natureza e tecnologia, vida natural e artificial, linguagem e exterioridade. À sociedade de controle, diríamos, ele acrescenta um pensamento sobre as máquinas de significação e seus efeitos tecnobiopolíticos. É essa ausência de fulcro único o que caracterizaria o governo biopolítico – topologia dos ciborgues e dos híbridos.

Nessa mesma perspectiva de adensamento da biopolítica, lida a partir da tecnologia e da produção, aparecerá, em Preciado (2018), uma discussão sobre o gênero e o sexo no capitalismo tardio. Ao retomar a distinção aristotélica sobre as modalidades de vida, Preciado (2018, p. 43) vai inserir justamente o problema da tecnologia que invade a vida e, por conseguinte, pensar nessa tecnovida materializada em corpo e em discurso como estratégia de exploração e de separação entre vidas mais ou menos humanas. Seus corpos pornográficos e gendrados indicam não apenas os limites do pensamento antropocêntrico, mas convidam também à experimentação e à invenção – às linhas de fuga que, com Deleuze (2005), passamos a ler em Foucault.

A análise da biopolítica, porém, também tem recebido leituras que dizem respeito à tensão entre um modelo europeu e as experiências coloniais. Assim, se seguirmos Mbembe (2016), a biopolítica deve ser lida como Terror: o terror biopolítico ocidental e as técnicas de extermínio que fundam a modernidade – e que dizem respeito à colonialidade e à necropolítica que a funda. Diferentemente de Foucault (2010a), para quem o campo de extermínio era a configuração de uma modalidade de poder capital, ou de Agamben

(2004), para quem o paradigma do campo era o da modernidade, Mbembe faz notar a relação entre modernidade e colonialidade. A colônia é o espaço por excelência da soberania, na mesma perspectiva da leitura de Scmitt realizada por Agamben: é o espaço em que a lei é colocada em suspenso e a diferenciação entre as modalidades de vida (*bíos* ou *zoé*) perde sua função diferenciadora.

A partir dessas considerações, neste artigo, partiremos desses dois vértices da biopolítica: por um lado, será lida segundo a ordem da colonialidade e implicando-a em relações de raça e de gênero que, no limite, marcam a exceção em que ainda nos constituímos e na qual constituímos a autoridade – como precária, como matável, como anormalizável. Por outro, seu enquadramento no funcionamento das sociedades do controle, ampliando o jogo entre o discursivo e o não-discursivo e dando, assim, ao discurso, a possibilidade de apontar para um funcionamento biotecnológico que materializa e de, eventualmente, pôr em movimento as relações de exceção do primeiro vértice.

É a partir desses vértices e de seu hibridismo que tomamos como objeto de discussão os discursos e o tecno-corpo de Thallita³, página pessoal na rede Instagram, no período de 2016 a 2018. Pretendemos ler a relação ambígua que se trava entre a produção de si e as redes de enunciados sobre a raça, sobre a mulher e sobre os corpos do/no carnaval de Santa Catarina. Interessa-nos, por hipótese, apontar que os discursos das postagens dizem respeito a uma agonística entre a invenção de uma ancestralidade e a sujeição a formas de subjetivação a que chamaremos de “econômicas”. Nos dois casos, não se tratará de uma crítica ou de uma exclusão entre invenção e controle, mas de inteligir o jogo que o corpo, as imagens e os textos verbais de Thallita deixam entrever e que dizem respeito aos modos de ser (ou não ser) sujeito nos regimes tecnobiodiscursivos e segundo as memórias da exceção racializada.

Para tanto, o texto está dividido em quatro seções: na primeira e na segunda, apresentamos um debate teórico sobre corpo, raça, gênero e tecnobiopoder. Na terceira, discutimos mais acuradamente como tal debate se faz relevante para este artigo e, na quarta, passamos às análises, tendo em vista os problemas levantados acerca da produção de subjetividades nos regimes tecnobiodiscursivos.

3 Optamos por informar apenas o prenome, a fim de produzir um efeito de anonimato – ainda que a personagem tenha autorizado a produção deste artigo.

O corpo biopolítico racializado

É importante ter em vista que o biopoder é uma forma de controle e gestão dos corpos histórico e geograficamente situada, muito embora sua genealogia seja questão de disputa. Em *O nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b) defende que preceitos liberais e protestantes, em conjunto com a consolidação dos Estados Modernos e com o dispositivo biomédico e os racismos e biologicismos que geraram, foram elementos que se articularam ao longo de dois séculos e que, em um dado momento, consolidaram o paradoxo que justifica tal funcionamento: para além das fronteiras de um Estado/território, a livre competição e a não interferência são imperativos.

Para se colocar em posição de competição, a gestão da população, no interior desses Estados/territórios, deve se dar com o mínimo dispêndio de energia por parte do poder e o máximo de ganho em termos de produção. Para isso, a vigilância e o controle, elementos que compuseram espaços fechados como escolas, quartéis e manicômios, vão aos poucos compor a sociedade como um todo, mas não de forma homogênea, posto que alguns corpos serão “mais matáveis” do que outros, serão racializados.

O critério, entretanto, para a consolidação de “linhas divisórias” que colocam de um lado corpos matáveis e, de outro, corpos a serem protegidos, tem sido pensado em sua invenção⁴. Deslocando a genealogia da biopolítica, autores como Mignolo e Mbembe propõem um nascimento de práticas e tecnologias biopolíticas não coincidentes com o humanismo e com revoluções industriais. Nessa esteira, foram as relações metrópole-colônia, que se estabeleceram desde o século XV, que possibilitaram o humanismo como se consolida no século XIX e as técnicas de controle e gestão da população. A partir desse deslocamento, torna-se possível entender a racialização como elemento que garante o funcionamento da biopolítica como capaz de existir e, uma vez que seja de interesse, pensar seus deslocamentos.

Como se sabe, a assunção da biopolítica, dessa perspectiva que tomamos como decolonial, sustenta-se sobre o caráter eurocêntrico da biopolítica de Foucault e de Agamben. Como Castro-Gómez (2007), aqui defenderemos que é possível relacionar as duas enunciações. Primeiro, porque Foucault coloca em discussão uma teoria de racialização e a relaciona à colonização. Depois, não obstante a negação do discurso difusionista, a biopolítica exige que se pense em diferentes urgências históricas para cada modalidade de racismo. Finalmente, porque em cursos como *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2008a), o francês ensina que uma das condições da seguridade é a

4 Aqui, retomamos o conceito de invenção presente em *Nietzsche, a Genealogia, a História* (FOUCAULT, 2005).

instalação de mecanismos globais de poder, que caracterizam a modernidade e redundam em um Estado em constante conflito com outras nações. Ainda que concordemos que a problematização de Foucault sobre a colonialidade está centrada num problema europeu, a partir de Castro-Gómez (2007), defenderemos que a analítica do poder que ele oferece não redundam em eurocentrismo e aparece como metodologia potente para pensar as relações coloniais.

Tomada essa distância, voltemos à disputa pela invenção de uma genealogia. Mbembe (2016) vai assumir que o direito de decidir quem vive e quem morre, constitutivo dos processos políticos contemporâneos, é uma expressão de *soberania*, o poder de infringir a morte e de decidir a quem isso se destina. Assume, ainda, que, no tempo em que vivemos, essa violência tornou-se um fim em si mesmo, não “apenas” um meio para gerar lucro/rendimentos, como no período colonial. A esse desdobramento da biopolítica, que se acentua em regiões de ocupação colonial contemporâneas como a Palestina, Mbembe nomeia necropolítica. Para o camaronês, as relações metrópole-colônia, colonizador-colonizado, trouxeram as primeiras experimentações biopolíticas, porque sua estrutura ensaia o estado de exceção permanente que caracteriza o poder em questão.

Os princípios que assume, para desenvolver esse ponto, alinham-se ao que Foucault propõe em *O Nascimento da biopolítica*. Porém, marcam sua distância estabelecendo outra temporalidade: enquanto, para o francês, a livre concorrência dos Estados Modernos estabelecia o respeito à soberania dos vizinhos, impunha a máxima interferência interna e colocava os territórios não-europeus como campo de disputa em termos de mercado, o pesquisador camaronês assume essa dinâmica já na época colonial. Afirma que, nas relações metrópole-colônia, se instituiu uma nova ordem global e que, nela, o direito público não se aplicava às colônias, que eram a fronteira:

[...] as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da “civilização”. [...] Aos olhos do conquistador, “vida selvagem” é apenas outra forma de “vida animal”, uma experiência assustadora, algo alienígena além da imaginação ou compreensão. (MBEMBE, 2016, p. 133).

O sujeito da colônia, a figura do escravo, aí, é duplamente paradoxal: primeiro, o escravo é “uma sombra personificada”, pois é expropriado de seu lar, do seu direito ao corpo e de seu *status* político, sendo reduzido a instrumento e à propriedade. Entretanto, essa figura espectral vive e produz também narratividade: “[...] rompendo com sua condição de expatriado e com o puro mundo das coisas, do qual ele ou ela nada mais

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

é do que um fragmento, o escravo é capaz de demonstrar as capacidades polimorfas das relações humanas por meio da música e do próprio corpo, que supostamente era possuído por outro” (MBEMBE, 2016, p. 132).

Composto por essas figuras, o regime de *apartheid* étnico concatenava o biopoder, o estado de exceção e o estado de sítio. Em outros termos, a suspensão da *jus publicum* metropolitano não implica a ausência de lei na colônia, mas um código de guerra sem fim cujo foco era a reprodução e a organização do corpo social a partir de determinadas hierarquias étnicas e composto pelo extermínio – da condição de humano e dos corpos indóceis.

No tempo presente, Mbembe (2016) trata do terror em termos de ocupação colonial tardia, paradigmática no caso da Palestina (em Foucault (2010a), o Estado nazista e o stalinista são os paradigmáticos do biopoder), propondo-o como o modelo de funcionamento necropolítico atual. Nele, a topografia do território ocupado é um elemento importantíssimo de segregação: “[...] soberania significa ocupação, e ocupação significa relegar o colonizado em uma terceira zona, entre o status de sujeito e objeto.” (MBEMBE, 2016, p. 135).

Diante do epítome da tanatopolítica⁵ do nazismo ou do terror necropolítico contemporâneo, persiste a pergunta sobre os modos pelos quais a morte tem lugar em uma sociedade que pretende “fazer viver”.

Interessamo-nos, nesse cadinho, em pensar os “racismos de Estado” e os “racismos indiretos” que cindem subjetividades em nome da segurança, do risco e da ordem, posto que essa tecnologia de governo pela vida é alicerçada por toda sorte de mecanismos – “[...] a morte política, a expulsão, a rejeição etc.” (FOUCAULT, 2010a, p. 216) – e sua ambiguidade.

O tecnocorpo gendrado

No começo da década de 1990, o *Problemas de Gênero* de Judith Butler (2016), paradigmático para os estudos da área, posicionou-se em diferença a teóricas e teóricos que colocavam o sexo em termos ontológicos. Entendendo que a noção de sexo é tão

5 Não é função deste artigo delimitar teoricamente as diferenças nas abordagens acerca da biopolítica. De todo modo, cabe destacar que aquilo que Foucault (2010a) apontava como a tanatopolítica inscrita na biopolítica (um “fazer morrer” como parte de seu funcionamento) é lida por Mbembe (2018) da perspectiva do Terror, em cujos dispositivos reside uma efetiva destruição que passa pela vida e pelo território e implica uma nova configuração de dispositivos de morte em massa como parte da governamentalidade necropolítica.

cultural quanto a de gênero e que esta possibilita o enquadramento daquela, Butler (2016) propõe sua noção de performance. Nela, são os atos reiterados, enquadrados normativamente como femininos e masculinos, quem criam os efeitos de realidade chamados de sexo e de gênero. Os sujeitos e os corpos, por sua vez, necessariamente passam a ser inteligíveis quando definidos como meninos ou meninas, o que leva Butler a afirmar que os sujeitos passam a ser inteligíveis a partir do gênero⁶.

À noção de performance associada à de ato, trazida por Butler (2016), Haraway (2009) e Preciado (2017) propõem deslocamentos que interessam a esta análise e que permitem pensar a produção tecno-discursiva das corporalidades e das formas de subjetivação – como tentaremos descrever na próxima seção. Mais do que o sujeito subjetivado pelos atos performativos e reprodutor ou subversor deles, emerge o sujeito-técnica, tecno-biovivo, que goza em seus processos de subjetivação, sejam de ratificação ou de subversão da norma. Da reprodução, em Butler elemento central da heterossexualidade compulsória e do efeito de verdade das noções de masculino e feminino, à replicação, via publicização, do ato performativo, para as quais um regime de visibilidade específico, o digital, precisa ser assumido.

Assumindo-o, Haraway, também paradigmática, propõe, ainda em 1985, o mito do ciborgue. Essa figura contemporânea simboliza a quebra das dicotomias entre humano e animal, entre organismo e máquina e entre o físico e o não físico (HARAWAY, 2009) que compõem nossos processos de subjetivação contemporâneos. Mais do que isso, Haraway assinala o prazer, a potência dessa quebra de fronteiras. O ciborgue nasce “impuro”, imerso nas relações de poder e nas tensões que marcam nosso tempo, e é nesse espaço que Haraway (2009, p. 40-46) propõe que a ação política se articule, já que “[...] um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias” .

Com efeito, sua proposição, contemporânea à de Butler (2016), também “desontologiza o sujeito” e advoga em favor de lutas políticas que se assumam imersas nas relações de poder em detrimento daquelas que pregam um retorno a um pretensão “antes” às relações de dominação. No caso de Haraway (2009), todavia, o papel dos dispositivos, das maquinarias e das tecnologias incide diretamente na constituição de categorias de inteligibilidade – humanidade, biologia, natureza – e, por conseguinte,

6 Casos paradigmáticos como o de Herculine, alvo de reflexões de Foucault, Butler e Preciado, parecem mostrar que não há sujeito inteligível em nossas sociedades sem a noção de sexo. Cabe perguntar se essa moldura se aplica aos corpos aos quais é negada a condição de “humano”: o dos imigrantes, refugiados, favelados.

viabilizam uma resposta performática que rompe com os limites da modernidade para pensar o sujeito. Ademais, o ciborguismo aparece como um adensamento justamente da biopolítica de Michel Foucault que, para Haraway (2009), era apenas um prenúncio daquilo que, híbrido, o ciborgue faria notar no que se refere às implicações entre a vida, a tecnologia e a política.

Tendo em vista Deleuze (2013) e a problemática do controle, as sociedades para as quais se volta Haraway (2009) são aquelas que funcionam sob a égide da “informática da dominação”, da ordem, portanto, do controle. A autora destaca que o movimento de dominação inclui a busca pela linguagem/tradução universal, a partir da qual o mundo possa ser “decodificado”. Assim, taxas, fluxos e tendências econômicas procurariam explicar todo tipo de relação, e a microbiologia “traduziria” os organismos em termos de códigos genéticos – como no caso do *HIV*. Como efeito, organismos e sociedades seriam objetos do conhecimento, mas tomados em termos de “dispositivos de processamento de informação”. Des-historicizados, em suma. Para ela, é a eletrônica que sustenta essa linguagem, e a replicação, nesse ínterim, toma o lugar da reprodução, o que exige repensar o funcionamento proposto por Foucault em que o sexo é o *link* entre sujeitos e populações⁷.

Essa “informática da dominação” é ainda um problema biopolítico nos moldes foucaultianos (FOUCAULT, 2008b), porque diz respeito à emergência de uma forma de governo neoliberal: coaduna-se ao circuito internacional de capital e de trabalho. Haraway defende que os mecanismos de controle participam do que muitos autores chamam de feminização do trabalho, alterações na dinâmica intra e intersociais que precarizam os trabalhadores de modo geral, ainda que incidindo diferentemente nos grupos sociais racializados: as mulheres, as mulheres negras, as populações do então chamado Terceiro Mundo (HARAWAY, 2009).

O ciborgue, imerso nesse circuito, pode ser – assim coloca Haraway – uma identidade política da contemporaneidade, e, se a linguagem do código é a da dominação, a “escrita ciborgue” passa a representar a luta política contemporânea por reinscrição: “[...] a escrita-ciborgue tem a ver com o poder de sobreviver, não com base em uma inocência original, mas com base na tomada de posse dos mesmos instrumentos para marcar o mundo que as marcou como outras.” (HARAWAY, 2009, p. 86).

⁷ Haraway (2009) não questiona diretamente essa questão nem põe em xeque que o sexo tenha exercido esse papel, o que ela advoga contemporaneamente é a eletrônica que cumpre a dupla função de subjetivação-gestão.

A escrita-ciborgue, então, inscreve-se na ordem de uma política de dessubjetivação, de negação daquilo que se é. Sua potência é de desinventar miticamente o homem, a mulher, o biológico, o racional – e, nesse sentido, está próxima da descrição feita por Michel Foucault (2018) acerca da revolta e da espiritualidade⁸. Diante do controle tecno-biológico que faz notar, pois, que há um sujeito que resiste: o individual-coletivo, denominado “feministas-ciborgue” (HARAWAY, 2009, p. 52), sua ação política passa pela atenção aos mecanismos de controle contemporâneos, o digital e as biotecnologias e seus usos subversivos.

Na esteira de Haraway e na investigação das relações entre exceção biopolítica, política dos gêneros e tecnologias, Preciado (2018) também se volta para a construção de resistências possíveis no interior de dispositivos cada vez mais rígidos de controle – o que, afinal, nos interessará na seção de análise. Defende que o regime de subjetivação-controle pós-guerras se dá em dois eixos. Um é o do *farmacon*, em que os hormônios estão relacionados às ficções somáticas de gênero – mais ou menos pelos, tom de voz, seios etc.; tais elementos que se associam diferentemente aos efeitos de masculinidade e feminilidade. O outro eixo é o pornográfico, que diz respeito ao regime de visibilidade que esvazia categorias como público-privado e é responsável por provocar-gerir-excitar-controlar.

Preciado propõe que, no centro da atividade política e econômica, o sexo e a sexualidade se transformam. Surgem novas dinâmicas do tecnocapitalismo avançado, da mídia global e das biotecnologias de vigilância que operam nessa gestão. Os efeitos de verdade de termos como masculinidade e feminilidade, libido, heterossexualidade, em nosso tempo, são produzidos por técnicas específicas do que Preciado assume como tecnociência. Se, em Foucault (2009), os dispositivos que produziam o sexo e a sexualidade permitiram a invenção do biopoder como gestão da vida individual e da vida da população, em Preciado o que se vai propor é que as novas técnicas de produção sexual (do tecnobiocapitalismo) também impõem um controle estrito, mas diferente das funções de produção e reprodução dos séculos XIX até primeira metade do XX; o controle espalha-se, torna-se molecular e constitui-se segundo a ordem de uma hibridização entre os mundos da natureza, da política, da economia e da técnica:

⁸ Em texto de 1979, Foucault (2018, p. 21) vai responder sobre o que chama de “espiritualidade”: “[...] essa possibilidade de se insurgir si mesmo a partir da posição do sujeito que lhe foi fixado por um poder político, um poder religioso, um dogma, uma crença, um hábito, uma estrutura social [...]”.

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

O novo capitalismo farmacopornográfico funciona, na realidade, graças à gestão biomidiática da subjetividade, por meio de seu controle molecular e da produção de conexões virtuais audiovisuais. [...] Estamos vivendo uma era toxicopornográfica. O corpo pós-moderno se torna coletivamente desejável graças à gestão farmacológica e sua produção audiovisual [...] Estas duas forças de criação de capital não dependem de uma economia de produção, e sim de **uma economia de invenção**. (PRECIADO, 2018, p. 56, grifos nossos).

No que tange ao controle e à Deleuze (2005), Preciado faz notar a existência da *potentia gaudendi*, nome dado ao conceito filosófico que desloca a noção de trabalho e oferece a possibilidade de criação diferencial, de produção de linhas de fuga subjetivas e corporais. Trata-se da energia fluida de interesses, de cliques, que passam a ser, em nosso tempo, parte do fluxo do capital, que tanto o eixo fármaco como o pornográfico agenciam.

O que Preciado (2018) propõe (pondo-o para conversar com Butler) pode ser pensado em dois eixos: o primeiro, de descrição dos dispositivos em que a noção de gênero emerge e em que pode operar performaticamente hoje em dia, propondo deslocamentos e desdobramentos genealógicos a partir das considerações de Foucault sobre o sexo, dos neomarxistas sobre trabalho e das feministas sobre a relação entre sujeito do feminismo e luta política. O segundo, da pirataria de gênero e da experimentação tecnopolítica no corpo e nas subjetividades, de modo a fazer a *potentia gaudendi* apresentar-se como vetor de transformações, tensionamentos e, no limite, invenção de si como prática de liberdade agonística.

Ocorre que, no capitalismo atual, o corpo passa a ser produtor e consumidor do que Preciado chamou de *potentia gaudendi*. Os corpos são não só efeitos de poder-linguagem como dispositivos do poder. Isso porque, se afastando de autores contemporâneos neomarxistas, que afirmam que a matéria-prima da nossa era é a informação, comunicação e relações sociais, Preciado propõe a sedução e o prazer da multidão como os motores da economia contemporânea, como a citação anterior coloca. Ao postular a centralidade da *potentia gaudendi* e a cisão entre sua potência de transformação e sua apropriação para a produção, Preciado opera um deslocamento também no que coloca Haraway: o ciborgue segue sendo o sujeito de nossa era, mas um sujeito técnico e produtivo, participante ativo da circulação de fluxos globais, não somente seu sujeito-efeito. O papel da eletrônica, para Haraway, o de fazer circular a informação, o fluxo, em Preciado, vai ser o da *potentia*, que não depende fundamentalmente da energia “da luz”, mas dos ciborgues.

É nesse fluxo e nessa agonística entre controle e resistência, entre produção de si e hermenêutica de si, que pretendemos, pois, analisar o tecno-corpo de Thallita em sua rede social. As postagens serão tomadas não apenas como performances de raça e de gênero, mas no limite em que a *potenti gaudendi* se oferece ora como enunciado de um regime de farmacopornográfico, ora como efeito de resistência e de liberdade, ainda que na filigrana. Para tanto, assumimos um processo de subjetivação específico, qual seja: o de uma tecnosubjetividade que opera entre o corpo, o discurso e a tecnologia das redes sociais.

Dito de outra forma, o que tomamos por objeto é uma tecnosubjetividade que tem como condição de emergência um dispositivo digital, o Instagram. É, pois, a partir de estratégias que passam pela espetacularização de si na rede e pelo apelo comercial que vislumbraremos a emergência de um modo de tecno-subjetivação específico para Thallita⁹.

Do ponto de vista da leitura biopolítica, à Preciado, assumimos também o tecnobiodiscursivo como um espaço de disputa e de análise intrincado, em que a subjetividade só pode ser interrogada a partir de vértices distintos e complexos entre texto, imagem, práticas corporais, discursos de cuidado e materialização nas redes sociais – neste caso, o Instagram.

Sugerir o tecnobiodiscursivo como ponto de partida demanda que ele seja lido como um tempo de amplificação das relações de controle biopolítica e de deslocamento das formas de governo pela vida que implicam não apenas a vida biológica e a natureza, mas a assunção de categorias como a tecnologia e o capital, que se materializam de forma densa, relacional e não isolável (Cf. LAZZARATO, 2006; BUTTURI JUNIOR, 2019).

Aproximando-nos dos autores aqui discutidos, assumimos, ainda, que a racialização, nos moldes que defendemos, seguindo Foucault, Mbembe e considerações do campo decolonial, se constitui historicamente e que coaduna, hoje, categorias de classe, gênero e raça, é questão tecno-biopolítica do nosso tempo.

9 Poderíamos nos aproximar de Paveu (2017, p. 133, tradução nossa), que solicita uma análise do discurso digital tendo em vista a tecnologia que o constitui. Assim: “Os textos digitais carregam marcas específicas em seu modo de produção que não devem ser observadas do exterior, mas que exigem um conhecimento dos dispositivos de escrita e das culturas digitais, bem como habilidades nos usos e práticas de escrita: os corpora digitais não são uma espécie de corpora entre outros, mas sim campos que exigem a presença do pesquisador-usuário.”. Porém, no presente texto, trata-se menos de uma investigação sobre o digital propriamente dito e mais sobre a relação entre discurso, subjetividade e tecnobiopolítica (essa nos termos de Preciado, antes descritos).

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

A gestão das populações, hoje, inclui um circuito de capital globalmente instituído, a produção e controle de sujeitos farmacopornográfica e a produção de vidas precárias à margem do consumo, mas não da vigilância. Essas vidas, por sua vez, aparecem sempre hibridizadas e inscritas em circuitos tecnológicos. Por este viés, então, entenderemos o Instagram justamente como topologia de encontro entre o político, o biopolítico e o ciborguismo – o que nos sugere um ultrapassamento das categorias autotéticas modernas, nos moldes de Latour (1994).

Desse pacto ontológico e segundo essa perspectiva teórico-analítica assumida, passamos a considerar as especificidades do *corpus* deste artigo na seção seguinte.

A raça, o gênero, o carnaval e o corpo

No caso do Brasil, ex-colônia portuguesa, a racialização étnica segue tendo forte impacto na organização social e na divisão entre grupos sociais marginalizados e aqueles que têm algum acesso à cidadania. Aproximando-nos de nosso ambiente de análise, em Santa Catarina, a construção da identidade do litoral catarinense como predominantemente açoriana ou não é alvo de disputa em termos históricos (MAMIGONIAN; VIDAL, 2013); grupos de ativistas negros reivindicam a visibilidade da população e a desigualdade étnico-social que, defendem, os prejudica e apaga da história deste território (SANTA CATARINA..., 2016).

Tomando nosso objeto de discussão – o tecno-corpo materializado nas práticas discursivas contemporâneas da conta de Instagram de Thallita –, levaremos em consideração as linhas de contato entre a biopolítica e o pensamento decolonial. Isso implica aventar a existência de mecanismos de exceção – os racismos indiretos – na produção das subjetividades precarizadas¹⁰ – no caso deste trabalho, uma mulher negra; a tomada de uma memória colonial que ainda está em funcionamento na distribuição dos discursos e dos corpos no Brasil – na modalidade de *técnicas do corpo* (FOUCAULT, 2009; MAUSS, 2003), e o campo de disputa que esses elementos instituem.

Façamos um parêntese sobre essas técnicas. A partir de Mauss (2003), a antropologia tem discutido os modos pelos quais a héxis corporal indica um funcionamento regrado e normalizado, sustentado por divisões. As técnicas do corpo seriam uma espécie de

10 Tomamos aqui a precariedade no sentido dado por Butler (2015): a produção de formas de subjetividades marcadas pela diferença negativa e pela exceção, no interior da biopolítica e da distribuição desigual do discurso, dos corpos, dos sujeitos e, no limite, das normas de vida e de luto. Diferentemente de Agamben e da discussão da *vida nua*, porém, a precariedade de Butler é a instituição da vulnerabilidade não na exceção, mas na constituição da cena pública.

materialização de regras sociais, que incidiriam sobre os gêneros, a idade, os rendimentos e a eficácia. Por sua vez, o trabalho de Foucault (2009) se notabilizou justamente por fazer notar toda a sorte de técnicas de si cujo centro é o corpo. Assim, desde a distribuição do corpo dos loucos até as disciplinas, passando pela *epimeleia heaotou* (FOUCAULT, 2010b; BUTTURI JUNIOR, 2018), é sempre no corpo que o jogo do poder e da resistência tem seu lócus privilegiado; seja corpo o social ou o individual (FOUCAULT, 2009, 2010a).

A problemática da visibilidade e das técnicas do corpo se acentua se entendermos que a existência do corpo negro colocado em discurso é, historicamente, no Brasil, alvo dessas técnicas. Beltramin (2009), em sua dissertação de mestrado, faz notar que a enunciação fotográfica dos finais do século XIX dispunha o corpo negro como máquina de trabalho, funcional ou animalizada. Nas fotografias de Cristiano Jr. (entre 1864-1888) que analisa, Beltramin (2009) faz notar os pés descalços e a subserviência da *héxis* dos negros fotografados: *zoé*, exposta e a dispor, segundo a ordem da vigência ou da memória da escravatura.

No ínterim como a divisão imagética de Beltramin (2009), temos em vista a série de enunciados que sustentam uma memória discursiva de exceção, na qual o Carnaval marca a manutenção do mito da “democracia racial”, como apontava Gonzales (1984). Se à mulher negra cabia o papel de doméstica ou de mãe-preta, o Carnaval traria à tona uma possibilidade de inversão ambígua:

E é nesse instante que a mulher negra transforma-se única e exclusivamente na rainha, na “mulata deusa do meu samba”, “que passa com graça/fazendo pirraça/fingindo inocente/tirando o sossego da gente”. É nos desfiles das escolas de primeiro grupo que a vemos em sua máxima exaltação. Ali, ela perde seu anonimato e se transfigura na Cinderela do asfalto, adorada, desejada, devorada pelo olhar dos príncipes altos e loiros, vindos de terras distantes só para vê-la. Estes, por sua vez, tentam fixar sua imagem, estranhamente sedutora, em todos os seus detalhes anatômicos; e os “flashes” se sucedem, como fogos de artifício eletrônicos. (GONZALES, 1984, p. 228).

Mantendo a cisão racializada, o Carnaval sobre o qual Gonzales se debruça prefigura aquilo que, até o momento, temos apontado como o tecnobiodiscursivo e o regime farmacopornográfico: por um lado, porque se trata de capturar os corpos e os sujeitos por tecnologias, por acontecimentos públicos e midiáticos – como o Carnaval brasileiro; por outro, porque o que está em jogo é a separação entre consumidores e produtos, entre aqueles a quem é dado escolher os corpos e os corpos que estão configurados para o consumo. Em Gonzales (1984), a ambiguidade reside justamente no

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

momento de inversão: quando a mulata e a negra passam do *status* de “mucama” para o de Cinderela, numa espécie de “dia da graça” do corpo. Porém, apenas na condição de objeto a se fotografar e de que se dispõe, nos termos de Preciado (2018) e Haraway (2009).

Entretanto, discursos cujos marcadores são gênero e raça se oferecem como elementos de disputa. É a partir daí, de uma memória discursiva (FOUCAULT, 1997) e de uma disputa possível pela enunciação de um tecno-corpo, que parte o presente texto, ao pensar de que forma a construção da figura da *passista negra* pode pôr em movimento, resistir ao movimento de racialização e exclusão social na região de Santa Catarina, produzido como imagem e como norma.

No caso das análises que empreenderemos, interessa pensar os modos pelos quais Thallita produz-se como sujeito racializado e voltado para o Carnaval florianopolitano, nos vértices entre a imagem e o corpo, a raça e a tecnologia das redes sociais, as práticas culturais do carnaval e os discursos midiáticos – em uma *economia de invenção de si* (PRECIADO, 2018). Para tanto, o *corpus* de análise serão as publicações de Instagram entre 2016 e 2018 da passista Thallita, figura de destaque no carnaval de Florianópolis e que usa essa rede social como forma de construção de si. Thallita desfila há dez anos no carnaval de Florianópolis na escola de samba da Consulado¹¹ e sua celebridade parece circunscrita ao âmbito do samba. Assim, ao observarmos seu Instagram, é mister ler a produção de si atrelada a enunciados sobre a raça, sobre a mulher e sobre os corpos no Carnaval. É, com efeito, nesse espaço vivido e também imaginado que trava-se uma agonística entre a produção a ancestralidade e a midiatização farmacopornográfica, que leremos a seguir.

Ainda, uma ponderação metodológica: no caso de Thallita, interessa-nos descrever o tecnocorpo e a produção de uma tecnosubjetividade – na relação direta com sua materialização no Instagram. Isso implica certos deslocamentos, que levam em conta as ponderações de Haraway e Preciado a que nos referimos anteriormente: as fronteiras entre o humano e a máquina, o discursivo e o não-discursivo, borradas, sugerem-nos como imperativo tomar a materialidade das redes sociais como axial na produção de si de Thallita. É essa relação entre corpo, formas de tecnosubjetividade e regimes de visibilidade digitais (o Instagram) que, aqui, são objetos de análise.

Passamos, pois, às análises, tomando a topologia como linha de disputa de sentidos. Em Florianópolis, no Carnaval, as relações de poder e os lugares de “centro” e “margem” estão inscritos no jogo que possibilita a emergência de subjetividades –

¹¹ Escola de samba fundada na década de 80 e atual campeã do Carnaval de Florianópolis.

pautadas no gênero, na raça e nas relações de classe (AS TRÊS..., 2013). Em uma região do país e do estado em que o movimento negro assume como pauta a *visibilidade* e a *representatividade*, o Carnaval funciona produzindo corpos, imagens e subjetividades cuja marca é uma distribuição desigual de certas populações e que, neste trabalho, vamos tomar como materialização do farmacopoder em sua incidência tecnobiodiscursiva. Esse regime tecnobiodiscursivo deve ser lido como um tempo de amplificação das relações de controle biopolítica e de deslocamento das formas de governo pela vida que implicam não apenas a vida biológica e a natureza, mas a assunção de categorias como a tecnologia e o capital.

O dia de graça do corpo¹²

Passemos ao tecnocorpo de Thallita. Um dos focos de construção de sua figura publicizada no Instagram são as *hashtags* que acompanham as publicações. Essas classificações, feitas pela autora, inserem as publicações marcadas em uma rede específica de enunciados dentro do Instagram, a de pessoas que se identificam como passistas, como negras, como cacheadas, como “bem menininhas”, termos recorrentes nas *tags*. A rede se adensa porque as *hashtags* citadas aparecem juntas entre si, compondo ficções somáticas que associam esses termos, que inventam a figura imponente da mulher negra passista. Há dois elementos que podem ser pensados, nesse ínterim, em termos diacrônicos: de 2016 para cá, período em que nos propusemos a analisar a página em questão, Thallita mudou o aspecto do cabelo, passando pelo processo comumente chamado de transição capilar, e deixou de usar o termo *mulata*, aderindo ao uso de *negra* para se referir a si mesma. Os discursos da transição capilar, como aponta Monteiro (2019), carregam em seu funcionamento a agonística entre os enunciados de naturalização, de invenção da ancestralidade e de assunção de um regime de consumo específico para as mulheres negras. No caso da personagem, a transição capilar opera de duas maneiras: por um lado, engaja os seguidores da página a partir de um item de consumo; por outro, sugere no espaço do samba uma luta pela retomada de discursos de origem, nos quais a raça ocupa um papel de positivação – uma passista, portanto, precisa aderir à subjetividade negra.

Em uma postagem de 3 de março de 2018, quando o penteado escolhido pela passista já era o cacheado, ela postou uma série de dez fotos com penteados diversos e a seguinte legenda:

¹² Em referência ao samba de Candeia.

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

[...] Tava fuçando meu drive e achei algumas fotos que contam um pouco da minha transição. Sair do liso sem saber ao certo como era o meu cabelo natural foi uma descoberta incrível, mas pensei em desistir algumas vezes pq a diferença de textura é irritante. Não dava pra aceitar aquele convite de última hr, mas não fiquei assim muito tempo logo cortei e foi um choque pq eu sempre tive cabelo de médio a longo, mas não tenho muitas fotos dessa fase pq não tirava (não façam isso) 🙄🙄.

Em datas próximas, 5 e 11 de março de 2018, respectivamente, Thallita postou um vídeo com parte da “rotina de cuidados” que tinha com o cabelo, em que se vê, ao fundo, camisetas da escola de samba Consulado, em que desfila, e um vídeo em que mostra os produtos que costuma utilizar nos cabelos.

Notemos a relação entre a presença na escola e a assunção da ancestralidade e o deslocamento em busca de um novo tecnocorpo, no qual os cabelos transicionados ocupam um lugar metonímico e passam a representar uma nova corporalidade: racialmente positiva, gendrada a partir de um vetor de orgulho.

Todavia – e ambigualmente –, o tecnocorpo de Thallita não se interroga sobre as categorias como “natureza” nem sobre a série de intervenções que possibilitam a manutenção do “novo si mesmo”. Voltemos à postagem de 3 de março: há uma descoberta, espécie de drama da origem, que evoca a biologia – ainda que seguida do choque.

Nas *hashtags*, aparece, por exemplo, [#naturalcurlsfornaturalgirls](#): na redundância, a exigência de remontar o corpo à adequação ao gênero, ambos relacionados a enunciados marcados pela natureza. Nos termos de Preciado (2018), é possível perceber a inserção da ficção somática do “cabelo da mulher negra” no circuito farmacopornográfico em que a *construção* dessa mulher depende de processos químicos e de sua publicização. Dito de outro modo: um tecnocorpo e uma tecnosubjetividade solicitam uma rede protética (tratamentos, fotos etc.) cujo produto é um “efeito de empoderamento”, que parece reforçado pelos cliques e pelos comentários de aprovação. Aqui, a *potentia gaudendi* acaba açambarcada pela ordem do consumo e do controle materializada numa performance de si racializada e gendrada.

Esse corpo híbrido e protético marca as publicações do Instagram de Thallita. Entre 2016 a 2018, o processo de transformação do corpo é midiaticado, editado, tornado produto de consumo. Tecnocorpo, ele traça uma trajetória que ocupa várias postagens e funciona como um processo teleológico, no qual certa forma de subjetividade está atrelada ao máximo efeito produtivo do si mesmo – no circuito tecnobiodiscursivo do

farmacopornográfico e de consumo (PRECIADO, 2018; LAZZARATO, 2006). Em uma postagem de 29 de março de 2018, de costas e de corpo inteiro, ela escreve:

[...] Demorei um ano quase malhando reclamando todos os dias que fui na academia (e continuo a reclamar). A verdade é que eu sempre fui uma magra falsa, já pegou aquelas bonecas de barro que ficam na janela?? Então, o corpo delas é fininho em cima e com um quadril largo (culote mesmo) 🤖🧠. É natural do meu corpo eu sempre vou ter essa “anca”, mas com a academia isso amenizou um pouco. [...] Confesso que se tivesse outra maneira de conseguir eu não ia malhar, mas eu não ia mesmo. Ainda to longe do meu objetivo final, mas to curtindo o caminho.

Observemos: a cisão estabelecida pelo discurso do *post* diz respeito à dicotomia entre o verdadeiro e o falso que, no funcionamento do Instagram de Thallita, sugere a adesão a uma racionalidade em que natural e verdadeiro pareiam. Novamente, ainda, é a mediação por uma estética de si, da ordem da produção, que está em jogo: Thallita nega o protético, desta feita, e assume as “repetições” na academia. O relato da transformação corporal associado à “elevação da autoestima feminina”, em coexistência com afirmações como “esse ano eu reconheci outras curvas do meu corpo” e não “criei”, “alcancei” “obtive”, reforça que a noção de “natural” não parece se abalar com a de “produção”.

É interessante que, ambigualmente, muito embora a noção de “característica nata” apareça tanto com relação aos cabelos quanto como com o formato do corpo, a descrição é de um organismo protético. À Haraway (2009), é possível afirmar que as dicotomias humano-animal, organismo-máquina, físico-não-físico se dissiparam, mas resultaram em um ciborgue orgânico-virtual: tecnocorpo, como até agora defendemos.

Nesse regime, as roupas e as maquiagens que Thallita utiliza também são tematizados em sua página de Instagram e compõem uma imagem de “feminilidade cindida”. A maioria das fotos que mostra o corpo e o rosto é composta por registros de festas, de campanhas publicitárias e em eventos associados ao carnaval, imagens em que elementos associados à produção de feminilidade, tais como, vestidos curtos e justos, uso de maquiagem e adereços como brincos, colares e pulseiras.

Diríamos que, na cena pública e sob a égide da leitura biopolítica, há um corpo e uma subjetividade meticulosamente produzidos, proteticamente agenciados, e que respondem à ordem “exterior” – uma espécie de vida que é *bios*. Thallita, figura pública, é aquela que representa a Consulado, a musa do carnaval. Nesse caso, a modalidade de tecnovida que exige é qualificada, ainda que desde os regimes de controle farmacopornográfico.

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

Em contrapartida, o efeito de natureza e de origem permanece fundamental na rede de enunciados e práticas em que Thallita circula: em várias imagens – e como ocorre em redes sociais de várias *influencers* – ela se mostra sem maquiagem, geralmente com a família ou com alguma mensagem sobre a relação consigo mesma sem uso desses elementos, como mostra a Figura 1.

Figura 1. Postagem de 8 mar. 2018



Fonte: Página do Instagram

Permanecemos, como se pode notar, em um funcionamento discursivo recorrente: as confissões de Thallita – é assim que muitas vezes ela toma a voz em seu Instagram – permanecem na injunção de dizer a verdade sobre si na dicotomia entre a natureza e as transformações pelas quais passou. Na Figura 1, a postagem indica que ela tem sardas e é “bagunçada”. É este corpo racializado e inscrito na memória tecnobiopolítica do Brasil (GONZALEZ, 1984; BELRAMIN, 2009) um corpo que precisa ser domado – tal como a língua selvagem de Anzaldúa (2009) – que parece permanecer na zona da *zoé*, a vida natural e fadada à exceção. A *bagunça*, nesse caso, deve ser disciplinada, porque refere-se a uma “natureza” de mulher e espaços domésticos, familiares, enquanto os espaços

públicos ou políticos, como os que envolvem o Carnaval, exigem um investimento protético em termos de ato performático. Além disso, exige que sejam disciplinados dois sentidos fundamentais: o de ser negra e o de ser mulher no Brasil.

Ora, o que parece importante nessa agonística é o papel que a memória discursiva, por um lado, e a permanência das práticas de exclusão racializadas, por outro, oferecem como critério para construção de si mesmo. Se, como apontavam Gonzalez (1984) e Beltramin (2009), a condição de ser mulher e ser negra, no Brasil, é produto da exceção necropolítica (MBEMBE, 2016), devemos levar em consideração o papel produtivo das performances de Thallita. Dito de outro modo, ao se enunciar e ao se construir como tecnocorpo e como tecnosujeito no Instagram, Thallita não apenas é interpelada pelos dispositivos em que se constitui, mas retoma uma série de enunciados e de práticas, que faz funcionar segundo outros vetores.

Mais uma vez de forma agonística, Thallita surge como uma *tecno-drag-passista*, lida em uma espécie de relação entre Butler e Preciado: a partir de Butler (2016), para pensar a subversão que habita a iteração das performances de gênero em relação aos dispositivos de normalização; a partir de Preciado (2002), numa *incorporação* tecnológica: os corpos, para além das performances, estão marcados em tecnologias de gênero como injunções de ser, cujo limite é a morte e a anormalização; em Thallita, a *tecno-drag-passista* seria a incorporação híbrida da diferença e a sugestão de piratarias de gênero e de raça, ainda que incompletas, rasuradas e voltadas, como tentamos até aqui descrever, pela ordem do consumo das redes sociais.

Diríamos, então, que de modo ambíguo, Thallita (para além do corpo natural ou do estado civil) inaugura uma espécie de protagonismo em espaços sociais com traços marcados como marginalizados, subalternos, se soma ao caráter de resistência social que a metanarrativa carnavalesca – no Brasil e, mais especificamente, em Florianópolis, produz. Assim, uma vez que o Carnaval se produz discursivamente como o “espaço do negro” no Brasil, “o espaço da soberana feminina”, a ocasião se constitui como uma inversão paródica das hierarquias sociais costumeiras e de usos particulares, iterados, dos dispositivos de gênero e de raça.

Como sugere Preciado (2018), em seu *Testo Junkie*, fazendo uso dos produtos da indústria farmacêutica, os usuários aderem a práticas e se mobilizam por políticas públicas “Copyleft”, em diferença às “Copyright” cujos *royalties* encareciam os produtos e privavam boa parte da população *queer* do acesso a substâncias como o Testogel. Aqui, em se tratando do Carnaval de Florianópolis, é possível entender os atos performativos de negritude e feminilidade em um movimento análogo, como “reapropriação [...], uso e

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

agenciamento coletivo de certas tecnologias de gênero com objetivo de produzir novas formas de subjetivação” (PRECIADO, 2017, p. 405). De criação, em suma, no interior do jogo tanatopolítico.

E se, no caso das políticas Copyright *vs.* Copyleft, o potencial subversivo não se dá *fora* da indústria farmacêutica, mas abalando suas relações de poder e sua dinâmica interna, tampouco parece que o Carnaval de Florianópolis, ao propor a valorização da aparência da mulher negra e seu protagonismo na sociedade local, deixa de articular as noções de gênero e raça nos termos de performances normativas, de efeitos de verdade gerados por atos reiterados. A construção da *drag passista*, essa figura cujo protagonismo depende da aparência, não substitui o eixo genótipo-fenótipo, o que inverte é sua valoração social.

O que parece haver é a interessante inscrição de uma inversão no seio de uma sociedade heterocentrada e racista, que se apresenta como um desdobramento potente – agenciando *potentia gaudendi* – em termos de resistência no interior das tecnologias de produção de gênero e de raça.

Considerações finais

Neste artigo, tomamos a página de Instagram de Thallita como objeto de discussão. A partir das discussões sobre os regimes de governo biopolíticos, da ascensão dos regimes farmacopornográficos e do imperativo de pensar os discursos na intersecção entre gênero e raça, primeiramente fizemos uma revisão teórica, a fim de descrever nosso pacto ontológico.

Adiante, então, passamos à análise do que chamamos tecnocorpo e tecnosubjetividade, materializadas no hibridismo na produção de si das redes sociais. Observamos que, não obstante a assunção de um discurso positivo com relação à raça e ao gênero, a personagem se constrói, ambigualmente, na senda da produção para o consumo. Por outro lado – e não menos importante, é também na ambiguidade que seus discursos e suas práticas de si podem ser lidas sob a égide da *potentia gaudendi* – deslocada e resistindo, na filigrana, às linhas de controle e de sujeição dos dispositivos onde a *drag-passista* se subjetiva e se dessubjetiva.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Tradução Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004.

ANZALDÚA, G. E. Como domar uma língua selvagem. Tradução Joana Plaza Pinto e Karla Cristina dos Santos. Revisão da tradução Viviane Veras. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, p. 297-309, 2009.

AS TRÊS fases do carnaval de Florianópolis. **ND Online**, 2013. Disponível em: <https://ndonline.com.br/noticias/as-tres-fases-do-carnaval-de-florianopolis/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BELTRAMIN, F. **Sujeitos iluminados**: A reconstituição das experiências vividas no estúdio de Christiano Jr. 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTTURI JUNIOR, A. (Contra)positivismo, linguagem e resistências. *In*: BUTTURI JUNIOR, A.; SEVERO, C. G. **Foucault e as linguagens**. Campinas: Pontes, 2018. p. 189-216.

BUTTURI JUNIOR, A. O HIV, o ciborgue, o tecnobiodiscursivo. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 2, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132019000200637&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 maio 2020.

CASTRO-GÓMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**, Bogotá, v. 6, p. 153-172, 2007.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

ESPÓSITO, R. **Bios, biopolítica e filosofia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

FASSIN, D. **La raison humanitaire**. Une histoire morale du temps présent. Paris: Gallimard/Seuil, 2010.

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1969].

FOUCAULT, M. Nietzsche, a genealogia, a história. *In*: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Tradução Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005 [1971]. p. 260-281.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 19. ed. Tradução Maria Thereza Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009 [1976].

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade** – curso no Collège de France, 1975-1976. Tradução Maria Ermantina Galvão. 2.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. Tradução E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a Revolução Iraniana**. Tradução Lorena Balbino. São Paulo: n-1, 2018.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, D. Manifesto ciborgue. *In*: HARAWAY, D.; KUNZRU, H.; TADEU, T. (org.). **Antropologia do ciborgue**, as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios sobre antropologia simétrica. Tradução Carlos Irineu da Costa: Rio de Janeiro: Edições 34, 1994.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MAMIGONIAN, B. G.; VIDAL, J. Z. (org.). **História diversa**: africanos e afrodescendentes na Ilha de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

MAUSS, M As técnicas do corpo. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, n. 32, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MONTEIRO, D. S. **Narrativas da transição capilar**: a mulher negra e os discursos de empoderamento e naturalização. 2019. Projeto de Qualificação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

PAVEAU, M.-A. **L'analyse du discours numérique**: dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

PRECIADO, B. **Manifiesto contra-sexual**. Madrid: Editorial Opera Prima, 2002.

PRECIADO, P. B. **Texto junkie**. São Paulo: n-1, 2018.

SANTA Catarina também é negra. **Portal Gelédes**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/santa-catarina-tambem-e-negra-negros-e-negras-marcharam-em-florianopolis/>. Acesso em: 27 fev. 2019.

SOUZA, T. J. **Conta de Instagram**. 2018. Disponível em: <https://www.instagram.com/thallitajss/>. Acesso em: 20 fev. 2019.

- | Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram

Agradecimentos

O autor Atilio Butturi Junior agradece ao CNPQ pela Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2) – processo 304252/2019-0.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: VOLKART, Ana Caroline Czerner; BUTTURI JUNIOR, Atilio. Gênero, raça e invenção de si numa página do Instagram. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 329-352, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2587>

Submetido em: 07/09/2019 | Aceito em: 01/06/2020.

GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. **Para Conhecer Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018. 208p. Resenha.

Roberlei Alves BERTUCCI¹

Para Conhecer Semântica, de Ana Quadros Gomes e Luciana Sanchez Mendes, enfoca tópicos de abordagem formal da semântica e, por isso, serve como introdução aos estudantes dos cursos de Letras/Linguística (graduação e pós) e profissionais em formação continuada.

Ana Quadros Gomes e Luciana Sanchez Mendes possuem experiência nacional e internacional na pesquisa e no ensino de tópicos semânticos. Tanto aqui como no exterior foram orientadas e supervisionadas por nomes de referência na área de ciências linguísticas, em especial a Semântica. Tal percurso, que lhes rendeu uma capacidade técnica ímpar, também as levou a uma obra de excelentes qualidades teórica e didática, com discussões sobre tópicos atuais do português brasileiro (doravante PB).

Como as próprias autoras sugerem, o livro pode ser dividido em três grandes blocos principais, antecipados por um capítulo de introdução a questões gerais relativas ao estudo da Semântica Formal: o estudo i) do sintagma nominal; ii) do sintagma verbal; e iii) da modificação. Em todos eles, além de um recorte teórico coerente, são apresentadas atividades e leituras complementares, essenciais em livros de caráter introdutório, como é o caso desta coleção (*Para Conhecer*) da Contexto.

Essa divisão inicial, aliás, é um diferencial desta obra de Semântica, com relação a duas bastante conhecidas: **Semântica Formal: uma breve introdução**, de Roberta Pires de Oliveira e **Manual de Semântica**, de Márcia Cançado. Em ambas, há uma amplitude de temas gerais de abordagem semântica, mas com menores discussões sobre temas como sintagma verbal, nominais nus e modificação em PB. Por isso, deve-se ressaltar o fato de Quadros e Mendes terem feito inúmeras leituras de trabalhos recentes, a fim de compor a obra que aqui se apresenta, em especial, nos capítulos relativos ao nome, ao verbo e suas modificações.

¹ Bertucci. UTFPR. E-mail: bertucci@utfpr.edu.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4014-5610>

- | Para Conhecer Semântica

Nesse sentido, o primeiro capítulo (O estudo do significado no nível da sentença) é o único que não apresenta muitas novidades com relação aos manuais precedentes, enfocando tópicos como “sentido e referência” ou “pressuposição e acarretamento”. Apesar disso, pode-se destacar o modo sensível de abordagem de temas como “anomalia” a partir de um poema de Manoel de Barros. Eis um trecho:

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. [...]
(GOMES; MENDES, 2018, p. 20)

Todo falante identifica sentenças “estranhas”, sem significado aparente (anômalas) ou mesmo impossíveis (agramaticais). Apesar disso, reconhece-se que há uma exploração estética em alguns casos, como na poesia de Manoel de Barros.

Outro exemplo interessante relativo ao modo como se explicou temas mais espinhosos, diz respeito à associação entre as relações de escopo na língua e as operações matemáticas. Sem dúvida, fica muito mais claro para que se entenda como operadores linguísticos funcionam em contextos de co-ocorrência. Gomes e Mendes (2018, p. 23) mostram que uma sentença como

(01) Maria não vai à academia duas vezes por semana.

é ambígua devido às possibilidades de escopo dos operadores *não* (operador de negação) e *duas vezes* (operador de frequência). Assim, a sentença tem a leitura de que Maria não vai à academia em dois dias específicos da semana (sábado e domingo, por exemplo) ou de que ela frequenta apenas uma vez ou mais de duas vezes (mas não duas). Para as autoras, há uma similaridade com o escopo de operadores matemáticos. O uso dos parênteses indicaria o escopo de cada um e daria um resultado distinto (GOMES; MENDES, 2018, p. 24).

$$2 \times 3 + 1 = ? \qquad 2 \times (3 + 1) = 8 \qquad \text{ou} \qquad (2 \times 3) + 1 = 7$$

Um dos pontos que poderiam ser revistos neste primeiro capítulo fica por conta da não divisão dos tipos de ambiguidade, apresentados de forma sequencial, sem subseções, diferentemente do que se vê em manuais anteriores como o de Cançado (2012). Especialmente para os estudantes iniciantes, essa subdivisão é importante para o entendimento da fonte disparadora do fenômeno e, mais do que isso, poderia ser um modo de entenderem como os níveis de análise linguística se articulam na língua.

Outro ponto que merece cuidado é com relação ao excesso de exemplos explicados para o tratamento de fenômenos como a “pressuposição”. Nesse sentido, tem-

se a impressão de que seria mais proveitoso se as autoras provocassem o leitor para a resolução de algumas propostas, como a verificação dos gatilhos de pressuposição. Por exemplo, ao apresentar a sentença *Brad Pitt parou de beber após a separação de Angelina Jolie*, seria uma boa estratégia questionar se Brad Pitt bebia ou não antes da separação e qual gatilho linguístico levava a essa leitura. No entanto, as autoras explicam todos os pontos deste e dos outros vários exemplos.

Ainda assim, o capítulo cumpre bem o objetivo de apresentar os principais itens da abordagem da Semântica Formal.

Mas, de fato, os capítulos que promovem a grande contribuição da obra são os seguintes. O primeiro deles, intitulado “O sintagma nominal”, aborda fenômenos importantes para a análise do significado nas línguas naturais. Entre eles podemos destacar os nominais nus e da semântica do plural. Logo no primeiro exemplo do capítulo, as autoras já mostram como o estudo do paradigma nominal é interessante (GOMES; MENDES, 2018, p. 58, ex. 1).

- (02) a. *Totó* me mordeu.
 b. *Um cachorro* me mordeu.
 c. **Cachorro* me mordeu.

No exemplo, já se percebe que, embora ocupem a posição de sujeito, os nominais têm um funcionamento distinto, conforme sua composição. Se de (2a) podemos inferir (2b) – num mundo em que Totó é um cachorro, claro –, a sentença em (2c), com o nominal nu é agramatical em nossa língua. Na verdade, como bem mostram as autoras, a posição argumental de sujeito só licencia as leituras genéricas com nominais nus, mas não episódicas, como é o caso em (2c). Por outro lado, na posição argumental de objeto, esse tipo de sintagma ocorre perfeitamente em leituras episódicas:

- (3) a. Eu comprei abacaxi na feira. (GOMES; MENDES, 2018, p. 62, ex. 10).
 b. Eu comprei abacaxis na feira.

Aqui, a diferença é tratada pelas autoras como caso de número: enquanto (3b) dispara uma leitura de que a compra se refere a mais de uma unidade de abacaxi, a sentença em (3a) pode ser aplicada para situações em que um ou mais abacaxis foram comprados. Na verdade, como elas sustentam, a leitura de (3a) também é adequada para os casos em que se comprou um pedaço da fruta, ou seja, menos de um inteiro.

As autoras se valem de excelentes referências teóricas para análise do sintagma nominal, como os consagrados estudos de Carlson (1977) e Chierchia (1998). Apesar disso, como a obra sustenta seu anseio de ser uma fonte de motivação para os estudos do

- | Para Conhecer Semântica

PB, uma apresentação do trabalho de Müller (2003) – que aparece como leitura adicional, é verdade! – seria um modo de levar o leitor a reconhecer a carência da discussão do fenômeno.

Já o capítulo “O sintagma verbal” traz um rico material para todos aqueles que desejam um trabalho mais sistematizado com o tema. Os pontos mais fortes do capítulo sem dúvida ficam por conta da abordagem sobre as questões de tempo, aspecto e modalidade/modo. A apresentação dos momentos de fala (MF), de referência (MR) e de evento (ME), como partes fundamentais para a interpretação das questões temporais é bastante clara e bem aplicada nos exemplos. Ali, as autoras sustentam que a simultaneidade entre ME e MF seria a expressão do presente (4); a anterioridade de ME em relação a MF, do passado (5); e a sucessão de ME em relação a MF, do futuro (6).

- (4) Pedro está estacionando o carro.
- (5) O Brasil participou da Segunda Grande Guerra.
- (6) João vai trabalhar amanhã.
(GOMES; MENDES, 2018, p. 119, ex. 22, 23, 24)

Sobre o tema, vale lamentar a ausência de uma discussão um pouco maior sobre o papel das perífrases/verbos auxiliares. Embora tenham apontado que mesmo o presente simples pode ter noção de futuro, como em *Pedro viaja amanhã* (exemplo 21a, da página 117), nada foi dito sobre uma possível diferença de significado entre a estrutura sintética (com morfologia) de futuro e a perifrástica (com verbos auxiliares), em casos como os seguintes:

- (7) a. Pedro **viaja** amanhã.
b. Pedro **viajará** amanhã.
c. Pedro **vai viajar** amanhã.
d. Pedro **irá viajar** amanhã.

O leitor que começa a navegar pelo mundo da significação, certamente, fica intrigado ao se deparar com casos como esses acima. Apesar disso, é preciso reconhecer que a ausência dessa discussão não diminui a qualidade da abordagem.

A diferenciação entre as noções de “tempo” e de “aspecto” é outro ponto que precisa ser destacado no livro: a obra permite que os leitores compreendam claramente que as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade sejam apenas uma parte da teoria sobre temporalidade. Para o tratamento do “aspecto”, diferenciar “perfectividade” de “imperfectividade” é essencial, conforme se vê na literatura. Casos como (8), apresentados por Gomes e Mendes (2018, p. 124, ex. 31) atestam essa relevância.

- (8) a. Às 5h30, Maria **atravessou** a rua Aprazível.
 b. Às 5h30, Maria **estava atravessando** a rua Aprazível.

Enquanto em (8a) se aponta para o momento de término do evento de atravessar, o que acarreta sentenças como *Maria atravessou a rua Aprazível*, de (8b) não se pode tirar a mesma conclusão, porque o foco está no processo de atravessar (não em seu término).

Nesse sentido, deve-se comemorar também o fato de a obra apresentar o aspecto lexical (*Aktionsarten*) de modo bastante claro e instigante. Além de discutir os traços de eventualidades gerais, a partir de propriedades como “duração” e “telicidade”, há um espaço dedicado também para os casos de predicados estativos que podem ou não ocorrer no progressivo, em especial no PB, como em (9), o que revela que a classificação geral das classes aspectuais, atribuídas a Vendler (1957), pode ser muito mais refinada para o tratamento das línguas naturais.

- (9) a. Pedro **está amando** Linguística. (GOMES; MENDES, 2018, p. 133, ex. 42)
 b. *O Rio de Janeiro **está se localizando** no Brasil.

Gomes e Mendes (2018) apresentam a proposta de Basso e Ilari (2004), para quem a diferença entre predicados como *amar*, que aparecem no progressivo (9a) e outros como *localizar-se* (9b), está no fato de o primeiro fazer parte do subgrupo de estativos com traço de mudança e os outros não. De fato, há um caráter de transitoriedade nesses predicados, o que favorece a ocorrência com o progressivo. No entanto, esse fenômeno está longe de ter uma resposta definitiva (como tantos outros ligados a tempo e aspecto em PB), de modo que a apresentação do caso pelas autoras serve de motivação para novos pesquisadores.

Também bastante feliz é o tratamento sobre o modo/modalidade no livro. Além de apresentarem tópicos gerais do assunto, abordam casos bastante abertos à pesquisa em PB, como o da alternância entre subjuntivo (10) e indicativo (11).

- (10) É uma pena que a Maria *esteja* desempregada. (GOMES; MENDES, p. 147, ex. 60, 61)
 (11) É uma pena que a Maria *está* desempregada.

A questão aqui é que predicados como “ser uma pena” deveriam requerer o subjuntivo, com ocorre com *esteja* (10), mas em PB essa exigência não se cumpre, porque é possível termos indicativo, como *está*, em (11). Este é outro fenômeno que precisa de mais pesquisas em PB, como, aliás, todas as questões relativas a tempo, aspecto e modo/modalidade. Nesse sentido, o livro contribui para que os leitores olhem para a sua língua como um objeto de estudo muito interessante.

- | Para Conhecer Semântica

Questionam-se, no entanto, dois aspectos da obra, no capítulo em questão: a abordagem dos papéis temáticos e algumas atividades. No primeiro caso, dado o escopo do livro e sua relação mais direta com a Semântica Formal, o tema pareceu pouco aprofundado e poderia ser excluído da proposta. Novamente, deve-se invocar o trabalho de Cañado (2012), que traça um panorama muito interessante dessa abordagem. No último, há uma considerável diferença entre algumas atividades, apresentadas no final do capítulo: enquanto a primeira (página 149) pede uma reflexão por parte dos leitores com relação aos modais, a segunda atividade, na página seguinte, exige apenas uma identificação lexical das classes aspectuais no texto apresentado, sem ao menos requerer dos estudantes que justifiquem a escolha por meio das características do predicado. Assim, fica a sugestão aos docentes que utilizarão a obra para ampliar a discussão, propondo aos estudantes que apresentem justificativas para a classificação.

Por fim, o capítulo de modificação é aquele no qual as autoras mostram que a experiência de pesquisa que realizaram ao longo dos anos nesta temática foi excepcional.

É importante destacar que as autoras apresentam a possibilidade de a modificação adjetival ocorrer de forma predicativa (*O coelho é **branco***) ou de forma atributiva (*O coelho **branco** fugiu*). No primeiro caso, ser branco é uma das propriedades (predicados) do coelho, sendo que o referido coelho deve estar na intersecção entre os conjuntos dos coelhos e das coisas brancas no mundo; no segundo, a propriedade ser branco modifica o coelho, de modo a especificá-lo (“restringir o domínio”, como tecnicamente dizem as autoras). Mas, acima de tudo, são os dados de agramaticalidade que chamam a atenção do leitor. Comparemos os exemplos (12) e (13), apresentados por Gomes e Mendes (2018, p. 160-161, ex. 8 e 9).

- (12) a. Vamos levar a mesa redonda para o quintal.
b. A mesa é redonda.

- (13) a. O futuro marido da atriz é ciumento.
b. *O marido da atriz é ciumento.
c. *Seu marido futuro é ciumento.

Para as autoras, a intersecção que adjetivos como *redondo* estabelecem com o nome leva à possibilidade de aparecerem tanto na posição atributiva (12a), quanto na predicativa (12b). E isso, sabemos, valeria para casos como *preta*, *barata*, *quebrada*, entre outros. Por outro lado, alguns adjetivos, como *futuro*, *suposto*, *mero* etc., parecem não assumir a função de intersecção e, por isso, não ocupam a posição predicativa (13b), ou a tradicional (chamada “canônica”), posterior ao nome (13c).

Para as autoras, a explicação para esse comportamento diferente reside no fato de que esse último grupo de adjetivos tem carga “intensional”, relacionado a questões temporais ou modais. Sem dúvida, um dos aspectos mais interessantes a serem estudados em PB, sobretudo porque algumas palavras que recebem função de modificadores podem se comportar como uma ou outra classe. Veja-se por exemplo, o caso de *puta* (14) e *monstro* (15).

- (14) a. Estou com uma puta fome.
b. *Estou com uma fome puta.
- (15) a. *Estou com uma monstro fome.
b. Estou com uma fome monstro.

Particularmente, parece difícil estabelecer grandes diferenças de sentido entre as frases (14) e (15). Por outro lado, a especificidade da posição que cada um desses, digamos, “modificadores não canônicos”, é indiscutível: os falantes do PB sabem que a posição adequada de cada um é essa dada acima. O que surpreende é que ambos parecem não intersectivos. Como se percebe, essa questão merece muito estudo na língua.

Outro ponto ainda sobre os adjetivos é a teoria de escalas utilizada para explicar suas diferenças. Adjetivos de escala aberta (*baixo, alto, novo, velho*, por exemplo) são aqueles cuja propriedade pode variar de uma a outra ponta da escala, sem que esta tenha um ponto final. Assim, um carro novo, por exemplo, pode ser tanto um carro 0km, quanto um que tem uma baixa quilometragem se comparada ao tempo de uso. Por outro lado, alguns adjetivos estão associados a escalas fechadas (*limpo, sujo, aberto, fechado*, por exemplo), de modo que a negação de uma das propriedades necessariamente leva ao oposto. Assim, um copo não limpo está necessariamente sujo (ainda que que o grau de limpeza e sujeira possa ser relativo ao enunciador, a escala, em si, é fechada). Uma porta fechada está necessariamente não aberta.

O comportamento escalar dos adjetivos, bastante discutido e difundido a partir de Kennedy e McNally (2005), tem gerado discussões sobre a universalidade dessas propriedades, inclusive com a postulação de que a gradabilidade seria uma categoria primitiva. Veja-se, portanto, que é uma discussão nova e fundamental na área, e o fato de as autoras apresentarem o tema reforça o caráter científico de seu trabalho.

No mesmo capítulo, deve-se destacar o modo como as autoras abordam a modificação por advérbios, inclusive com uma subdivisão bastante apropriada. Sem dúvida, ao se diferenciar o comportamento de advérbios como *rápido, muito e felizmente*, entre outros, indica-se a complexidade do tópico, que não pode ser relegado a uma mera classificação morfossintática nas aulas dos cursos de Letras ou de Língua Portuguesa.

- | Para Conhecer Semântica

Ressalta-se que, além de discutir questões relativas às modificações nominal e verbal, o modo como as autoras fazem a apresentação do tema e sua subdivisão em seções é irretocável. O leitor que aprecia este capítulo certamente fica não só interessado nas questões relativas à modificação no PB, como pode se interessar também em realizar pesquisas na área, um desejo revelado pelas autoras em suas considerações finais.

Finalmente, as autoras cumprem a promessa inicial de que a obra seria uma introdução para os estudos do significado em língua portuguesa. É um livro introdutório, com uma abordagem clara (Semântica Formal) e com recortes específicos de análise (sintagma verbal, sintagma nominal e modificação), conforme os objetivos das autoras. Também cumpre a pretensão de “estimular a curiosidade e o pensamento científicos por meio da prática do exame de fenômenos linguísticos/gramaticais pelo método científico” (GOMES; MENDES, 2018, p. 9), pela forma rigorosa de análise dos fenômenos apresentados.

Por tudo o que foi apresentado, o livro é sem dúvida uma grande contribuição para os estudos em semântica no PB, recomendado para pesquisadores iniciantes e iniciados, ou seja, para todos que buscam um modo científico de encarar os estudos da língua materna. Particularmente, a expectativa de Gomes e Mendes (2018, p. 194) de “ter contaminado o leitor com o amor pela pesquisa semântica”, uma área ainda incipiente no Brasil”, se confirma ao final da leitura do livro.

Como nos inspira Ana Müller (2009, p. 114), “o estudo da nossa língua faz parte de um desejo maior do ser humano de compreender melhor o mundo e a si mesmo.”. Sem dúvida, o “caráter científico da empreitada” assumida pelas autoras coloca a língua e a pesquisa linguística como um ponto fundamental para o conhecimento da nossa espécie.

Referências

BASSO, R. M.; ILARI, R. Estativos e suas características. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, p. 15-26, 2004.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica**. São Paulo: Contexto, 2012.

CARLSON, G. A Unified Analysis of the English Bare Plural. **Linguistic and Philosophy**, v. 1, n. 3, p. 413-457, 1977.

CHIERCHIA, G. Reference to Kinds Across Languages. **Natural Language Semantics**, v. 6, p. 339-405, 1998.

KENNEDY, C.; MCNALLY, L. Scale Structure and the Semantic Typology of Gradable Predicates. **Language**, v. 81, n. 2, p. 1-44, 2005.

MÜLLER, A. A semântica do sintagma nominal. *In*: MÜLLER, A.; NEGRÃO, E.; FOLTRAN, M. J. (org.). **Semântica Formal**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 61-73.

MÜLLER, A. A investigação da língua portuguesa: o amor à pesquisa. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 22, p. 139-149, 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. **Semântica formal**: uma breve introdução. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

COMO CITAR ESTA RESENHA: GOMES, Ana Quadros; MENDES, Luciana Sanchez. Para Conhecer Semântica. São Paulo: Contexto, 2018. Resenha feita por Roberlei Alves Bertucci. **Revista do GEL**, v. 17, n. 1, p. 353-361, 2020. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v17i1.2267>

Submetido em: 25/09/2018 | Aceito em: 01/06/2020.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Adversidade	81
Aprendizagem de língua estrangeira	259
Aquisição da escrita	308
Argumentação	284
Artigos científicos	160
<i>Aunque</i>	81
Autonomia	138
Complexidade	107
Concessão	81
Crítica literária	124
Diacronia	308
Dialogismo	234
Discurso	284
Disputa	214
Documentos de viagem	189
Ensino de inglês	138
Ensino-aprendizagem de LI	29
Equivalência	189
Escrita acadêmica	160
Escrita feminina	124
Espanhol	81
Estudos de gênero	124

Família Pano	12
Fonética e Fonologia	107
Formação continuada de professores de inglês	50
Formação Docente	29,107
Funcionalismo	81
Gamificação	259
Gênero	329
Interação	214
Jogos eletrônicos	259
Legitimação	284
Língua inglesa	259
Linguagem	234
Linguística sistêmico-funcional	160
Linguística Textual	12
Líquida palatal	308
Literatura inglesa	124
<i>Mimesis</i>	234
Multiletramentos	138
Papel social	214
Pedagogia dos multiletramentos	50
<i>Pero</i>	81
Ponto de vista	214
Prática como componente curricular	107
Processos Existenciais	160

Produção de si	329
Raça	329
Residência pedagógica	29
Shipibo-Konibo	12
Sistemas Dinâmicos Complexos	107
Sociolinguística Interacional	12
Tabu Comunicativo	12
Taxonomia digital de Bloom	50
Tecnobiodiscursivo	329
Terminologia Bilíngue	189

SUBJECT INDEX

Academic writing	160
Acquisition of writing	308
Adversity	81
Argumentation	284
<i>Aunque</i>	81
Autonomy	138
Bilingual Terminology	189
Bloom's digital taxonomy	50
Complex Dynamic Systems	107
Complexity	107
Concession	81
Continuing education for English teachers	50
Diachrony	308
Dialogism	234
Discourse	284
Dispute	214
Electronic games	259
English	259
English Literature	124
English teaching	138
English teaching-learning	29
Equivalence	189

Existential processes	160
Foreign language learning	259
Functionalism	81
Gamification	259
Gender	329
Gender studies	124
Interaction	214
Interactional Sociolinguistics	12
Language	234
Legitimization	284
Literary Criticism	107
Mimesis	234
Multiliteracies	138
Multiliteracies pedagogy	50
Palatal liquid	308
Panoan Family	12
Pedagogical residency	29
<i>Pero</i>	81
Phonetics and phonology	107
Point of view	124
Practice as curricular component	107
Production of self	329
Race	329
Research papers	160

Shipibo-Konibo	12
Social role	214
Spanish	81
Systemic Functional Linguistics	160
Taboo of Communication	12
Teacher education	29, 107
Techno-biodiscursive	329
Text Linguistics	12
Travel documents	189
Women's writing	124

ÍNDICE DE AUTORES

Ana Caroline Czerner VOLKART	329
Ana Larissa Adorno Marciotto OLIVEIRA	160
Ana Ruth Moresco MIRANDA	308
Atilio BUTTURI JUNIOR	329
Beatriz CURTI-CONTESSOTO	189
Carine HAUPT	107
Cristiane Carvalho de Paula BRITO	29
Eliana da Silva TAVARES	284
Eliana KOBAYASHI	138
Eugenio de Felipe ZAMPINI	138
Fernando Wagner da Costa SILVA	259
Franciele Collovini TAVARES	308
Lidia Almeida BARROS	189
Luís Eduardo Santos PEREIRA	234
Maíra Sueco Maegava CÓRDULA	29
Marilane de Abreu Lima MIRANDA	50
Milena de Paula MOLINARI	189
Monique Vieira MIRANDA	160
Nathalie de Souza KAPPKE	124
Pâmela Freitas Pereira TOASSI	259
Raphael Augusto Oliveira BARBOSA	12
Reinildes DIAS	50

Renata Coelho MARCHEZAN	234
Renato Cabral REZENDE	12
Roberlei Alves BERTUCCI	353
Roberta Fernandes PACHECO	214
Sandra Sirangelo MAGGIO	124
Talita Storti GARCIA	81