

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. 20	n. 2	305 p.	Agosto 2023
----------------	-----------	-------	------	--------	-------------

DIRETORIA DO GEL / 2023 - 2025 (UNICAMP - Campinas)

Presidente: Livia Oushiro

Vice-Presidente: Dayane Celestino de Almeida

Secretária: Erica Luciene Alves de Lima

Tesoureiro: Thiago Oliveira da Motta Sampaio

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, Prof. Dr. Oto Araújo Vale,
Profª. Dra. Lúcia Regiane Lopes-Damasio e Profª. Dra. Márcia Santos Duarte de Oliveira

EDITOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Marcelo Módolo

ASSISTENTE EDITORIAL

Milton Bortoleto

PROJETO GRÁFICO

Prof. Dr. Matheus Nogueira Schwartzmann

REVISÃO, NORMATIZAÇÃO, DIAGRAMAÇÃO, EDIÇÃO E ARTE



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)

Catálogo na Publicação elaborada por

Gildenir Carolino Santos (CRB-8ª/5447)

Revista do GEL. – v.1, n.1 (2004-). – São Paulo, SP: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2002-
1 recurso digital : il.

Periodicidade quadrimestral desde volume 13, 2016 (atual).

Periodicidade semestral até volume 12, 2015.

Periodicidade anual até 2006.

e-ISSN 1984-591X (online).

Publicada no formato impresso ed. especial n. 0, 2002.

Disponível online a partir do volume 1, 2004.

Título abreviado: Rev. GEL

Preservada digitalmente no LOCKSS.

Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg>

1. Linguística (Teoria e análise) – Periódicos. 2. Linguística aplicada – Periódicos. 3. Literatura – Periódicos. I. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo.

20-018

CDD: 410.05

CDU: 81 (05)

SUMÁRIO / CONTENTS

APRESENTAÇÃO	7
Marcelo Módolo	
THE GENERIC STRUCTURE POTENTIAL (GSP) OF STI DOCTOR-PATIENT INTERACTIONS IN SOUTHWEST NIGERIA	11
<i>LA ESTRUCTURA GENÉRICA POTENCIAL (GSP) DE LAS INTERACCIONES MÉDICO-PACIENTE EN EL CONTEXTO DE LAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL (ITS) EN EL SUROESTE DE NIGERIA</i>	
Oluwaseun Onaolapo Amusa	
PERÍFRASES ASPECTUAIS EM AULAS E EM ENTREVISTAS ORAIS	29
<i>ASPECTUAL PERIPHRASES IN LECTURES AND IN ORAL INTERVIEWS</i>	
Juliano Desiderato Antonio e Marcelo Módolo	
EFEITOS DA PROSÓDIA E DA DISFLUÊNCIA SOBRE A QUALIDADE DE VOZ EM DIFERENTES ESTILOS DE ELOCUÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO	62
<i>EFFECTS OF PROSODY AND DISFLUENCY ON VOICE QUALITY IN DIFFERENT SPEAKING STYLES</i>	
Pablo Arantes e Aveliny Mantovan Lima	
INNOVATE, RENOVATE, OR TRANSFORM? A CRITICAL AND REFLECTIVE LOOK AT ENGLISH TEACHING IN A BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL AMID COVID-19 PANDEMIC: A SOCIOCULTURAL AND APPRAISAL OF EMOTIONS PERSPECTIVE	99
<i>INNOVAR, RENOVAR OU TRANSFORMAR? UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DE AVALIAÇÃO DAS EMOÇÕES</i>	
Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, Patrícia Fabiana Bedran, Regina Sousa Maia e Mery Carolina Andrades Marcano	
O PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS EM AÇÕES COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO DE UMA ALUNA AUTISTA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	124
<i>THE JOURNEY OF TWO TEACHERS IN COLLABORATIVE ACTIONS FOR THE INCLUSION OF AN AUTISTIC STUDENT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS</i>	
Vanessa Borges-Almeida e Cristiane Resende	

ENTRE O FALAR E O FAZER: AÇÃO VERBAL E AÇÃO MATERIAL COMO PARÂMETROS CONTEXTUAIS	149
<i>BETWEEN SAYING AND DOING: VERBAL ACTION AND MATERIAL ACTION AS CONTEXTUAL PARAMETERS</i>	
Theodoro C. Farhat e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo	
IMPLEMENTAÇÃO DE EMI EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA: UM ESTUDO DE CASO	178
<i>EMI IMPLEMENTATION IN AN ENGINEERING UNDERGRADUATE COURSE</i>	
Eliana Kobayashi e Giovanni Abreu Grilli	
DA IDEIA DE DOXA AO ENSINO DE LITERATURA NO CURRÍCULO DE LETRAS	201
<i>FROM THE IDEA OF DOXA TO THE TEACHING OF LITERATURE IN THE CURRICULUM OF LETRAS</i>	
Augusto Moretti de Barros, Sérgio Fabiano Annibal e Carla Cavalcanti e Silva	
CONTRATOS DE COMUNICAÇÃO PROPOSTOS E FIRMADOS DURANTE O TRABALHO INVESTIGATIVO DA COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE DO BRASIL	226
<i>COMMUNICATION CONTRACTS PROPOSED AND SIGNED DURING THE INVESTIGATIVE WORK OF THE COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE DO BRASIL (BRAZILIAN NATIONAL COMMISSION OF THE TRUTH)</i>	
Jaqueline Nogueira	
INSIGHTS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA NASALIDADE EM FRANCÊS E PORTUGUÊS A PARTIR DE DADOS DE ESCRITA	245
<i>INSIGHTS ON THE REPRESENTATION OF NASALITY IN FRENCH AND PORTUGUESE FROM WRITING DATA</i>	
Claudia Regina Minossi Rombaldi e Ana Ruth Moresco Miranda	
“ARTHUR: UM AUTISTA NO SÉCULO XIX”: UM CONVITE A REFLETIR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ESCRITA TERAPÊUTICA	267
<i>“ARTHUR: AN AUTISTIC MAN IN THE 19TH CENTURY”: AN INVITATION TO REFLECT ON THE IMPORTANCE OF THERAPEUTIC WRITTEN LANGUAGE</i>	
Elisangela Maria da Silva e Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho	

SIGNORINI, Inês (org.). Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 150 p. Resenha. Fabiola Cambrussi e Athany Gutierres	289
MOURA, Heronides. <i>O vírus bandido: linguagem e política na pandemia.</i> Campinas: Unicamp, 2023. 200 p. Resenha: Um remédio em meio à epidemia de leituras sobre a política na pandemia. Luiz Queriquelli	295
ÍNDICE DE ASSUNTOS	300
SUBJECT INDEX	302
ÍNDICE DE AUTORES	304

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresento os onze artigos e as duas resenhas que compõem o v. 20, n. 2, da *Revista do GEL*, do ano de 2023. Essa edição representa uma contribuição significativa para o campo da Linguística e dos Estudos Literários, cobrindo gama de tópicos de grande relevância.

Em “The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in Southwest Nigeria”, Oluwaseun Onaolapo Amusa descreve a estrutura potencial do gênero empregado em consultas médicas relacionadas a infecções sexualmente transmissíveis na Nigéria, apoiando-se em vários trabalhos de Ruqaiya Hasan, dentre outros teóricos.

No texto “Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais”, Juliano Desiderato Antonio e Marcelo Módolo descrevem as perífrases aspectuais encontradas em um corpus de língua falada formado por aulas de ensino superior e de curso pré-vestibular e por entrevistas com pesquisadores, analisando não apenas as configurações formais dessas perífrases aspectuais, mas também os usos dessas perífrases pelos informantes.

O artigo “Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro”, de Pablo Arantes e de Aveliny Mantovan Lima, apresenta dois experimentos que articulam as temáticas da qualidade de voz, disfluências, estilos de elocução e de prosódia. O primeiro experimento investiga aspectos segmentais e prosódicos que afetam a ocorrência de laringalização, de disfluências e de fronteiras de grupo acentual. O segundo estuda o uso de voz não modal em diferentes contextos prosódicos, bem como em três estilos de elocução: fala espontânea, leitura de frases e de palavras isoladas.

Mudada a perspectiva para a linguística aplicada, Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, Patrícia Fabiana Bedran, Regina Sousa Maia e Mery Carolina Andrades Marcano em “Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at English teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective”, fazem uma análise crítico-reflexiva de um discurso do ensino de língua inglesa por meio dos processos de avaliação da emoção, focalizando o entendimento de um professor de inglês com relação aos termos “inovação”, “renovação” e “transformação”, inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, no contexto pandêmico da COVID-19 no Brasil.

Vanessa Borges-Almeida e Cristiane Resende, no artigo “O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de

língua estrangeira”, descrevem e discutem o percurso que uma professora regente e uma professora pesquisadora trilharam para chegar a ações colaborativas que promovessem a inclusão de uma aprendiz autista nas aulas de língua inglesa em um centro de línguas público brasileiro.

A linguística sistêmico-funcional também está presente nesse número da Revista do GEL no artigo “Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais”, de Theodoro C. Farhat e Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Esse texto apresenta a descrição paradigmática de dois sistemas contextuais do parâmetro de campo: ação verbal e ação material.

Na sequência, em “Implementação de EMI em um curso de graduação em Engenharia: um estudo de caso”, Eliana Kobayashi e Giovanni Abreu Grilli investigam a implementação de uma disciplina em English Medium Instruction (EMI) (inglês como meio de instrução) em um curso de graduação em Engenharia de uma instituição pública. Essa investigação, cuja natureza metodológica enquadra-se em um estudo de caso, contou com a aplicação de questionários aos alunos participantes da disciplina e ao docente responsável, além da verificação de diretrizes de internacionalização da instituição de ensino.

No que diz respeito ao ensino de literatura, temos o trabalho de Augusto Moretti de Barros, de Sérgio Fabiano Annibal e de Carla Cavalcanti e Silva, intitulado “Da ideia de doxa ao ensino de literatura no currículo de Letras”. Esse texto trata de resultados de pesquisa sobre o currículo do curso de Letras de Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Assis. Essa reflexão se deterá, exclusivamente, na dinâmica curricular das literaturas, mais especificamente, das literaturas em língua espanhola e na forma como esse arranjo social, cultural e pedagógico que o currículo encampa encontra-se ambientado em uma licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores, mesmo que os discursos perpassem um ideário ora mais próximo ora mais distante dessa instância de profissionalização para o magistério, em especial, neste caso, para o professor de literatura.

A semiolinguística de Patrick Charaudeau e a análise do discurso de Dominique Maingueneau também fazem parte deste número da *Revista do GEL*, com o artigo “Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil”, de Jaqueline Nogueira. Esse nono artigo examina contratos de comunicação, enquanto dispositivos geradores do discurso, propostos e/ou firmados nas investigações realizadas pela Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV).

Em “Insights sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita”, Claudia Regina Minossi Rombaldi e Ana Ruth Moresco Miranda exploram conexões entre grafias não convencionais e conhecimentos linguísticos acerca da fonologia de vogais seguidas de nasais em posição medial, por brasileiros e franceses. As autoras partem da hipótese de que a aquisição de um sistema alfabético de escrita, como o do português brasileiro e o do francês standard, pode promover ajustes nas representações fonológicas de vogais em contexto de nasalização.

No término da sequência de artigos, há um segundo trabalho sobre autismo: “Arthur, um autista do século XIX: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica”, de Elisangela Maria da Silva e Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho. O artigo discute noções psicanalíticas sobre o autismo, em especial a noção de prazer compartilhado, que marca a construção da vida pulsional, da qual o autista está privado, a partir da distinção entre o encantamento da palavra e a palavra seca. As autoras discutem ainda a experiência de aprendizagem da escrita como um novo encontro com a linguagem, que pode se tornar um ato inaugural para crianças autistas, na sua relação com o campo simbólico, de abertura para a função do outro e de possibilidade de entrada na linguagem e no discurso.

Além desses artigos, a *Revista do GEL* inclui duas resenhas:

Resenha de “Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities”, organizada por Inês Signorini, elaborada por Fabiola Cambrussi e Athany Gutierrez.

Igualmente, a resenha “Um remédio em meio à epidemia de leituras sobre a política na pandemia” do livro “O vírus bandido: linguagem e política na pandemia”, de Heronides Moura, elaborada por Luiz Queriquelli.

Esses onze trabalhos – reunidos e dispostos em ordem alfabética pelo último sobrenome do autor (ou do primeiro autor) no corpo da revista, salvo as duas resenhas, que seguem no final do volume – apontam para diferentes vertentes do pensamento acerca da linguagem e dialogam com linhas de pesquisa constantemente presentes nos vinte volumes da Revista do GEL já publicados. Espero, com esta diversidade, trazer pesquisas significativas à baila, promovendo e ampliando, assim, o debate na área acadêmica e contribuindo para divulgar as novas tendências teóricas e desenvolvimentos da pesquisa linguística e literária.

Uma vez mais, expresso minha gratidão à Letraria e a toda sua equipe, a Milton Bortoleto – nosso auxiliar editorial –, aos autores e aos pareceristas que têm impulsionado este significativo projeto científico.

Excelente leitura a todos!

Marcelo Módolo¹,
Editor da *Revista do GEL*.

¹ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; modolo@usp.br;
<https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

THE GENERIC STRUCTURE POTENTIAL (GSP) OF STI DOCTOR-PATIENT INTERACTIONS IN SOUTHWEST NIGERIA

Oluwaseun Onaolapo AMUSA¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3616>

Abstract: This study describes the generic structure potential (GSP) of sexually transmitted infection (STI) consultations in Nigeria. It is a further effort from previous studies not only in its consideration of the phase structure of consultations in a specific medical context, but also in its exploration of both the broad and narrow generic structure potential of the consultations. Fifty audio recordings of mixed-visit doctor-patient interactions in hospitals in three states in southwest Nigeria constitute the data. The data were analysed using Halliday and Hasan's (1985) Generic Structure Potential theory (GSP). The analysis revealed four broad stages in the structural organisation of STI medical interactions, namely Opening (O), Diagnostic Interactions (DI), Treatment Recommendations (TR), and Closing (C). The obligatory elements in the broad catalogue are the diagnostic interactions and treatment recommendations, while the narrow GSP of the phases revealed the doctor's problem elicitation as the obligatory element in the opening phase, the patient's problem presentation activity was solely obligatory in DI, and the doctor's treatment procedure, the only mandatory activity of the TP phase. The study concludes that the diagnostic interaction and treatment recommendation phases define medical consultations in STI (and HIV) encounters in Nigeria.

Keywords: STI doctor-patient interactions in Nigeria. Generic Structure Potential (GSP). Medical consultation. The organisational structure of medical consultation.

¹ Adekunle Ajasin University, Akungba-Akoko, Nigeria; iamseunamusa@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5555-2115>

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

LA ESTRUCTURA GENÉRICA POTENCIAL (GSP) DE LAS INTERACCIONES MÉDICO-PACIENTE EN EL CONTEXTO DE LAS INFECCIONES DE TRANSMISIÓN SEXUAL (ITS) EN EL SUROESTE DE NIGERIA

Resumen: Este estudio describe la estructura genérica potencial (GSP) de las consultas médicas relacionadas con las infecciones de transmisión sexual (ITS) en Nigeria. Se trata de un esfuerzo adicional en comparación con estudios anteriores, no sólo por su consideración de la estructura de fases de las consultas en un contexto médico específico, sino que también por su exploración de la estructura genérica potencial amplia y estrecha de las consultas. Los datos consisten en cincuenta grabaciones de audio de interacciones médico-paciente en hospitales de tres estados del suroeste de Nigeria. Los datos se analizaron utilizando la teoría de la estructura genérica potencial (GSP) de Halliday y Hasan (1985). El análisis reveló cuatro etapas amplias en la organización estructural de las interacciones médicas en ITS, a saber, Apertura (A), Interacciones de Diagnóstico (ID), Recomendaciones de Tratamiento (RT) y Cierre (C). Los elementos obligatorios en el catálogo amplio son las interacciones de diagnóstico y las recomendaciones de tratamiento. Mientras que la GSP estrecha de las fases reveló que la obtención del problema por parte del médico es el elemento obligatorio en la fase de apertura, la presentación del problema por parte del paciente era el único elemento obligatorio en ID, y el procedimiento de tratamiento del médico, la única actividad obligatoria de la fase de RT. El estudio concluye que las fases de interacción de diagnóstico y recomendación de tratamiento definen las consultas médicas en el contexto de ITS (y VIH) en Nigeria.

Palabras clave: Interacciones médico-paciente en ITS en Nigeria. Estructura genérica potencial (GSP). Consulta médica. Estructura organizativa de la consulta médica.

Introduction

There have been notable studies on the description of the organisational structure of medical consultation in primary care visits. These studies establish the 'phase structure' of medical visits starting with the opening, through problem presentation, history taking, examination, diagnosis, and treatment to closing (Byrne; Long 1976; Robinson 1998; Robinson 2003; Robinson; Heritage 2005; Heritage; Maynard, 2006). Further investigation of consultations in other specialised medical contexts such as in chronic cases may reveal slight variations in the phase structure, depending on whether the patient is a first visit patient, routine visit patient or a returning patient, even though some phases overlap across all the types of hospital visits (Amusa, 2022).

This study describes the generic structure potential of medical consultations in the specialised context of Sexually Transmitted Infections (including HIV) in Nigeria. It is a further effort from previous studies, not only in its consideration of the phase structure of consultation in a specific specialised context, but also in its exploration of both the broad and narrow generic structure potential of the consultations. This is particularly significant in that the effort reveals the elements of the organisational structure of medical consultations that are optional, and the obligatory ones that define the specific medical context.

Theoretical insights

The generic structure potential (GSP) is an approach to genre analysis in which each genre of discourse is described as having a generalised structural formula that reflects specific structural patterns (Hasan, 1978, p. 229; 1984). As such, the structure of discourse in different genres can be predicted while also producing a better understanding of the genres.

Halliday and Hasan (1989) explain that the GSP of a text reveals all the elements that can possibly feature in such a text, both the optional and obligatory elements in their order of occurrence. This is called the contextual configuration of such a text. Contextual configuration refers to the set of values that specify the structural and contextual details of a text. They can reveal the structural elements of a text that are considered optional and those that are obligatory, their ordering, and the rate of their occurrence. As rightly expressed in Olagunju (2019, p. 2), obligatory and optional elements and their ordering are important in a GSP. Obligatory elements are significant to a text because they define the genre and determine if a text is complete or incomplete (Olagunju, 2019). In her application of GSP to the nursery tale, Hasan (1996) exemplifies how a GSP analysis will typically produce the following linguistic outcomes:

1. Linguistic statements about the elements of text structure 2. Linguistic statements of the crucial semantic features of the elements of a text; and 3. Linguistic statements of the lexico-grammatical patterns that realise those semantic features (cited in Olagunju, 2019, p. 2).

Some symbols with which the GSP analysis of text can be written were presented in Hasan (1985). Some of these symbols of generic structure potential, as applied in this study, are presented below. In order to better reflect the peculiarities in the data, a few additions have also been made.

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

() : Brackets indicate optionality. Whenever an element is enclosed within plain brackets,

it means the element may or may not occur.

[] : Square brackets show the restriction of elements. This indicates the stability of

occurrence. It means that elements enclosed within the square brackets can only occur in a specific position.

{ } : Braces indicate recursiveness as a whole or as a set; this implies that the set always

occurs together in all instances.

^ : A caret shows sequence. That is, how elements are arranged in their sequential order <> : Angle brackets reflect the recursiveness of the element they specify.

<>^x : Angle brackets with a superscript refer to location restriction in relation to a similar

superscript

(.) : A dot indicates more than one option in sequence.

(://) : A semicolon and double dashes show optionality in the occurrence of the elements in the parenthesis; this implies that they are mutually exclusive.

Methodology

Audio-taped recordings of fifty naturally occurring conversations between doctors and patients in selected hospitals in three states (Ondo, Ekiti, and Lagos) of Southwest Nigeria constitute the data for analysis in this study. The interactions covered consultations on sexually transmitted infections (STI) gathered mainly in the STI clinics, HIV clinics, and the General Outpatient clinics where some cases of STI were also raised. Thus, the data reflect at least two visit types, first visits and routine visits. Ethical approval was granted by the ethics committee or chief medical director in the selected hospitals, while informed consent was got from both doctors and patients who participated in the data collection. The data were transcribed using the Conversation Analytical Jefferson Transcription System (see the list in the appendix). The transcribed interactions were then analysed with Halliday and Hasan's (1985) Generic Structure Potential theory.

Analysis

The broad generic structure potential of STIs and HIV interactions in this study reveals four broad structural phases: the opening, diagnostic interactions, treatment recommendations and the closing. Out of the four broad phases, only the diagnostic interaction and treatment recommendation phases are obligatory. The broad GSP catalogue is presented below and the GSP of each phase shall be described in subsequent sections - (Opening)[^][Diagnostic interactions][^][Treatment Recommendations][^](Closing). Each of the phases is discussed below.

Opening

The opening refers to the sequences of interaction from the exchange of phatic communion to the embodying of readiness for and initiation of the medical business. This phase of the medical consultation differs from consultations in some developed countries. For instance, in some countries, the consultation style is such that a doctor walks into a room where the patient is and so the opening of such an encounter would differ from what happens in the United Kingdom and also in Nigeria, where patients who must have gone through some pre-consultation procedures (e.g. measuring of weight and the blood pressure values done by doctors) walk into rooms where the doctors are already seated (Sidnell and Stivers 2013; Smith and Johnson 2019). Thus, the generic structure potential of openings in the data used for this study is presented below:

$$[(G)] \wedge [(RG)] \wedge (PIs) \wedge (SPI) \wedge (SCC) \wedge (AST) \wedge (RPR) \wedge [PE]$$

Eight (8) elements - (Greetings (G), Response to Greetings (RG), Pleasantries (PIs), Securing of Patients' Identities (SPI), Selection of Communicative Code (SCC), Affinitive Small Talk (AST), Reviewing of Patients' Records (RPR), and Problem Elicitation (PE) have been observed in the catalogue of the opening sequence, among which 7 are optional and only 1 element (problem elicitation, PE) is obligatory. Greetings (G) e.g., *good morning, sir*, are culturally rooted practices in Nigerian society and are thus transported into every context of interpersonal involvements, including the medical context. It is an optional element in the opening catalogue in that the seriousness of the medical institution sometimes overshadows the cultural inclination to observe the ritual of greeting. Greetings take response to greeting (RG) e.g., *good morning, ma* as a second-pair part. In addition to greetings, pleasantries (PIs) e.g., "How are you today?, fine thank you" are also optionally exchanged in hospital settings. After greetings and pleasantries are designed, doctors may

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

secure patients' identities (SPI) e.g., *you are so-and-so, ²abi?*'. As a result of the multilingual linguistic situation in Nigeria, coupled with the wide social gap between most doctors and their patients, doctors sometimes allow or suggest the selection of a communication code (SCC), e.g., *'Oh, you can't understand Yoruba³'* to patients. SCC is also an optional element in the opening catalogue. There is a possibility of Affinitive Small Talk (AST) after the selection of the communication code. This is usually triggered by the mention of a name, tribal identity, or location that may be mutually shared by the doctor and patient. AST is an optional element in the opening sequence.

The next optional element in the catalogue is the reviewing of patients' records (RPR). The last feature in the opening sequence is the problem elicitation (PE), e.g., *"so what's happening?"* or *"What's the problem?"*, which serves as the opening of the medical business. PE is the only obligatory element of the opening sequence, which is also sequentially restricted in its occurrence. The interaction below illustrates the opening sequences of STI and HIV interactions:

Example 1

Background

The interaction below occurred in an HIV clinic, between a male doctor and a female patient.

- | | | |
|----|-----|--------------------|
| 1. | Dr: | good morning, sir |
| 2. | Pt: | good morning, ma |
| 3. | Dr: | how are you today= |
| 4. | Pt: | =fine thank you |
| 5. | Dr: | any complaint |
| 6. | Pt: | no |

Example 2

Background

The interaction below occurred in the HIV clinic of a hospital in Nigeria, between a male doctor and a female patient. The patient, who is relatively new to the clinic, has come for a routine check.

- | | | |
|----|-----|--|
| 1. | Dr: | <i>Ekaaro ma/</i> good morning |
| 2. | Pt: | good morning, sir |
| 3. | Dr: | XY D abi? |
| 4. | Pt: | XX |
| 5. | Dr: | D XX, <i>Epele ma /</i>
well done ma |
| 6. | Pt: | thank you, sir |
| 7. | Dr: | <i>E se e se testi yin abi? /</i> |

2 *Abi* is a Yoruba particle to request confirmation. Its usage is like 'right?' in British English.

3 Yoruba is the language spoken by the people from the Yoruba ethnic group in Southwest, Nigeria. The language also serves as a lingua franca in some parts of the country alongside English and the Nigerian Pidgin (also see Owolabi, 2006).

- you have just done your tests, abi?**
8. Pt: I can't understand Yoruba, sir
9. Dr: oh, you can't understand Yoruba=
= I don't understand it
10. Pt: = I don't understand it
11. Dr: oh so you are from Zongo-katau
12. Pt: yes
13. Dr: Very good. Which side are you Ikulu or Katau
14. Pt: I am Katau=
=You are Katau
15. Dr: ehnehn. that is Obaju
16. Pt: no. Obaju are different. Katau are different.
((talking to another doctor))
---- ((35 lines have been deleted))
18. Dr: @ so I am happy to see my people.
19. Pt: thank you, you are welcome↓
20. Dr: oh, so how now,
21. Pt: °I am fine°
22. Dr: so what's happening? What's the problem↓

Diagnostic interactions (DI)

Diagnostic interactions constitute the sequences of talk that are channeled at retrieving information about patients' health concerns and going through other medical procedures such as physical examinations and tests which would assist the doctor in arriving at a diagnosis. The generic structure of diagnostic interactions is captured below -

$$[PP] \wedge :// (MR) \wedge \langle (Inc) \rangle^x \wedge \{PCR \wedge PC\} \wedge \{HE \wedge RHE\} \wedge \{PDI \wedge PI\} \wedge (PA) \wedge (PhE) \wedge :// (TA)^x \wedge (DIIns)$$

The catalogue of the basic diagnostic interaction reveals thirteen elements, namely Problem Presentation (PP), Minimal Response (MR), Increments (Inc), Problem Clarifying Request (PCR), Problem Clarification (RC), History Elicitation (HE), Response to History Elicitation (RHE), Perspective Display Invitation (PDI), Patient's Ideas (PI), Professional Advice (PA), Physical Examination (PhE), Test Announcement (TA), and Diagnostic Instructions (DIIns).

Only Problem presentation (PP), which is usually a response to doctors' problem elicitation (PE), is compulsory. The remaining twelve elements are optional.

The PP element is realised only in contexts where a patient has some health concerns. In other cases of routine visits to the hospital, especially in HIV routine visits, the possibility exists for an absence of a health concern. In such a situation, a minimal response (MR) such as "fine" is realised. This optionality is signaled in the catalogue with a semicolon and two slashes (://) to separate problem presentation from minimal response "[PP] ∧ ://(MR)".

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

In cases where PP is realised, there could be an occurrence of increments (Inc), in which case a patient produces further talk past the possible completion of a turn construction unit "(TCU).

"Inc" (increments) is recursive in the catalogue, and it could occur anywhere in the catalogue, from after the problem presentation up to the test announcement (TA) stage (see Couper-Kuhlen, E., & Ono, 2007; Amusa 2022, 2023). The catalogue reflects these dynamics using a superscript above (Inc)^x and (TA)^x.

Problem clarifying request (PCR) refers to the tendency of the doctor to sometimes seek clarification on a particular problem or health concern, e.g., "So, that time when you urinate you see some blood there".

The next in the sequence is problem clarification (PC), which is the patient's response to PCR.

History-elicitation (HE) is a situation whereby the doctor asks about a patient's health history. Response to history elicitation (RHE) is given by the patient. Further, during the diagnosis of a health concern, the doctor may seek the patients' idea on the currently presented symptom by uttering a perspective display invitation (PDI) (Maynard, 1991). An example of a PDI in the data is 'So, what are your ideas about this condition'. The patient's ideas (PI) are supplied in response to the PDI, and next, in the sequence is the Professional Advice (PA).

Physical examination (PhE) is sometimes done by doctors during a consultation e.g. 'So, we would examine you now'. It must be noted that in many cases, PhE alternates with test announcement (TA). The doctor sometimes makes a test announcement (TA) prior to the treatment recommendation.

Last in the sequence are diagnostic instructions (DIns). Diagnostic instructions (DIns) refer to the talk sequence in which the doctor gives out instructions to the patient on a particular diagnostic activity. Three groups of elements reveal recursiveness. They are: {PCR[^]PC} (problem clarifying request and problem clarification, {HE[^]RHE} (History elicitation and Response to History elicitation, and {PDI[^]PI} (Perspective Display Invitation and Patient's ideas). The implication for these three sets of elements is that each pair always has an equal number of occurrences, since they occur in adjacency pairs.

Treatment recommendation (TR)

The treatment recommendation sequences reflect all interactions that are channeled towards the doctor's decision or joint decision of both doctor and patient on the therapy

plan for patients' health concerns. The catalogue is represented below as (PA) ^ [TP] ^ (PrsCR) ^ (RPrsCR) ^ (HE).

Prescription announcement (PA) is an optional element in the catalogue. It is usually uttered by the doctor e.g., *'Yeah, so we'll just give you, let me just give you antibiotics.'* Treatment procedure (TP) is a description of the treatment plan that has been recommended by the doctor e.g., *'you will use them equally, you'll press them. hun?⁴'*. TP is the only mandatory element of this catalogue.

A prescription clarifying request (PrCR) is made by the patient to ensure the clarity of the prescription. Response to PrsCR is an optional element. History elicitation (HE) may occur as the last sequence of the treatment recommendation phase e.g., *'How old are you, sir?'*

Closing

Closing suggests the end of the consultation. The generic structure of closing is presented below:

(FTR) ^ (FI) ^ (DR)

All the elements in the closing sequence are optional. Further Treatment Recommendations (FTR), e.g., *'stop the Septrin for the meantime'*, are common. Next in the sequence is Follow-up Instructions (FI) e.g., *'so let's see you in one week. so that we'll see how this thing is going'*. The last element in the sequence is Departure Remarks (DR). An example of DR is *"all right take care"; "bye"*. This stage in the consultation is very optional. In fact, in many consultations, the interactions terminate on treatment recommendations or test announcements. In the next section, the generic structure potential of an HIV interaction is presented.

Illustration of the generic structure of an HIV interaction

The structure of the interaction is presented below:

[(Opening) ^ [Diagnostic interactions] ^ [(Treatment Recommendations)] ^ [(Closing)]

Background

⁴ *hun* is a Yoruba particle which could mean different things depending on the intonation with which it is uttered. In the interaction above, 'hun' is uttered with a rising tone, thereby reflecting a request for agreement. In this context, its usage is similar to the British English, 'Okay' when uttered with a rising tone.

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

The interaction occurred in an HIV routine clinic. The patient who is an elderly man has come for the routine check and for the treatment of a current health concern. Below, the interaction is presented, and next, the discussion of its overall generic structure is done:

Example 3

This interaction occurred between a male doctor and a male patient in an HIV clinic in Nigeria. The patient has attended the clinic for the periodic HIV routine check and to present some current symptoms.

1. Dr: Good morning, sir=
2. Pt: = good morning
3. Dr: you are welcome, sir
4. Pt: thank you
5. (.)
6. Dr: S::::o what can I do for you today, sir↓
7. Pt: hmmn mcheww hhhh, I have this pain in my body and
((searching for words))
8. (.)
9. Dr: itching=
10. Pt: =itching
11. Dr: let me see.
12. ((patient opens back for doctor))
13. Dr: WO::W
14. Dr: how long has this itching started?=
=hm::mn let's sa::y, it's up to:: °a week now°=
15. Pt: = A WEEK↓.
16. Dr: (.)
17. let me see your tummy
18. ((physical examination)) (0.5)
19. Dr: one week↓
20. Pt: hun↓
21. hhm the other time I came her::e,
22. I explained to the doctor,
23. whenever I urinate,I will be feeling some pains,
24. then emm, there will be s,after I
25. urinate, I will see some blood,
26. then I when I took some ehnnnn ((BitchamAmpiclox))
27. it stopped. but now, whenever I urinate, I feel some pains.
28. No blood, but I feel some pains.
29. After urinating, I feel some pains.
30. Dr: so that time when you urinate
31. you see some blood there=
32. Pt: = ehnn >IT HAS STOPPED< when I took the Ampiclox ...
33. but lately, if I urinate, I will be feeling some °pains°
34. (0.6) ((doctor writes))
35. Dr: you came was in February abi
36. At that time you came, was it in February?
37. Pt: ehnn is it March
38. Dr: March
39. Pt: *Marsh,
- 40.

41. March
 42. Dr: March
 43. Pt: *Marsh,(March)
 44. April, April
 45. Dr: And you did your CD4 count. Last. when↓?
 46. PT: hunnn I did it somewhere January
 47. and when we got there, they said the machine.
 48. The machine was faulty, so since then we have no::t
 49. (0.5)
 50. Dr: Your body is not hot=
 51. Pt: =no no,
 52. Pt: *It *scratches*, (it itches) then after this,
 53. after urinating, °pains°. That's all
 54. (--)
 55. Dr: what other drugs are you using?
 56. Pt: Since I started↑ MMM multi. Multivit, [ferrous],
 57. Dr: [hm.hm]
 58. Pt: Bco::l, ferrous, beco::l mctheww,
 59. the other one is small like this, folic, I
 60. think folic capsule. Bco, Folic, Ferrous, Multivit°
 61. (--)
 62. Dr: WHAT MAKES THIS ITCHING, WHAT MAKES IT WORSE.=
 63. PT: =the itching?
 64. Dr: ehn what makes it worse.
 65. PT: hunnn just. like I said it, I was scratching it .
 66. it came all over this place, b:ut. >it's gone<.
 67. I used ehn (())
 68. (--)((doctor writes on case note for some time))
 69. Dr: what we are you going to do sir,
 70. I am going to give you and write about two creams for you
 71. Pt: ok=
 72. Dr: you will use them equally. you'll press them. hun?
 73. Pt: =Ok
 74. °Do I mix them?°
 75. Dr: mix them together,
 76. and begin to apply it all around the body
 77. Pat: ok
 78. Dr: then with some ehmm TABLETS↑and some drugs you will use
 79. PT: ok. OK
 80. Dr: then you will do your urine test. Urine.
 81. always do your Urine test and then,
 82. I will see you in one week with the result,
 83. when the result are ready you will bring them
 84. Pt: ok
 85. Dr: alright
 86. ((doctor yawns loudly))
 87. (--)
 88. Dr: how old are you, sir?
 89. PT: 56
 90. (--)
 91. ((doctor writes prescriptions for a while))

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

92. Dr: so, these are the tests, you will do=
 93. Pt: =ok
 94. Dr: these ones are in our other lab=
 95. Pt: =ok
 96. Dr: then these are your drugs
 97. Pt: ok
 98. Dr: so, let's see you in one week.
 99. so that we'll see how this thing is going=
 100. pt: = ok
 101. (o.3)
 102. Dr: And stop the Septrin for the meantime=
 103. Pt: =ok.
 ((Doctor on phone))

The opening sequence occurs between lines 1-6 with the usual phatic communion in most Nigerian hospitals, realised as greetings in lines 1-2, and the exchange of pleasantries, in lines 3-4. Next, the doctor designs the problem elicitation (PE), which is the only obligatory element in the opening sequence, in line 6, '*So, what can I do for you today sir?*'. The patient interprets this inquiry correctly because of the participants' shared knowledge of the institutional context and the asymmetrical power relation between the doctor as expert and caregiver and he as the care receiver. This marks the end of the opening sequence.

The next phase, the diagnostic interactions (DI) is reflected in lines 7-67. The patient designs his problem presentation (PP) between lines 7-10. A physical examination is requested between lines 11-12. A sequence containing a problem clarifying request (PCR) is designed by the doctor in line 14 and the response is given by the patient in line 15. Another physical examination is demanded by the doctor, between lines 18-19. Next in the sequence is a recurring problem clarifying request (PCR) and its second pair part response, problem clarification (PC) (lines 20-21). This triggers some patient self-selected incremental turns between lines 22-30 (see Amusa, 2023), as the patient supplies information on a prior visit to the hospital and emphasises his current health concerns.

Next is a recurring PCR; PC sequence between lines 31-34, where the doctor seeks clarification on the patient's current symptom, to which he got the expected second pair part. Again, the patient self-selects to design an incremental turn in line 34: '*but lately, if I urinate, I will be feeling some pains*'. Following the incremental turn is a sequence of History Elicitation (HE) and its adjacency pair, Response to History Elicitation (RHE), in lines 36-48. This triggers yet another sequence of PCR, in line 50, '*Your body is not hot*', and PC response in line 46: '*no no*'. Another patient-designed increment follows in lines 52-53 (Amusa, 2023) to clarify the most pressing symptoms.

Next in the sequence, the doctor designs a History Elicitation (HE) in relation to previous and current drugs that are taken by the patient (lines 55-60). Thereafter the doctor self-selects to initiate a PDS opinion query in line 62: *“What makes this itching, what makes it worse”*. A repair of the PDS is other initiated by the patient in line 63, while the repair is executed in line 64 through a repetition of the initial turn. The patient designs the response to the PDS query in lines 65-67. Next in the sequence, the treatment procedure is presented by the doctor between lines 69 -79 with intermittent acknowledgment tokens provided by the patient. Due to the need for routine checks by the HIV condition, the doctor gives further follow-up test instructions on a urine test between lines 80-81. There is a brief return to history-taking in line 88, where the doctor requests the age of the patient. This momentary history-taking, especially in the sequence just before the test announcement is very common in many Nigerian hospitals, as doctors utilise it for a quick recovery of needed information necessary for filling a test requisition form for patients.

The next sequence reveals the test announcement (line 92) and the presentation of drugs to the patients (96). This leads to the closing sequences where the doctor gives follow-up instructions and further treatment recommendations in lines 98-103.

Findings and Conclusion

The analysis revealed four broad stages in the structural organisation of STI (including HIV) medical interactions, namely Opening (O), Diagnostic Interactions (DI), Treatment Recommendations (TR) and Closing (C). The obligatory elements in the broad catalogue are the Diagnostic Interactions and Treatment Recommendations. The opening stage has eight (8) possible micro phases, namely - Greetings (G), Response to Greetings (RG), Pleasantries (PIs), Securing of Patients’ Identities (SPI), Selection of Communicative Code (SCC), Affinitive Small Talk (AST), Reviewing of Patients’ Records (RPR), and Problem Presentation (PP), among which seven (7) are optional and only one, the problem elicitation (PE), is obligatory.

In the Diagnostic Interaction phase, thirteen (13) micro phases were identified, namely Problem Presentation (PP), Minimal Response (MR), Increments (Inc), Problem Clarification Request (PCR), Problem Clarification (RC), History Elicitation (HE), Response to History Elicitation (RHE), Perspective Display Invitation (PDI), Patients’ Ideas (PI), Professional Advice (PA), Physical Examination (PhE), Test Announcement (TA) and Diagnostic Instructions (DIIns). Only Problem Presentation (PP) or its alternative, the Minimal Response (MR), which is usually a response to the doctor’s Problem Elicitation (PE), is compulsory. The remaining twelve elements are optional. The PP element is realised

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

only in contexts where a patient has some health concerns, while the minimal response occurs in routine visits when patients have no current symptoms and where there has been an initial diagnosis that requires some follow-up care, as in the case of the HIV clinics.

Five micro phases were found in the Treatment Recommendations phase, namely Prescription Announcement (PA), Treatment Procedure (TP), Prescription Clarification Request (PrsCR), Response to Prescription Clarification Request (RPrsCR) and History Elicitation (HE). The Treatment Procedure (TP) is the only mandatory element of this phase. Further, the generic structure of the closing phase revealed three elements: Further Treatment Recommendations (FTR), Follow-up Instructions (FI) and Departure Remarks (DR), all of which are optional.

The study concludes that only two obligatory broad phases, Diagnostic Interaction and Treatment Recommendation phases define medical consultations in STI (and HIV) encounters in Nigeria. The significance of Diagnostic Interactions (DI) seems to be connected to the nature of STIs infections and the fact that most patients deem it necessary to visit the clinic only when they become symptomatic and there is a need to seek urgent medical attention. In the case of HIV interactions in this study, the long-term medical management of the condition necessitates the need for periodic routine visits to the clinic to ensure the effectiveness of antiretroviral medications for people living with HIV. In some instances, patients do not present any current symptoms, but the fact that the doctor must elicit information to justify the purpose of the hospital visit usually actuates the Diagnostic Interaction phase. The significance of the DI phase has also been described in the literature as explicating the need for doctors and patients to establish the reason for the medical visit, and especially the tendency of patients to justify the 'doctorability' of their health concern (Heritage and Robinson, 2006).

On the micro levels of the phase structure, the opening phase has the Problem Elicitation (PE) by the doctor as the only obligatory element. Such an elicitation, then, necessitates the patient's response with the Problem Presentation activity which also constitutes the only obligatory activity of the Diagnostic Interaction broad phase or in cases of routine visits, the Minimal Response (MR). Also, on the micro level of the treatment recommendation phase, the only obligatory activity is the Treatment Procedure (TP). In the Nigerian context, the treatment procedure many times is not explicit in that many times doctors may not verbalise the treatment procedure to patients as much as they reflect them in prescription sheets. While sometimes, doctors may verbally explain a treatment procedure as in the illustration in this study, many times treatment procedure is also implicitly demonstrated in prescription notes and follow-up instructions.

References

AMUSA, O. O. "It will be *scratching me": Increments in STI and HIV medical encounters in Southwest Nigeria. **Journal of Researches in Linguistics**, Iran, University of Isfahan Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.22108/jrl.2023.138759.178> (in press).

AMUSA, O. O. **Conversational increments in consultative contexts in STI and HIV/AIDS clinics in Ondo and Lagos States, Nigeria**. Unpublished PhD Thesis, University of Ibadan, Ibadan, Nigeria, 2022.

BYRNE, P. S.; LONG, B. E. **Doctors talking to patients: A study of the verbal behaviours of doctors in the consultation**. Exeter: Royal College of General Practitioners, 1976. Available in: https://www.researchgate.net/publication/25685925_Doctors_talking_to_patients. Accessed on: 15 jul. 2023.

COUPER-KUHLEN, E.; ONO T. "Incrementing" in conversation: a comparison of practices in English, German and Japanese. **Pragmatics**, v. 17, n . 4, p. 513-552, 2007.

HERITAGE, J.; ROBINSON, J. D. Accounting for the visit: giving reasons for seeking medical care. *In*: HERITAGE, J.; MAYNARD, D. (ed.). **Communication in Medical Care: Interaction between Physicians and Patients**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2006. p. 48-85.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in social-semiotic perspective**. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HASAN, R. (ed.). Text in systemic functional model in Dressler. **Current Trend in Text Linguistics**. Berlin: Walter De Gruyter, 1978.

HASAN, R. The Nursery Tale as a Genre. **Nottingham Linguistic Circular**, v. 13, p. 71-102, 1984.

HASAN, R. The nursery tale as genre. *In*: CLORAN, C.; BUTT, D.; WILHAMS, G. (ed.). **Way of saying, ways of meaning. Selected Papers of Ruquiya Hasan**. London: Casell, 1996. p. 51-72.

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

HERITAGE, J.; MAYNARD, D. W. **Communication in medical care**: Interaction between primary care physicians and patients. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

JEFFERSON, G. Jefferson Transcription System – A guide to the symbols. Available in: <https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols>. Accessed on: 10 dez. 2022.

MAYNARD, D. The perspective-display series and the delivery and receipt of diagnostic news. *In*: BODEN, D.; ZIMMERMAN, D. H. **Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversational Analysis**.. Cambridge: Cambridge, 1991. p. 164-192.

ODEBUNMI, A. Concealment in consultative encounters in Nigerian hospitals. **Pragmatics**, v. 21, n. 4, p. 619-645, 2011. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.011>. Accessed on: 15 jun. 2023.

ODEBUNMI, A. You didn't give me to go and buy: Negotiating accountability for poor health in post-recommendation medical consultations. **Journal of Pragmatics**, v. 93, p. 1-15, 2016. Available in: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.11.011>. Accessed on: 15 ago. 2022.

OLAGUNJU, S. A Review of Generic Structure Potential Theory within some Contextual Paradigms. **Global Journal of Applied, Management and Social Sciences**, v. 17, p. 57-68, 2019.

OWOLABI, K. Yoruba. *In*: BROWN, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Elsevier, 2006. p. 735-738.

ROBINSON, J. D. Getting down to business: talk, gaze, and body orientation during openings of doctor-patient consultations. **Human Communication Research**, v. 25, n. 1, p. 97-123, 1998.

ROBINSON, J. D. An interactional structure of medical activities during acute visits and its implications for patients' participation. **Health Communication**, v. 15, p. 27-57, 2003.

ROBINSON, J. D.; HERITAGE, J. The structure of patients' presenting concerns: The completion relevance of current symptoms. **Social Science & Medicine**, v. 61, n. 2, p. 481-493, 2005.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. **Language**, v. 50, p. 696–735, 1974.

SCHEGLOFF, E. A. Turn organization: One intersection of grammar and interaction. *In*: OCHS, E.; SCHEGLOFF, E. A. (ed.). **Interaction and grammar**. Thompson. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 52-133.

SIDNELL, J.; STIVERS, T. (ed.). **The handbook of conversation analysis**. Blackwell Publishing Ltd, 2013.

SMITH, J. A.; JOHNSON, L. B. Time spent in face-to-face patient care and work outside office hours. **JAMA Internal Medicine**, v. 15, n. 3, p. 102-115, 2019.

Appendix

Jefferson's Transcription Notations (adapted from <https://www.universitytranscriptions.co.uk/jefferson-transcription-system-a-guide-to-the-symbols/>).

SYMBOL	DESCRIPTION
(.)	A micropause - a pause of no significant length.
(0.7)	A timed pause - long enough to indicate a time.
[]	Square brackets show where speech overlaps.
> <	Arrows showing that the pace of speech has quickened.
< >	Arrows showing that the pace of the speech has slowed down.
()	Unclear section.
(())	An entry requiring comment but without a symbol to explain it.
Underlining	Denotes a raise in volume or emphasis.
↑	Rise in intonation
↓	Drop in intonation
→	Entered by the analyst to show a sentence of particular interest. Not usually added by the transcriber.
CAPITALS	Louder or shouted words.
(h)	Laughter in the conversation/speech.
=	Will be at the end of one sentence and the start of the next. It indicates that

- | The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria

there was no pause between them.
::: Colons - indicate a stretched sound.

Transcription conventions

- In the transcription, italicised expressions reflect spoken expressions in Yoruba.
- Expressions in bold fonts in the transcription reflect translations of Yoruba expression to British English in a parallel form.

COMO CITARESTEARTIGO: AMUSA, Oluwaseun. The generic structure potential (GSP) of STI doctor-patient interactions in southwest Nigeria. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 11-28, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 01/09/2023 | Aceito em: 22/09/2023.

PERÍFRASES ASPECTUAIS EM AULAS E EM ENTREVISTAS ORAIS

Juliano Desiderato ANTONIO¹

Marcelo MÓDOLO²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3651>

Resumo: O objetivo deste trabalho é descrever as perífrases aspectuais encontradas em um *corpus* de língua falada formado por aulas de ensino superior e de curso pré-vestibular e por entrevistas com pesquisadores, analisando não apenas as configurações formais das perífrases aspectuais, mas também os usos dessas perífrases pelos informantes. No desenvolvimento do trabalho, verificou-se que há diferenças de autor para autor no que diz respeito às propostas de classificação das opções aspectuais. Neste trabalho, optou-se por utilizar as opções aspectuais propostas por Longo e Campos (2002) e por Neves (2000, 2018) pelo fato de facilitarem o trabalho de tabulação dos dados, pela transparência dos rótulos utilizados para designar as opções aspectuais e, principalmente, por abarcarem as ocorrências de perífrases aspectuais encontradas no *corpus*. A tabulação dos dados revelou que, tanto nas aulas quanto nas entrevistas, as perífrases aspectuais mais frequentes são as de aspecto cursivo, com um número de ocorrências bem acima das demais opções aspectuais.

Palavras-chave: Perífrases verbais. Aspecto. Língua falada.

1 Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil; prof.jdantonio@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9816-5852>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; modolo@usp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5808-9368>

ASPECTUAL PERIPHRASES IN LECTURES AND IN ORAL INTERVIEWS

Abstract: The aim of this paper is to describe the aspectual periphrases found in a spoken language *corpus* formed by undergraduate lectures and pre-college courses and by oral interviews with researchers, analyzing not only the formal configurations of aspectual periphrases, but also the uses of such periphrases. During the development of the research, it was found that there are differences from author to author with regard to the proposals for classifying aspectual options. In this work, we chose to use the aspectual options proposed by Longo and Campos (2002) and by Neves (2000, 2018) due to the fact that they facilitate the work of data tabulation, because of the transparency of the labels used to designate the aspectual options and, mainly because they encompass the occurrences of aspectual periphrases found in the *corpus*. The data tabulation revealed that, both in lectures and in interviews, the most frequent aspectual periphrases are those with a cursive aspect, with a number of occurrences above the other aspectual options.

Keywords: Verbal periphrases. Aspect. Spoken language.

1 Considerações iniciais

A afirmação de que o aspecto verbal é uma categoria pouco estudada em português pode ser encontrada com frequência em livros e artigos a respeito do tema. Talvez essa afirmação se justificasse há algumas décadas, quando os estudos a respeito dessa categoria eram realmente escassos, embora linguistas como Camara Jr. (1964) e, principalmente, Castilho (1967) já tivessem dado importantes contribuições referentes ao tema. O desenvolvimento de projetos coletivos como o NURC (Castilho, 1990), a publicação dos diversos volumes da *Gramática do Português Falado* (por exemplo, o capítulo de Longo e Campos sobre auxiliaridade publicado no volume 8, organizado por Abaurre e Rodrigues (2002)) e da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil* (por exemplo, o capítulo de Ilari e Basso sobre o verbo, publicado no volume 2, organizado por Ilari e Neves (2008); o capítulo de Longo sobre as perífrases de tempo e de aspecto publicado no volume 6, organizado por Rodrigues e Alves (2019)), a publicação de gramáticas preparadas por linguistas (por exemplo, Neves (2000); Castilho (2010)) trouxeram grandes contribuições para o estudo do aspecto verbal em português.

Grande parte das gramáticas tradicionais também trata da categoria aspecto, tendo algumas dessas gramáticas sido produzidas no início do século XX, como Said Ali (1965), cuja primeira edição da gramática foi publicada em 1931. É nos materiais didáticos voltados

para a educação básica que talvez os estudos a respeito da categoria aspecto ainda não estejam presentes. Em uma rápida busca por estudos sobre o tema em alguns dos materiais mais utilizados no ensino médio, verificou-se que a maioria sequer menciona a categoria, exceção feita a Terra (2017). Apesar de os livros didáticos não explicitarem o motivo de não tratarem a categoria aspecto, pode-se especular que talvez isso ocorra pelo fato de essa categoria não ser expressa flexionalmente, ao contrário das demais categorias verbais. Mesmo assim, algumas distinções aspectuais poderiam ser trazidas para debate nas aulas da educação básica, como, por exemplo, as oposições permanente *vs.* temporário, momentânea *vs.* habitual, concluída *vs.* não-concluída e progressiva *vs.* não-progressiva. Azeredo (2008, p. 206) traz alguns exemplos para ilustrar essas oposições. Em “O céu é azul”, azul é uma qualidade permanente do céu, ao passo que, em “O céu está azul”, é uma qualidade temporária. Em “Paulo comeu dois pães no café da manhã”, a ação é momentânea e concluída, ao passo que, em “Paulo comia dois pães no café da manhã”, é habitual e não-concluída. Em “O jardineiro corta a grama” e “O jardineiro está cortando a grama”, a ação é não-concluída. A diferença é que, no primeiro exemplo, a ação é não-progressiva e, no segundo, é progressiva, ou seja, algo que se estende no tempo.

Mencionou-se no parágrafo anterior que a expressão do aspecto não é realizada flexionalmente no português. Embora mecanismos formais regulares possam auxiliar na indicação do aspecto (por exemplo, *andava vs. andou; anda vs. está andando*) (Azeredo, 2008), “o aspecto não dispõe de morfologia própria no português” (Castilho, 2010, p. 417). Um sufixo pode ser responsável pela expressão do aspecto (como -itar, em saltitar; -icar, em bebericar), um adjunto também pode ser responsável pela interpretação aspectual. Em “A janela bateu a manhã inteira”, o adjunto “a manhã inteira” exprime a noção de repetição. Já em “A janela bate sempre que venta”, o adjunto “sempre que venta” exprime a noção de hábito (Ilari; Basso, 2008, p. 291). Valores aspectuais também podem ser expressos lexicalmente, como em *dormir vs. adormecer, florir vs. florescer* e *saltar vs. saltitar* (Longo; Campos, 2002).

Dentre as formas de expressão da categoria aspecto, interessa a este trabalho a expressão perifrástica, ou seja, aquela na qual a opção aspectual é expressa por meio de verbo auxiliar, que recebe a flexão, mais um verbo em forma não-finita (infinitivo, gerúndio ou participio). O objetivo do trabalho é descrever as perífrases aspectuais encontradas em um *corpus* de língua falada formado por oito aulas de ensino superior e de curso pré-vestibular e por dez entrevistas com pesquisadores. A pesquisa foi realizada com o intuito de contribuir com os estudos a respeito da categoria aspecto e a respeito das perífrases no português brasileiro, descrevendo não apenas as configurações formais das perífrases aspectuais, mas também os usos dessas perífrases pelos informantes. Espera-se que os

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

resultados obtidos possam ser utilizados não apenas no estudo teórico e descritivo, mas também (e principalmente) na elaboração de materiais voltados ao ensino do aspecto verbal e das perífrases, seja para o ensino superior, seja para a educação básica.

Em termos de estrutura, além desta introdução, este trabalho conta com outras quatro seções. Na fundamentação teórica, apresentam-se alguns conceitos básicos referentes à categoria aspecto, bem como as contribuições de linguistas, de gramáticos e de autores de materiais didáticos para o estudo dessa categoria. A seção de metodologia detalha informações a respeito do *corpus*, da ferramenta utilizada para a tabulação dos dados e da seleção das opções aspectuais para a pesquisa. Na sequência, apresentam-se e discutem-se os resultados da tabulação dos dados, primeiramente nas aulas e depois nas entrevistas. Por fim, encerra-se o trabalho com as considerações finais.

2 Fundamentação teórica

Nesta seção apresentam-se brevemente alguns conceitos básicos referentes à categoria aspecto que servirão como suporte teórico para a análise dos resultados obtidos a partir da tabulação dos dados do *corpus*. Também fazem parte da fundamentação teórica as contribuições de linguistas, de gramáticos e de autores de livros didáticos para o estudo do aspecto. A subseção que trata dessa categoria nas gramáticas dos linguistas tem destaque especial porque é a partir das opções aspectuais propostas nas gramáticas citadas que serão definidas as opções aspectuais a serem utilizadas na tabulação dos dados deste trabalho.

2.1 Conceitos básicos

Comrie (1976, p. 3) define aspecto como as diferentes maneiras de perceber a constituição temporal interna de uma situação. O autor utiliza o termo “situação” para se referir a uma ação, um processo ou um estado. Lyons (1979) explica que o termo “aspecto” é a tradução do termo russo “vid”, utilizado para rotular a distinção entre perfectivo e imperfectivo na flexão dos verbos russos e de outras línguas eslavas. O linguista britânico ainda informa que o termo “perfectivo” é reminiscência do termo utilizado pelos estoicos para a noção de “acabamento” no grego. Isso indica que os estoicos tinham consciência de que as formas verbais do grego apresentavam outra noção além da referência temporal. No entanto, os alexandrinos, sucessores dos estoicos, preteriram o estudo dessa categoria.

Embora o aspecto seja uma categoria distinta do tempo, não se pode dizer que não há qualquer relação entre aspecto e tempo. O tempo é uma categoria dêitica que

localiza uma situação no tempo em relação ao momento da fala ou em referência a outras situações. O aspecto, por outro lado, diz respeito à constituição temporal interna de uma situação.

Comrie (1976, p. 3) utiliza o exemplo “João *estava lendo* quando *entrei*” (“John *was reading* when I *entered*”) para explicar a distinção entre aspecto perfectivo e aspecto imperfectivo. A forma verbal da segunda oração apresenta a situação em sua totalidade sem fazer referência a sua constituição temporal interna. A situação é apresentada como um todo indivisível. Não se divide a situação em fases. Começo, meio e fim fazem parte do todo. Esse é o aspecto perfectivo. Já a perífrase da primeira oração explicita a constituição temporal interna da situação. A perífrase faz referência a uma porção interna da leitura de João – a duração. A chegada de João ocorreu durante o período em que João fazia a leitura. Esse é o aspecto imperfectivo.

Ainda para Comrie (1976), uma outra distinção entre o perfectivo e o imperfectivo consiste em afirmar que o primeiro enxerga a situação externamente, sem distinguir a estrutura interna da situação, ao passo que o segundo olha a situação internamente. Consequentemente, o imperfectivo está relacionado à estruturação interna da situação, podendo focalizar o início, o fim ou a duração da situação.

Segundo Camara Jr. (1964), em latim, o imperfeito (*imfectum*) e o perfeito (*perfectum*) formavam dois grandes grupos nos quais os tempos verbais se distribuíam no que diz respeito ao aspecto. Como esse sistema não persistiu no latim vulgar, consequentemente também não existe nas línguas românicas, dentre elas o português. A oposição entre perfeito e imperfeito com base nos tempos verbais ocorre no pretérito imperfeito (a situação é apresentada como inconclusa ou em desenvolvimento) e no pretérito perfeito (a situação é apresentada como concluída) (Camara Jr., 1980a, 1980b).

Camara Jr. (1980a) destaca seis tipos de aspecto: 1) pontual, que expressa um processo realizado da maneira instantânea; 2) durativo, que marca a duração do processo e se subdivide em a) progressivo, quando o processo se intensifica cada vez mais; b) cursivo, quando simplesmente se desenrola; c) frequentativo ou iterativo, quando se repete; 3) permansivo, em que o processo é apresentado como persistente em seus efeitos; 4) inceptivo, que marca o início de um processo; 5) cessativo ou conclusivo, que marca o fim de um processo; 6) resultativo, que expressa os resultados de um processo realizado.

Para Camara Jr. (1980a), no português, esses aspectos podem ser expressos de três maneiras. Há casos em que o aspecto é expresso pela própria significação do verbo, como em “partir” e “chegar”, que manifestam, respectivamente, o aspecto inceptivo e

o aspecto cessativo. Já o verbo cair exprime o aspecto pontual. Alguns sufixos também podem exprimir o aspecto, como é o caso de “-itar”, em saltitar, que manifesta o aspecto iterativo. A terceira maneira, que interessa a este trabalho, é por meio de perífrases, nas quais “um verbo auxiliar se combina com determinada forma verbal para expressar um dado aspecto” (Camara Jr., 1980a, p. 143). As perífrases aspectuais apresentadas pelo linguista brasileiro são as seguintes (Camara Jr., 1964):

- 1) ter (ou haver) + particípio passado invariável: com o auxiliar conjugado no presente do indicativo, “assinala um fato constante contínuo ou repetido (iterativo), até o momento presente” (p. 61). O autor ilustra esses usos com o excerto “eu jurei / *tenho jurado* / não ter outros amores, / só a ti eu *tenho amado*” (p. 61), em que “tenho jurado” é um evento que ocorre repetidamente e “tenho amado” é um evento que ocorre continuamente. O aspecto permansivo também pode ser expresso por essa construção, como no exemplo “A areia *tem corrido*, e o livro/ de minha infanda história está completo” fornecido pelo autor (p. 61). Com o auxiliar conjugado no pretérito imperfeito, assinala aspecto conclusivo permansivo (“ele já tinha falado”). Já com o auxiliar conjugado no futuro do presente do indicativo ou com os tempos do subjuntivo, assinala aspecto conclusivo permansivo e coincide com a noção de tempo anterior a outro, como em “terei falado, quando ele chegar” (p. 62).
- 2) estar + [gerúndio] ou [infinitivo + a]: expressa o aspecto durativo, como em “estou falando, estava falando, estarei falando” (p. 61).
- 3) ir + gerúndio: expressa o que o autor chama “aspecto durativo em progressão” (p. 61), como em “vou falando, ia falando, fui falando” (p. 61).
- 4) ir + infinitivo: expressa o aspecto inceptivo, como em “vou falar, ia falar, fui falar, irei falar” (p. 61). O evento é apresentado como prestes a começar.

Nas próximas três seções, apresentam-se, respectivamente, os tratamentos dados à categoria aspecto em diferentes tipos de gramáticas do português, a saber: gramáticas produzidas por linguistas, gramáticas tradicionais e gramáticas escolares. Ênfase especial será dada à expressão perifrástica do aspecto, objeto deste artigo.

2.2 O aspecto nas gramáticas dos linguistas

O trabalho de Castilho (1967) foi pioneiro no estudo do aspecto no Brasil (Ilari; Basso, 2008). Travaglia (2014, p. 35) afirma que o trabalho de Castilho (1967) é “sem qualquer dúvida, o trabalho mais completo sobre o aspecto no Português e um dos poucos que

se dedicam ao estudo apenas desta categoria verbal em nossa língua”. Neste artigo, será tomada como base a seção sobre aspecto que está disponível em sua gramática (Castilho, 2010).

Castilho (2010, p. 417) define aspecto como “uma propriedade da predicação que consiste em representar os graus do desenvolvimento do estado de coisas aí codificado, ou seja, as fases que ele pode compreender”. Etimologicamente, o autor informa que o termo aspecto traz o radical indoeuropeu *spek, que significa “ver”. Dessa forma, uma outra propriedade dessa categoria seria apresentar um ponto de vista sobre o estado de coisas. Para o autor, esses pontos de vista separam o que dura, o que começa e acaba, e o que se repete. Castilho também ressalta que o aspecto não tem morfologia própria em português, sendo expresso por diferentes meios lexicais e gramaticais.

A tipologia do aspecto proposta por Castilho (2010) apresenta duas faces: a qualitativa e a quantitativa. A primeira subdivide-se em aspecto imperfectivo e aspecto perfectivo.

O imperfectivo, na maioria das vezes, apresenta uma predicação dinâmica de sujeito /específico/. Em suas pesquisas a respeito do aspecto, Castilho verificou que as perífrases têm frequência de ocorrência mais alta do que as formas simples dos verbos na expressão do aspecto imperfectivo. Se a predicação for apresentada em sua fase inicial, trata-se de aspecto imperfectivo inceptivo, como em “*Começou a falar mal de mim*” (Castilho, 2010, p. 421). Predominam as perífrases de infinitivo e de gerúndio na expressão do inceptivo. Outros verbos que podem funcionar como auxiliar para a expressão do aspecto inceptivo são *principiar (a)*, *pôr-se a*, *pegar a*, *garrar a*.

Se a predicação for apresentada como estando em curso, trata-se de aspecto imperfectivo cursivo, como em “*Ele estava falando* que a topografia da cidade é muito bonita (D2 SP 343)” (Castilho, 2020, p. 422). As perífrases gerundiais, em sua maioria, expressam o cursivo. Castilho (2010) menciona um subtipo do perfectivo cursivo, o progressivo, expresso por perífrases nas quais o gerúndio indica mudança de estado, como em “*Então essa linguagem vai evoluindo* no seu país de origem (D2 SP 333)” (p. 422).

Se a predicação for apresentada em sua fase final, trata-se de aspecto terminativo, expresso por perífrases de acabar de/por, cessar de, deixar de, terminar de + infinitivo, como em “*Essa criança termina de brincar*” (Castilho, 2010, p. 423).

O aspecto perfectivo, por sua vez, “apresenta a predicação em sua completude, sem qualquer menção a fases” (Castilho, 2010, p. 424). Assim como o imperfectivo, o perfectivo apresenta uma predicação dinâmica de sujeito /específico/. O perfectivo se

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

divide em pontual e resultativo. Uma ação pontual (ou acabada) é “uma ação cujo começo coincide com seu desfecho, tornando-se irrelevantes as fases de seu desenvolvimento” (Castilho, 2010, p. 419), como em “Um momentinho porque eu encontrei um definição. (EF REC 337)” (p. 424).

Já o resultativo “configura uma predicação que vai da ação ao seu resultado, representando-se gramaticalmente apenas este último” (Castilho, 2010, p. 419). Segundo o autor, o resultativo geralmente é realizado por perífrases de participio, como em “A gente *tem* uma série de dados *levantados*. (EF SP 405)”, “As provas *estão corrigidas*”, “As provas *foram corrigidas*”, “*Ficou resolvido* que não sairíamos de casa”, “A reunião de departamento *continuou acertada*” (p. 425).

Em sua face quantitativa, o aspecto subdivide-se em semelfactivo e iterativo (Castilho, 2010). No primeiro caso, o evento descrito na oração ocorre uma única vez. Por outro lado, quando a ocorrência é múltipla, habitual ou reiterada, tem-se o aspecto iterativo. A perífrase é um dos meios de expressão do aspecto iterativo, como em “*Tenho ouvido* dizer que [...] aquele programa aquilo é abaixo da crítica. (D2 SP 333)” e “*Olha eu costumo dizer*:: ao meu primo-irmão [...] que eu gosto tanto de teatro. (D2 SP 333)” (p. 426). Outros exemplos de perífrases seriam *habituar-se (a)*, *andar (a)*, *viver (a)*, seguidas de infinitivo ou de gerúndio, e *ser de* seguida de infinitivo, como em “Mas ele não *era de* fazer essas coisas!” (p. 427).

Longo e Campos (2002, p. 447) concebem aspecto como “categoria não dêitica através da qual se quantifica o evento expresso pelo verbo ou se expressa a constituição interna de fases, momentos ou intervalos de tempo que se incluem nesse evento”. As autoras propõem a divisão a seguir dos auxiliares aspectuais no português contemporâneo do Brasil (p. 449). Os exemplos foram retirados de Longo (2019, p. 182).

1) inceptivos: caracterizam um evento considerando o seu estado inicial de desenvolvimento

as:: manifestações artísticas *começaram a aparecer* no paleolítico superior... (EF SP 405)

2) ingressivos: o evento apresenta-se limitado a seu estado inicial
agora ela *passou a usar* depois o Lactogen (DID RJ 328)

3) cursivos: apresentam o evento em pleno desenvolvimento, sem considerar seu início, fim ou progressão
ela *está assumindo*...tarefas assim... MUITO precocemente... (D2 SP 360)

- 4) progressivos: apresentam o evento em evolução
o teatro eu acho que *está caminhando...está melhorando*. (DID SP 234)
- 5) permansivos: indicam que um determinado evento ocorre em intervalos de tempo subsequentes
às vezes...estão tomando banho e *ficam jogando* água pela janela. (D2 SP 360)
- 6) habituais: relacionam-se com a duração descontínua e ilimitada de um evento
a senhora *costuma ir* ao cine::ma tea::tro... (DID SP 234)
- 7) iterativos: indicam a repetição de um estado de coisas dentro de um determinado espaço de tempo
até cama *andaram desarMANDo* uma de OUtra assim para... se divertir...
- 8) cessativos: o evento é considerado em sua fase final ou término
você...chegou a trabalhar e depois *deixar de trabalhar*. (D2 SP 360)
- 9) resultativos: indicam uma consequência ou o resultado final de um evento
íamos entrar na concorrência *acabamos não entrando*. (D2 SSA 98)
- 10) perfectivos: indicam que todas as fases de um evento se completam dentro do intervalo de tempo compreendido pelo evento
fomos com um tio meu que o pessoal já *tinha ido* na frente... (DID POA 45)

De acordo com Neves (2018), além das noções de acabado e não acabado, o aspecto também engloba a existência ou não de duração e de fases no desenvolvimento de uma ação ou de um processo. A autora menciona que a expressão dessa categoria se dá por meio de flexão modo-temporal e por meio de auxiliaridade verbal.

Fazem parte do aspecto perfectivo:

- a) o aspecto pontual, em que o evento é visto como um ponto no tempo, como em “Você já rompeu o acordo” (p. 192).
- b) o aspecto resultativo, em que um resultado decorre de uma ação ou de um processo, como em “O quadro já *está comprado*” (p. 192).
- c) o aspecto terminativo ou cessativo, em que se exprime o término de um evento, como em “E você, com essa resposta, *acaba de confirmar* tudo o que eu disse” (p. 192).

Fazem parte do aspecto imperfectivo:

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

a) o aspecto inceptivo ou incoativo, em que se exprime o início do evento, como em “Em dado momento *começou a sentir* uma zoadada nos ouvidos” (p. 192).

b) o aspecto cursivo, em que se exprime o curso do evento, como em “E o comboio *foi diminuindo* a marcha” (p. 193).

Já a noção aspectual de iteratividade (repetição de eventos) é independente de haver perfectividade ou imperfectividade. A repetição pode vir associada à noção de frequência, como em “Do Brasil, a República de Israel *vem recebendo* carne congelada” (p. 193), ou não, como em “Assim, à tarde *tornei a sair*” (p. 193).

Neves (2018) apresenta exemplos de construções nos quais verbos auxiliares expressam aspecto. Desses exemplos, foram extraídos os verbos a seguir:

a) Aspecto inceptivo: *começar a* + infinitivo, *passar a* + infinitivo, *por-se a* + infinitivo, *desandar a* + infinitivo.

b1) Aspecto cursivo durativo: *estar* + gerúndio, *vir* + gerúndio, *ficar a* + infinitivo, *continuar a* + infinitivo.

b2) Aspecto cursivo habitual: *andar* + gerúndio, *viver* + gerúndio, *viver a* + infinitivo.

b3) Aspecto cursivo progressivo: *estar* + gerúndio, *ir* + gerúndio, *vir* + gerúndio.

c) Aspecto cessativo: *parar de* + infinitivo, *tinha acabado de* + infinitivo, *chega de* + infinitivo.

d) Aspecto resultativo: *estar* + participípio, *ficar* + participípio.

e1) Aspecto iterativo frequentativo: *ter* (no presente do indicativo) + participípio, *costumar* + infinitivo, *dar de* + infinitivo, *insistir em* + infinitivo, *cansar de* + infinitivo.

e2) Aspecto iterativo sem noção de frequência: *tornar a* + infinitivo, *voltar a* + infinitivo

f) Noção de consecução: *chegar a* + infinitivo, *conseguir* + infinitivo

g) Noção de aquisição de estado: *vir a* + infinitivo

As opções aspectuais do português do Brasil consideradas por Ilari e Basso (2008) são as seguintes:

- (i) global / parcial (ou perfectivo / imperfectivo; concluso / inconcluso);
- (ii) perfectivo acabado / perfectivo indeterminado;
- (iii) progressivo / não-progressivo.

A distinção (i) considera o processo expresso pelo predicado “seja como um todo tomado em bloco, considerando seu ponto final, seu término, seja dando realce, de algum modo, à sua subdivisão em fases, não considerando portanto seu ponto final, seu término” (Ilari; Basso, 2008, p. 289).

A distinção (ii) é uma subdivisão do perfectivo relacionada ao sistema de referência temporal. O aspecto perfectivo acabado leva em conta um momento de referência e o aspecto perfectivo indeterminado dispensa essa referência.

Na distinção (iii), o aspecto progressivo tem efeito de “close” segundo os autores (Ilari; Basso, 2008). O processo é observado integralmente em uma de suas fases. Pode-se inferir que seria possível observar mais coisas antes e depois do segmento focalizado. Essa focalização “cria a impressão de uma dimensão interna mais extensa” (p. 290).

Ilari e Basso (2008) realizam uma distinção entre os termos iterativo e habitual. Os autores consideram iterativos os eventos constituídos de repetições de um mesmo tipo de ação, como tossir, pestanejar, saltitar, bebericar etc. Já por habitual os autores entendem “a ocorrência repetida de um evento durante um certo período de tempo, quando essa ocorrência repetida é tomada como uma característica inerente desse período de tempo” (p. 291), como em “A janela bate sempre que venta” (p. 291).

Ao contrário da maioria dos trabalhos que representam as opções aspectuais na forma de árvores em que os nós mais altos são categorias mais abrangentes, Ilari e Basso (2008, p. 296) apresentam um quadro na forma de matriz. Como interessam a este trabalho as perífrases aspectuais, as opções realizadas por meio de perífrases são as seguintes, segundo os autores:

- Imperfectivo progressivo: *estava viajando*
- Perfectivo indeterminado progressivo: *estive viajando*
- Perfectivo acabado progressivo: *tinha estado viajando*
- Perfectivo acabado não-progressivo: *tinha viajado*
- Progressivo imperfectivo: *estava viajando*
- Progressivo perfectivo indeterminado: *estive (andei) viajando* (por anos a fio)

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

- Progressivo perfectivo acabado: *tenho andado viajando*

- Não-progressivo perfectivo acabado: *tenho viajado*

Como pode ser observado, as gramáticas dos linguistas trazem não apenas propostas de classificação das opções aspectuais, mas também uma descrição de como essas opções são realizadas linguisticamente no português brasileiro a partir da observação de uma grande quantidade de ocorrências reais de uso. No entanto, não há uma total homogeneidade no tratamento das opções aspectuais. Além de algumas diferenças nos rótulos e nas definições de determinadas opções aspectuais, há também diferenças na maneira de apresentar a taxonomia. Castilho (2010), como foi visto, divide sua classificação em duas faces: a qualitativa e a quantitativa. Ilari e Basso (2008, p. 296), por sua vez, utilizam uma matriz para a classificação das opções aspectuais. Por outro lado, Longo e Campos (2002), Longo (2019) e Neves (2018) listam as opções aspectuais, assim como faz Camara Jr. (1980a).

2.3 O aspecto em gramáticas tradicionais

Said Ali (1965) utiliza o termo *aspecto* para distinguir apenas formalmente formas verbais simples de formas verbais compostas. Para o autor, formas como *vejo*, *via*, *viu* e *verei* constituem o aspecto imperfectivo, ao passo que as formas paralelas *tenho visto*, *tinha visto*, *tive visto* (português antigo) e *terei visto* constituem o aspecto perfectivo. Fica óbvio, portanto, que o conceito de aspecto adotado pelo gramático é diferente da categoria estudada neste trabalho. Em outra obra (Said Ali, 2008, p. 146), o autor justifica o uso que faz dos termos perfectivo e imperfectivo pela “[...] falta de designações que diferenciem este aspecto verbal e o paradigma simples”. Said Ali também fala em aspecto necessitativo para exprimir “a necessidade imperiosa, o ato a praticar independente da vontade” (p. 142), como em *hei de ir* e *tenho de ir*. Novamente o conceito de aspecto empregado pelo gramático não é o mesmo adotado neste trabalho. O que Said Ali (2008) rotula como necessitativo corresponde ao que se considera atualmente modalidade deôntica (Neves, 2008).

Em se tratando da categoria aspecto objeto deste trabalho, Said Ali (2008) menciona as noções de aspecto durativo e de aspecto iterativo. Mais interessante é o rótulo que o gramático atribui às perífrases de estar + gerúndio: aspecto do momento rigoroso (Said Ali, 1965), que corresponde ao que se costuma denominar aspecto cursivo.

Cunha e Cintra (2017, p. 396) conceituam aspecto como “uma categoria gramatical que manifesta o ponto de vista do qual o locutor considera a ação expressa pelo verbo”.

Para esses gramáticos, a ação expressa pelo verbo pode ser considerada concluída ou não concluída. No primeiro caso, a ação é observada em seu término ou em seu resultado. No segundo caso, é observada em sua duração ou na sua repetição. Embora os autores não nomeiem essa oposição aspectual, trata-se da distinção entre perfectivo e imperfectivo às quais os autores associam, de um lado, as formas perfeitas ou mais-que-perfeitas e, de outro, as formas imperfeitas.

Cunha e Cintra (2017, p. 396) mencionam os aspectos incoativo (“João *começou a comer*”), permansivo (“João *continua a comer*”) e conclusivo (“João *acabou de comer*”). Para esses autores, nesses casos, a oposição não é gramatical, como ocorre, segundo eles, com os aspectos perfectivo e imperfectivo. Trata-se de uma distinção baseada no valor semântico do verbo ou no contexto. Nos exemplos fornecidos pelos autores, pode-se observar que os verbos auxiliares *acabar*, *continuar* e *acabar* é que são responsáveis pela atribuição do aspecto.

Outras três distinções aspectuais são apresentadas por Cunha e Cintra (2017). A primeira se dá entre aspecto pontual e aspecto durativo. Para esses gramáticos, essa distinção se baseia na menor ou maior extensão de tempo da ação verbal, como em “*Acabo de ler Os Lusíadas*” (pontual) e “*Continuo a ler Os Lusíadas*” (durativo) (p. 396). A segunda distinção é entre aspecto contínuo e aspecto descontínuo, com a oposição incidindo sobre o processo de desenvolvimento da ação verbal, como em “*Vou lendo Os Lusíadas*” (contínuo) e “*Voltei a ler Os Lusíadas*” (descontínuo) (p. 396). Por fim, encontra-se a distinção entre aspecto incoativo (o processo é considerado em sua fase inicial), como em “*Comecei a ler Os Lusíadas*”, e aspecto conclusivo ou terminativo (o processo é observado em sua fase final), como em “*Acabei de ler Os Lusíadas*” (p. 397).

Cunha e Cintra (2017) também destacam as perífrases durativas, formadas por *estar* + gerúndio (ou infinitivo precedido da preposição “a”). Os gramáticos utilizam a designação de Said Ali (1965), destacada anteriormente neste trabalho, para explicar as perífrases durativas, ou seja, aspecto do momento rigoroso. Outras perífrases podem ser formadas para expressar duração. Tais perífrases podem ser formadas com verbos auxiliares de movimento (*andar*, *ir*, *vir*, *viver*) ou de implicação (*continuar*, *ficar*).

Bechara (2002) chama de acurativos os auxiliares que “se combinam com o infinitivo ou gerúndio do verbo principal para determinar com mais rigor os aspectos do momento da ação verbal” (p. 231). As opções aspectuais apresentadas por Bechara (2002) são as seguintes:

- a) início de ação, com perífrases formadas por auxiliares como *começar a*, *pôr-se a*.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

b) iminência de ação, com perífrases formadas por auxiliares como *estar para (por), pegar a (de)*.

c) continuidade da ação, com perífrases formadas por auxiliares como *continuar, continuar a*.

d) desenvolvimento gradual da ação, com perífrases formadas por auxiliares como *estar a, andar, vir, ir*.

e) repetição de ação, com perífrases formadas por auxiliares como *tornar a, costumar*.

f) término de ação, com perífrases formadas por auxiliares como *acabar de, cessar de, deixar de, parar de, vir de*.

As gramáticas tradicionais analisadas neste trabalho não apenas conceituam a categoria aspecto, como também trazem propostas de classificação das opções aspectuais. No entanto, ao contrário das gramáticas dos linguistas, não expõem uma descrição minuciosa da categoria firmada na análise de grande quantidade de ocorrências. Apenas apresentam alguns exemplos da forma de realização de cada opção aspectual.

2.4 O aspecto em gramáticas escolares

Não é muito comum encontrar materiais didáticos voltados para o Ensino Médio que tratem do aspecto verbal, uma vez que essa categoria é pouco estudada na escola. No entanto, a gramática escolar de Terra (2017) foge dessa prática e faz uma apresentação sistematizada da categoria. Além de conceituar o aspecto, também apresenta uma taxonomia das opções aspectuais do português e menciona seus principais meios de expressão.

O autor começa pela distinção entre perfectivo (exprime algo concluído, expresso principalmente pelos pretéritos perfeito e mais-que-perfeito) e imperfectivo (exprime algo não acabado, expresso principalmente pelo pretérito imperfeito). A outra oposição aspectual apresentada pelo autor é entre duratividade, que corresponde ao intervalo entre o início e o fim de um processo, e pontualidade, que corresponde à ausência de duração.

O aspecto pontual, segundo Terra (2017), pode ser incoativo (algo que começa), como em “Ele *começou a cantar*” (p. 168), ou terminativo (algo que termina), como em “Ele *acabou de cantar*” (p. 168). Já o aspecto durativo pode exprimir processo contínuo

(durativo), como em “Ele *está cantando*” (p. 168), ou descontínuo (iterativo), como em “O pássaro *saltita* no poleiro”.

A respeito da expressão da categoria, Terra (2017) explica que o aspecto não é marcado por desinências, como modo e tempo, mas por perífrases, itens lexicais (advérbios, por exemplo) e sufixos (*saltitar*, por exemplo).

3 Metodologia

3.1 Sobre o *corpus*

O *corpus* da pesquisa é formado por oito aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e por dez entrevistas com pesquisadores. Os informantes nasceram em Maringá (PR) e residem na cidade desde então ou não são naturais da localidade, mas residem nela há mais de 10 anos. Os informantes das aulas não são os mesmos das entrevistas. As aulas têm duração média aproximada de 90 minutos cada. No caso das entrevistas, para que os informantes apresentassem um comportamento linguístico mais espontâneo, solicitou-se previamente a cada um deles um artigo científico de sua autoria. Após a leitura do texto, foram elaboradas perguntas sobre o processo de produção do texto em si e sobre os temas tratados no artigo. Observou-se que esse procedimento possibilitou um maior envolvimento dos informantes com o conteúdo do que estavam falando, diminuindo-se o efeito “intimidatório” que o gravador geralmente causa aos entrevistados.

A transcrição foi feita alfabeticamente, seguindo-se um padrão baseado nas normas do projeto NURC (Prete, 1993) com algumas adaptações e segmentadas em unidades de entonação. Segundo Chafe (1985), a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo, mas em uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação. Esses jorros são chamados por Chafe de unidades de entonação. Para a identificação dessas unidades, Chafe propõe três critérios: entonação (a maior parte das unidades termina com um contorno típico de final de oração), pausa (a separação entre as unidades é feita por uma breve pausa), sintaxe (há uma tendência para as unidades corresponderem a orações simples).

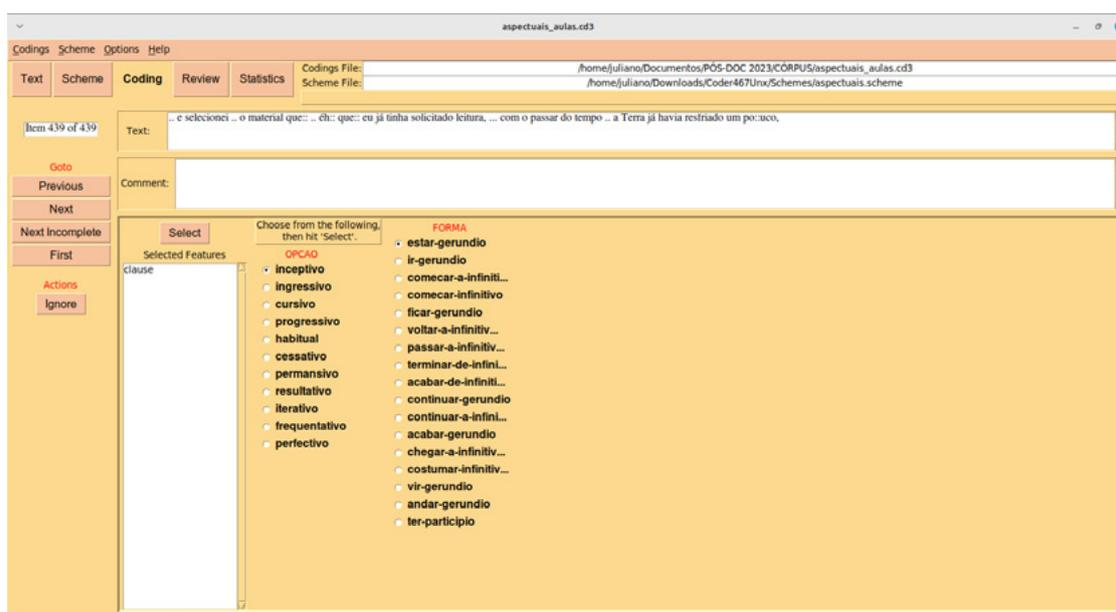
3.2 Sobre a quantificação dos dados

As ocorrências de perífrases aspectuais encontradas no *corpus* foram salvas em um arquivo formato txt e importadas no programa Systemic Coder (O’Donnel, 1995), ferramenta que facilita a codificação de dados linguísticos. Após a importação e a

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

segmentação (cada ocorrência corresponde a uma unidade a ser codificada), criou-se um esquema de codificação com os parâmetros de análise que seriam utilizados: opção aspectual e forma da perífrase. Na sequência, o programa apresentou as ocorrências (uma por vez) e os parâmetros de análise, e a seleção dos traços de cada ocorrência foi feita pelo analista (figura 1). As escolhas do analista foram registradas pelo programa que, ao final, apresentou os resultados.

Figura 1. Captura de tela do Systemic Coder



Fonte: Systemic Coder

3.3 Sobre a escolha das opções aspectuais

Como pôde ser observado na seção de fundamentação teórica, há diferenças de autor para autor no que diz respeito às propostas de classificação das opções aspectuais. Neste trabalho, optou-se por utilizar as opções aspectuais propostas por Longo e Campos (2002) e por Neves (2000, 2018) pelo fato de facilitarem o trabalho de tabulação dos dados, pela transparência dos rótulos utilizados para designar as opções aspectuais e, principalmente, por abarcarem as ocorrências de perífrases aspectuais encontradas no *corpus*. As opções aspectuais consideradas na tabulação foram as seguintes:

- 1) Inceptivo: caracteriza um evento considerando o seu estado inicial de desenvolvimento (Longo; Campos, 2002); exprime o início do evento (Neves, 2018).

- 2) Ingressivo: apresenta o evento limitado a seu estado inicial (Longo; Campos, 2002).
- 3) Cursivo: expressa o evento em pleno desenvolvimento, sem considerar seu início, fim ou progressão (Longo; Campos, 2002); exprime o curso do evento (Neves, 2018).
- 4) Habitual: está relacionado com a duração descontínua e ilimitada de um evento (Longo; Campos, 2002). Para Neves (2000), é um subtipo do aspecto cursivo em que o curso do evento configura hábito.
- 5) Progressivo: apresenta o evento em evolução (Longo; Campos, 2002). Para Neves (2000), é um subtipo do aspecto cursivo em que o curso do evento configura progressão.
- 6) Cessativo: considera o evento em sua fase final ou término (Longo; Campos, 2002); exprime o término de um evento (Neves, 2018).
- 7) Permansivo: indica que um determinado evento ocorre em intervalos de tempo subsequentes (Longo; Campos, 2002).
- 8) Resultativo: indica uma consequência ou o resultado final de um evento (Longo; Campos, 2002); um estado resulta de uma ação ou de um processo (Neves, 2010).
- 9) Iterativo: repetição de um estado de coisas dentro de um determinado espaço de tempo (Longo; Campos, 2002). Utilizaremos esse rótulo para as ocorrências em que a repetição do evento não vem associada à noção de frequência (Neves, 2018).
- 10) Frequentativo: tipo de aspecto iterativo em que a repetição de eventos é associada à noção de frequência (Neves, 2018).
- 11) Perfectivo: indica que todas as fases de um evento se completam dentro do intervalo de tempo compreendido pelo evento (Longo; Campos, 2002).

4 Resultados e discussão

Nesta seção do trabalho, apresentam-se e discutem-se os resultados encontrados a partir da tabulação das ocorrências do *corpus* da pesquisa. Inicia-se a seção com os dados das ocorrências das perífrases aspectuais das aulas. Na sequência, focalizam-se os dados das entrevistas.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

Como pode ser observado na tabela 1, as perífrases aspectuais mais frequentes nas aulas do *corpus* são as de aspecto cursivo, com 45% do total das ocorrências.

Tabela 1. Perífrases aspectuais (aulas)

	N	%
Inceptivo	46	9,96
Ingressivo	12	2,6
Cursivo	211	45,67
Habitual	2	0,43
Progressivo	72	15,58
Cessativo	4	0,87
Permansivo	17	3,68
Resultativo	70	15,15
Iterativo	5	1,08
Frequentativo	4	0,87
Perfectivo	19	4,11
Total	462	100

Fonte: Elaboração própria

O grande número de perífrases aspectuais cursivas nas aulas do *corpus* engloba uma diversidade de usos dessas perífrases. Como pode ser observado na tabela 2, no que diz respeito à forma, a grande maioria das ocorrências é de perífrases de *estar* + gerúndio, seja com verbo auxiliar no presente, como no exemplo (1), no pretérito imperfeito, como no exemplo (2), no futuro do presente, como no exemplo (3), ou no infinitivo, como no exemplo (4), em que a perífrase aspectual é modificada temporalmente pelo auxiliar de tempo *ir*. Em (5), observa-se um exemplo de perífrase de *continuar* + gerúndio e, em (6), um exemplo de *continuar a* + infinitivo.

Tabela 2. Perífrases de aspecto cursivo

	N	%
<i>Estar</i> + gerúndio	204	96,68
<i>Continuar</i> + gerúndio	5	2,37
<i>Continuar a</i> + infinitivo	2	0,95
Total	211	100

Fonte: Elaboração própria

(1)

.. então vocês *estão percebendo* que cada uma dessas estrofes que a gente tá lendo tem uma a::spiração do menino com relação ao burrinho tá::?

(2)

.. ele fala aqui de certo modo que o::/os grupos de esque::rda achavam que/ que essas estratégias de certo modo *estavam favorecendo* de certo modo os grandes capitais,

(3)

.. vocês *estarão relatando* algo que já a-con-te-ceu,

(4)

.. o gráfico vai *estar mostrando* isso .. tá?

(5)

.. eh usamos PA né,
.. progressão aritmética,
.. bom vamos *continuar usando* PA então.

(6)

.. aí ele continua.. *continua a explicar* como esse burrinho tem que ser,

Nas aulas, o aspecto cursivo é utilizado pelos professores para monitorar a atenção e/ ou a compreensão dos alunos, como em (7) e (8), orientar a respeito dos tópicos da aula, como em (9), expressar eventos durativos que acontecem simultaneamente ao ato de fala, como em (10). Em (11), o professor cria uma moldura de ações durativas para interpretação de um quadro. Ao apontar para determinadas áreas do quadro, o professor informa a porcentagem de consumo de um determinado substrato usando a perífrase *estar* + gerúndio.

(7)

.. vocês *estão entendendo*?

(8)

..então que eu *tô querendo dizer*?

(9)

... entÃO HOje nós vamos/eu vou *estar passando* para vocês ... éh:: o relatório que vai ter que ser FEItto,

(10)

.. calma *tô desenhando*

(11)

então a gente tinha falado desse quadro aqui óh,
...que é o tipo de exercício levando em consideração... o consumo de um determinado substrato.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

[...]

...aqui eu *tô gastando* trinta por cento,
 .. aqui eu *tô gastando* sessenta.

As perífrases de inceptivo, como pode ser observado na tabela 3, podem ter a forma *começar a* + infinitivo, como no exemplo (12), ou *começar* + infinitivo, como no exemplo (13). Em (12), a perífrase de inceptivo é utilizada para exprimir a fase inicial do evento “transporte dos ácidos graxos associados à albumina”. Em (13), a perífrase exprime o início de um evento, no caso, “fazer exercício físico”.

Tabela 3. Perífrases de inceptivo (aulas)

	N	%
<i>Começar a</i> + infinitivo	43	93
<i>Começar</i> + infinitivo	3	7
Total	46	100

Fonte: Elaboração própria

(12)

Então ele sai da corrente sanguínea,
 se associa à albumina né,
 ... e *começa a ser* transportado.

(13)

.. mas olha que coisa interessante,
 .. quando eu *coMEço fazer* exercício físico,
 ... a CURva da utilização de ácidos graxos vai/ caindo né.

No que diz respeito ao aspecto ingressivo, conforme a tabela 1, foram encontradas doze ocorrências de perífrases dessa opção aspectual nas aulas do *corpus*, todas elas realizadas por *passar a* + infinitivo, como em (14). Na ocorrência utilizada como exemplo, a perífrase apresenta o evento “produção em escala mundial” limitado à sua fase inicial.

(14)

.. a partir de meados dos anos 50 dos anos né dos anos 50,
 .. eh... grupos.. grupos oligopólicos... *passaram a produzir* em escala mundial.

Foram encontradas apenas duas ocorrências de aspecto habitual no *corpus* (cf. tabela 1), ambas realizadas por *costumar* + infinitivo. No exemplo (15), o evento “dar prazo de duas semanas para os alunos entregarem o relatório para a professora” é configurado como hábito.

(15)

.. mas éh:: .. eu *costumo dar* DUAS semanas

O aspecto progressivo apresenta a segunda frequência de ocorrência mais alta no *corpus* (cf. tabela 1), sendo realizado por perífrases de *ir* + gerúndio. No exemplo (16), o professor configura o curso dos eventos “agrupar-se”, “evoluir” e “formar novas estruturas” como progredindo conforme os eventos se desenvolvem.

(16)

.. por que evolução química?
 .. porque é uma evolução de compostos químicos,
 .. que *foram se agrupa::ndo*,
 .. *foram evolui::ndo*,
 .. *formando novas estruturas*,
 .. até formar .. um .. ser .. capaz de se multiplicar,

O aspecto cessativo apresenta apenas quatro ocorrências no *corpus*. Como pode ser observado na tabela 4, as perífrases de cessativo são realizadas por *terminar de* + infinitivo e *acabar de* + infinitivo. Em (17), a perífrase de *terminar de* + infinitivo exprime o término do evento “ver evolução”. Em (18), a perífrase de *acabar de* + infinitivo considera em sua fase final o evento “ver um determinado conteúdo”, no caso, respostas anorexígenas e respostas orexígenas aos estímulos por exercícios físicos.

Tabela 4. Aspecto cessativo (aulas)

	N	%
<i>Terminar de</i> + infinitivo	1	25
<i>Acabar de</i> + infinitivo	3	75
Total	4	100

Fonte: Elaboração própria

(17)

.. *terminamos de ver* evolução,

(18)

.. então isso aqui que nós estamos/ que nós estamos *acabando de ver*,
 .. é o cerne da questão no que se refere a programa de exercício.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

Foram encontradas dezessete ocorrências de perífrases do aspecto permansivo no *corpus* (cf. tabela 1), todas realizadas por *ficar* + gerúndio. Em (19), a perífrase aspectual permansiva indica que o evento “flutuar” ocorre em intervalos de tempo subsequentes.

(19)

.. vocês já colocaram talco na água?
 .. ou .. fari::nha mais::na que *fica flutuando*?
 .. porque tem muito .. gás .. ar aderido na superfície da partícula,
 .. ela não está totalmente envolvida pela água,
 .. então parte entra na água,
 .. e parte *fica flutuando*,

Como pode ser observado na tabela 5, foram encontradas nas aulas do *corpus* setenta ocorrências de aspecto resultativo. Essas perífrases podem ser divididas em dois grupos: 1) aquelas que, segundo Longo e Campos (2002), indicam uma consequência ou o resultado final de um evento e que são realizadas por perífrases de *acabar* + gerúndio ou de *chegar a* + infinitivo; 2) aquelas em que, segundo Neves (2018), um estado resulta de uma ação ou de um processo e que são realizadas por perífrases de participío com *estar*, *ficar* ou *permanecer* como auxiliares.

Tabela 5. Aspecto resultativo (aulas)

	N	%
<i>Acabar</i> + gerúndio	11	15,71
<i>Chegar a</i> + infinitivo	3	4,29
<i>Estar</i> + participío	47	67,14
<i>Ficar</i> + participío	8	11,43
<i>Permanecer</i> + participío	1	1,43
Total	70	100

Fonte: Elaboração própria

As perífrases do primeiro tipo são descritas por Longo e Campos (2002). As ocorrências (20) e (21) exemplificam esse tipo de perífrase. Em (20), a perífrase resultativa é expressa por *acabar* + gerúndio, e as consequências da produção de subsistência são a insuficiência da produção e o impacto negativo nos salários. Em (21), a perífrase resultativa é expressa por *chegar a* + infinitivo, e o resultado final do evento é o fato de a gordura nunca chegar a gastar cem por cento. Já as perífrases do segundo tipo são descritas por Castilho (2010) e por Neves (2018). As ocorrências (22), (23) e (24) exemplificam esse tipo de perífrase. Em (22) e (23), a perífrase resultativa é expressa por *estar* + participío; em (24), por *ficar* + participío; em (25), por *permanecer* + participío. Tomando-se como exemplo

desse tipo de aspecto resultativo a ocorrência (23), observa-se que o estado de separação das partículas é resultado do processo de formação da capa de solvato, explicado nas unidades de ideias anteriores pelo professor.

(20)

.. e o fato de haver essa produção.. subsistência,
.. ela *acaba não sendo* suficiente,
.. e ela *acaba impactando* negativamente os salários.

(21)

.. aquela linha da gordura ela nunca *chega a gastar* cem por cento da gordura,

(22)

eu tenho que usar fontes que *estão depositadas* diretamente no músculo

(23)

.. quando forma essa capa de solvato aqui,
.. muda as características da superfície das partículas.
.. e aí elas tendem .. a ficar um pouco longe uma das outras,
.. porque essa capa de solvato aqui .. promove a formação de forças de repulsão de #,
.. então elas tendem .. a se separar.
.. e isso que é bom .. pra não formar grupos de suspensão,
.. então faz .. com que as partículas *fiquem separadas*.

(24)

.. e esses aminoácidos *permaneciam depositados* sobre as rochas quentes,

Nas aulas do *corpus* foram encontradas cinco ocorrências do aspecto iterativo (cf. tabela 1), todas realizadas pela perífrase *voltar a* + infinitivo. Em (25), pode-se observar que a repetição do evento “ficar insolúvel” não vem associada à noção de frequência.

(25)

.. quando um sólido é parcialmente solúvel ou seja por exemplo # #,
.. ele dissolve,
.. e depois *volta a ficar* insolúvel de novo,

Foram encontradas, nas aulas do *corpus*, como pode ser observado na tabela 6, quatro ocorrências de aspecto frequentativo. Em (26), a repetição de perceber e acontecer é expressa por meio da perífrase *vir* + gerúndio; em (27), a repetição da realização da reforma agrária é expressa por meio da perífrase *ter* + particípio. Em ambos os casos, a repetição dos eventos está associada à noção de frequência.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

Tabela 6. Aspecto frequentativo (aulas)

	N	%
<i>Vir</i> + gerúndio	2	50
<i>Ter</i> + participípio	2	50
Total	4	100

Fonte: Elaboração própria

(26)

.. mas eu *venho percebendo* que:: que *vem acontecendo* o seguinte .. tá.

(27)

.. mas é:: reforma agrária ela/ ela:: de certo modo *tem se/sempe sido* feita .. né?

Por fim, foram encontradas dezenove ocorrências de perífrases de aspecto perfectivo nas aulas (cf. tabela 1), todas realizadas pela perífrase *ter* + participípio, como em (28), em que o evento “solicitar a leitura do material” é apresentado como completo.

(28)

.. e selecionei .. o material que:: .. é:: que:: eu já *tinha solicitado* leitura,

Como pode ser observado na tabela 7, as perífrases aspectuais mais frequentes nas entrevistas do *corpus* são as de aspecto cursivo, com 43,37% do total das ocorrências.

Tabela 7. Perífrases aspectuais (entrevistas)

	N	%
Inceptivo	11	6,63
Ingressivo	2	1,2
Cursivo	72	43,37
Habitual	2	1,2
Progressivo	17	10,24
Permansivo	7	4,22
Resultativo	42	25,3
Frequentativo	10	6,02
Perfectivo	3	1,81
Total	166	100

Fonte: Elaboração própria

O grande número de perífrases aspectuais cursivas nas entrevistas do *corpus* engloba uma diversidade de usos dessas perífrases. Como pode ser observado na tabela 8, no que diz respeito à forma, a grande maioria das ocorrências é de perífrases de *estar* + gerúndio, seja com verbo auxiliar no presente, como no exemplo (29), ou no passado, como no exemplo (30). Também foi encontrada uma ocorrência da perífrase *continuar* + gerúndio (31).

Tabela 8. Aspecto cursivo (entrevistas)

	N	%
<i>Estar</i> + gerúndio	71	97,2
<i>Continuar</i> + gerúndio	1	1,4
Total	72	100

Fonte: Elaboração própria

(29)

éh:: porque na verdade o mercado de consumo ele *tá* sempre *renovando* né,

(30)

sim .. então .. é aquilo que eu *estava* te *falando*.

(31)

.. mas .. a matemática *continuou avançando* .. dentro do que Hilbert falou,

Nas entrevistas do *corpus*, um dos usos das perífrases cursivas pelos informantes tem como finalidade a expressão de eventos durativos que acontecem simultaneamente à entrevista, como em (32).

(32)

então .. o que a gente *está esperando* .. é a razão,

As perífrases de aspecto cursivo também são utilizadas para prestar esclarecimentos sobre dúvidas que surgem na interação entre entrevistador e informante, como em (33).

(33)

.. mas é bem isso que você *tá* me *perguntando* né,

Os entrevistados também utilizam as perífrases de aspecto cursivo para criar uma moldura de ações durativas para contextualizar eventos que ocorreram durante a realização da pesquisa, como no exemplo (34).

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

(34)

exatamente .. a alimentação aí tá tá:: *matando o brasileiro,*

Foram encontradas onze ocorrências de perífrases de inceptivo nas entrevistas, como pode ser observado na tabela 9. As duas formas de realização dessas perífrases são apresentadas em (35) – *começar a* + infinitivo – e (36) – *começar* + infinitivo. Em (35), o informante utiliza a perífrase para destacar a fase inicial do processo de surgimento dos questionamentos a respeito da inclusão de alunos especiais na educação regular, em 2002; em (36), o informante utiliza a perífrase para expressar a fase inicial de seu processo de escrita.

Tabela 9. Aspecto inceptivo (entrevistas)

	N	%
<i>Começar a</i> + infinitivo	9	81,8
<i>Começar</i> + infinitivo	2	18,2
Total	11	100

Fonte: Elaboração própria

(35)

.. tem uma:: parte né do conteúdo que:: discute a inclusão tá,
 ... isso foi em 2002,
 .. e alguns questionamentos *começaram a surgir* né,

(36)

.. às vezes eu tô escrevendo determinado capítulo,
 e aí *começo a pensar* outras coisas,
 ... passo um risco,
 .. *começo escrever* de novo né,

No *corpus* de entrevistas foram encontradas apenas duas ocorrências de perífrases que expressam aspecto ingressivo (cf. tabela 7). Ambas as ocorrências são realizadas pela perífrase *passar a* + infinitivo, como no exemplo (37), em que o informante limita o processo de se tornar um profissional remunerado ao seu estado inicial.

(37)

.. a partir do momento que ele *passa a ser* um profissional remunera::do,
 .. ele tem que se submeter a algumas regras,

As perífrases de aspecto habitual também apresentam apenas duas ocorrências no *corpus* de entrevistas, como pode ser observado na tabela 10. O curso do evento é configurado como um hábito tanto em (38), em que a perífrase *costumar* + infinitivo focaliza o hábito de leitura da revista pelos produtores, quanto em (39), em que a perífrase *andar* + gerúndio focaliza o hábito de conversar com a professora X (na transcrição das entrevistas, foram retiradas as menções que pudessem identificar os indivíduos mencionados).

Tabela 10. Aspecto habitual (entrevistas)

	N	%
<i>Costumar</i> + infinitivo	1	50
<i>Andar</i> + gerúndio	1	50
Total	2	100

Fonte: Elaboração própria

(38)

como essa revista é uma revista assim .. diretamente pro produtor,
.. porque quem *costuma ler* essa revista é .. produtor,
.. que ele busca assi::m se aprimorar,

(39)

.. eu *andei conversando* com a professo/ com a professora X,

Encontraram-se dezessete ocorrências de perífrases do aspecto progressivo nas entrevistas do *corpus* (cf. tabela 7), todas realizadas por *ir* + gerúndio. No exemplo (40), o aspecto progressivo é utilizado pelo informante para explicar seu processo de escrita. Quanto mais esse processo se desenvolve, mais os eventos “aparecimento das ideias” e “cuidado com a organização das ideias” progridem.

(40)

.. então eu começo a colocar as ideias,
.. escrevendo em em diferentes momentos,
assim ... coisas que *vão aparecendo*,
e depois que eu *vou tendo* esse .. cuidado de organizar sabe,

As perífrases de aspecto permansivo apresentam sete ocorrências no *corpus* de entrevistas, todas realizadas por *ficar* + gerúndio. Em (41), a perífrase indica que o evento “perguntar” ocorre em intervalos de tempo subsequentes.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

(41)

.. não sei se faz muita diferença não,
 .. porque eles têm um certo receio né,
 .. de abrir pra::/ ...*ficam perguntando* bastan::te,
 .. “pra quê que você fazer com”/ né .. “o que você vai fazer com isso?”

Foram encontradas no *corpus* de entrevistas quarenta e duas ocorrências de aspecto resultativo. Assim como nas aulas, essas perífrases podem ser divididas em dois grupos: 1) aquelas que indicam uma consequência ou o resultado final de um evento e que são realizadas por perífrases de *acabar* (Longo; Campos, 2002); 2) aquelas em que um estado resulta de uma ação ou de um processo e que são realizadas por perífrases de participação com *estar* ou *ficar* como auxiliares (Neves, 2018).

Tabela 11. Aspecto resultativo (entrevistas)

	N	%
<i>Acabar</i> + gerúndio	12	28,57
<i>Estar</i> + participação	26	61,9
<i>Ficar</i> + participação	4	9,52
Total	42	100

Fonte: Elaboração própria

Em (42), a perífrase resultativa é expressa por *acabar* + gerúndio e expressa como resultado utilizar o inglês pelo fato de geralmente se utilizar a sigla CLA do inglês. Em (43), a perífrase resultativa *estar* + participação focaliza o estado do produto (estragado), pressupondo um evento anterior que teria levado o produto a ficar nesse estado. Em (44), o fato de os alunos não terem hábito de leitura é responsável pelo estado em que se encontra a competência de leitura (prejudicado), segundo a professora.

(42)

tá .. o CLA éh:: do inglês ... ácido linoleico conjugado .. né,
 então em português a gente vê como:: ACL,
 .. muitas vezes ácido ... ALC ácido linoleico conjugado.
 .. é que é é:: uma forma tão comum a gente falar CLA né,
 .. que a gente *acaba usando* o inglês.

(43)

a intenção foi aumentar o prazo de valida::de,
 .. ou melhor .. foi recuperar um produto .. que já *estava estragado*.

(44)

.. eles não têm ... primeiro não têm hábito de leitura .. né,
 .. então aí você verifica que a competência de leitura *fica prejudicada* .. por causa disso .. né.

O aspecto frequentativo apresenta dez ocorrências nas entrevistas do *corpus*. Em (45), a perífrase *ter* + particípio associa a repetição do evento comer à noção de frequência. Em (46), o evento “concretizar-se” é expresso pela perífrase *vir* + gerúndio, associando esse evento à noção de frequência.

Tabela 12. Aspecto frequentativo (entrevistas)

	N	%
<i>Ter</i> + particípio	9	90
<i>Vir</i> + gerúndio	1	10
Total	10	100

Fonte: Elaboração própria

(45)

.. e o que acontece é que ah:: a gente *tem comido* muita gordura trans.

(46)

éh:: .. a inclusão escolar ela é um fato,
 .. é algo que *vem se concretizando* sim,

Por fim, foram encontradas três ocorrências de perífrases de aspecto perfectivo nas entrevistas do *corpus* (cf. tabela 7). As três ocorrências são realizadas pela perífrase *ter* (pretérito imperfeito) + particípio, como em (47). O termo “gordura trans” foi equivocadamente associado por uma pessoa à gordura transformada, quando, na verdade, trans se refere a uma estrutura de ácidos graxos dos óleos insaturados. A informante apresenta, então, o evento “não pensar dessa forma na gordura trans” como um evento concluído no intervalo de tempo de referência (toda a sua vida).

(47)

.. e uma senhora chegou para mim,
 .. e falou assim “a gordura trans é uma gordura transformada não é?”,
 .. então olha só como que é,
 .. ainda temos que cuidar até com o português né,
 .. como é a palavra você usa,
 .. trans uma gordura transformada,
 .. gente eu nunca *tinha pensado* nisso na minha vida.

5 Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo descrever as perífrases aspectuais encontradas em um *corpus* de língua falada formado por aulas de ensino superior e de curso pré-vestibular e por entrevistas com pesquisadores, analisando não apenas as configurações formais das perífrases aspectuais, mas também os usos dessas perífrases pelos informantes.

No desenvolvimento do trabalho, verificou-se que há diferenças de autor para autor no que diz respeito às propostas de classificação das opções aspectuais. Neste trabalho, optou-se por utilizar as opções aspectuais propostas por Longo e Campos (2002) e por Neves (2000, 2018) pelo fato de facilitarem o trabalho de tabulação dos dados, pela transparência dos rótulos utilizados para designar as opções aspectuais e, principalmente, por abarcarem as ocorrências de perífrases aspectuais encontradas no *corpus*.

A tabulação dos dados revelou que, tanto nas aulas quanto nas entrevistas, as perífrases aspectuais mais frequentes são as de aspecto cursivo, com um número de ocorrências bem acima das demais opções aspectuais. São realizadas por *estar* + gerúndio, *continuar* + gerúndio e *continuar a* + infinitivo. As perífrases de aspecto cursivo são utilizadas pelos professores para monitorar a atenção e/ou a compreensão dos alunos, orientar a respeito dos tópicos da aula, expressar eventos durativos que acontecem simultaneamente ao ato de fala, criar uma moldura de ações durativas para interpretação de um quadro, de um texto, de um poema etc. Nas entrevistas do *corpus*, as perífrases de aspecto cursivo são utilizadas pelos informantes para expressar eventos durativos que acontecem simultaneamente à entrevista, prestar esclarecimentos sobre dúvidas que surgem na interação entre entrevistador e informante, criar uma moldura de ações durativas para contextualizar eventos que ocorreram durante a realização da pesquisa.

As perífrases de inceptivo podem ter a forma *começar a* + infinitivo ou *começar* + infinitivo e são utilizadas para exprimir a fase inicial de um evento. Já as perífrases de aspecto ingressivo, que são realizadas por *passar a* + infinitivo, apresentam o evento limitado à sua fase inicial.

Encontraram-se, no *corpus*, poucas ocorrências das perífrases de aspecto habitual. Essa opção aspectual configura o curso do evento como hábito. A realização dessas perífrases se deu por *costumar* + infinitivo e *andar* + gerúndio. Já o aspecto progressivo ficou entre as opções aspectuais mais utilizadas pelos informantes. A realização se deu pela perífrase *ir* + gerúndio, que configura o curso dos eventos progredindo conforme os eventos se desenvolvem.

Não foram encontradas ocorrências de perífrases do aspecto cessativo nas entrevistas, e, nas aulas, encontraram-se apenas quatro ocorrências, realizadas por *terminar de* + infinitivo e *acabar de* + infinitivo. Já as perífrases de aspecto permansivo, o qual indica que o evento ocorre em intervalos de tempo subsequentes, são realizadas por *ficar* + gerúndio.

As perífrases de aspecto resultativo estão entre as mais utilizadas pelos informantes do *corpus*. As ocorrências foram divididas em dois grupos: aquelas que indicam uma consequência ou o resultado final de um evento e que são realizadas por perífrases de *acabar* + gerúndio ou de *chegar a* + infinitivo; 2) aquelas em que um estado resulta de uma ação ou de um processo e que são realizadas por perífrases de participio com *estar*, *ficar* ou *permanecer* como auxiliares.

Assim como ocorreu com as perífrases de aspecto cessativo, não foram encontradas ocorrências de aspecto iterativo nas entrevistas. As poucas ocorrências de perífrases dessa opção aspectual encontradas nas aulas são realizadas por *voltar a* + infinitivo, indicando repetição não associada à noção de frequência. Já as perífrases de aspecto frequentativo indicam repetição associada à noção de frequência e são realizadas, no *corpus*, por perífrases de *vir* + gerúndio e *ter* + participio. Por fim, as perífrases de aspecto perfectivo, em que o evento é apresentado como completo, foram todas realizadas, no *corpus*, pela perífrase *ter* + participio.

Em termos de trabalhos futuros, pretende-se utilizar os resultados obtidos para a elaboração de aulas, cursos e até mesmo materiais para o ensino do aspecto verbal, inicialmente no ensino superior e, quem sabe, na educação básica.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). **Gramática do português falado**. v. 8, Novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp/FAPESP, 2002.

AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CAMARA JR., J. M. **Dicionário de filologia e gramática**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1964.

CAMARA JR., J. M. **Princípios de linguística geral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980a.

- | Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais

CAMARA JR., J. M. **A estrutura da língua portuguesa**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1980b.

CASTILHO, A. T. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. **Alfa**, v. 12, p. 7-135, 1967.

CASTILHO, A. T. O Português culto falado no Brasil: história do Projeto NURC. *In*: PRETI, D.; URBANO, H. (org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. v. IV, Estudos. São Paulo: TAQ/Fapesp, 1990. p. 141-292.

CASTILHO, A. T. **Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COMRIE, B. **Aspect**. An introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 2, Classes de palavras e processos de constituição. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. *In*: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. v. 2. Classes de palavras e processos de constituição. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. p. 163-365.

LONGO, B. N. O. Auxiliaridade. *In*: RODRIGUES, A.; ALVES, I. M. (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: a construção morfológica da palavra**. vol. VI. S. Paulo: Contexto/ FAPESP, 2019. p. 175-187.

LONGO, B. O.; CAMPOS, O. S. A auxiliaridade: perífrases de tempo e de aspecto no português falado. *In*: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (org.). **Gramática do português falado: novos estudos descritivos**. v. 8. Campinas: Editora da Unicamp/ FAPESP, 2002. p. 445-477.

LYONS, J. **Introdução à Linguística Teórica**. Editora Nacional/Editora da USP, 1979.

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

NEVES, M. H. M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

O'DONNELL, M. From *corpus* to Codings: Semi-Automating the Acquisition of Linguistic Features. **Proceedings of the AAAI Spring Symposium on Empirical Methods in Discourse Interpretation and Generation**. Proceedings... . p. 27-29, 1995. Stanford: AAAI.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. S. Paulo: FFLCH/USP, 1993.

SAID ALI, M. **Gramática Histórica da Língua Portuguesa**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 7. ed. São Paulo: Scipione, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. **O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão**. 5. ed. Uberlândia: EdUFU, 2014.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ANTONIO, Juliano Desiderato; MÓDOLO, Marcelo. Perífrases aspectuais em aulas e em entrevistas orais. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 29-61, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 23/09/2023.

EFEITOS DA PROSÓDIA E DA DISFLUÊNCIA SOBRE A QUALIDADE DE VOZ EM DIFERENTES ESTILOS DE ELOCUÇÃO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Pablo ARANTES¹

Aveliny Mantovan LIMA²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3516>

Resumo: Neste trabalho apresentamos dois experimentos que articulam as temáticas da qualidade de voz, disfluências, estilos de elocução e prosódia. O primeiro experimento investiga aspectos segmentais e prosódicos que afetam a ocorrência de laringalização, de disfluências e de fronteiras de grupo acentual. O segundo estuda o uso de voz não modal em diferentes contextos prosódicos, bem como em três estilos de elocução: fala espontânea, leitura de frases e de palavras isoladas. O achado inédito no português brasileiro e também o mais robusto encontrado nos dois experimentos é a predominância de casos de qualidade de voz não modal em posições prosodicamente fortes. Embora ambos tenham adotado critérios diferentes para a definição dessas posições, a semelhança nos resultados indica que o acento no nível da frase e da palavra é um fator relevante que condiciona a distribuição das instâncias de vozeamento não modal. Os resultados do primeiro experimento indicam diferença no comportamento do vozeamento laringalizado em relação aos segmentos e ao sexo do falante, uma vez que houve predominância de ocorrência nas vogais e maior taxa de vozeamento não modal em falantes do sexo feminino. No segundo experimento, observamos que os estilos de elocução exercem efeitos significativos sobre a distribuição do vozeamento não modal. Ainda, vimos que a ocorrência de vozeamento não modal em eventos de disfluência se comporta de maneira diferente em relação ao estilo de elocução. De modo geral, concluímos que os diferentes aspectos linguísticos, a saber, fluência de fala, fonostilo e prosódia podem afetar a qualidade de voz.

Palavras-chave: Qualidade de voz. Fonostilo. Fonética acústica. Disfluência. Prosódia.

1 Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil; pabloarantes@ufscar.br; <http://orcid.org/0000-0001-9707-8493>

2 Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil; avelinylima@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4305-4864>

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

EFFECTS OF PROSODY AND DISFLUENCY ON VOICE QUALITY IN DIFFERENT SPEAKING STYLES

Abstract: The paper presents two studies that investigate possible interactions between voice quality, disfluency, speaking styles and prosody. The first study investigates the effects of segmental and prosodic factors on the occurrence of laryngealization, disfluency and boundaries of accentual group in different prosodic conditions. The second study investigates non-modal phonation occurrences in different prosodic contexts in three speaking styles: semi-spontaneous interview, sentence reading and word reading. The most robust finding in both studies is that nonmodal phonation occurrences are highly associated with strong prosodic positions, such as stress group boundaries and lexically stressed syllables. Results of the first experiment suggest that creaky phonation occur more in vowels than consonants and that female speakers are more prone to present instances of creaky voice. The results of the second experiment show that in read speech occurrences of nonmodal phonation are more common in final (prepausal) position and in the semi-spontaneous style there are more occurrences in initial and medial positions. Overall, results from both studies show that changes in voice quality is sensitive to prosodic structure, fluency, and speaking styles.

Keyword: Voice quality. Phonostylistics. Acoustic phonetics. Disfluency. Prosody.

Introdução

Apresentamos neste artigo resultados de dois estudos experimentais que articulam áreas que foram até o momento pouco exploradas em conjunto e de forma sistemática na literatura a respeito do português brasileiro: qualidade de voz, prosódia, disfluências e estilos de fala. No restante desta introdução, apresentaremos brevemente conceitos e achados de estudos relevantes que relacionam uma ou mais dessas dimensões linguísticas como forma de destacar a relevância da tentativa de apresentar todas elas em um mesmo texto e destacar a originalidade dos resultados relatados aqui.

A descrição articulatória das atividades laríngeas é fundamental no estudo da produção sonora das línguas. Durante as últimas décadas, registra-se um crescimento no interesse científico pela descrição articulatória e acústica de enunciados que sejam realizados em condições naturais de fala, bem como de diferentes fonoestilos, e, por isso, destaca-se a importância de estudos que busquem entender a possível relação entre os tipos de fonação e de qualidade de voz, tendo em vista que, nessas condições de elocução, fatores paralinguísticos, como emoção e atitude, e extralinguísticos, como

o cansaço, podem afetar a fonação e a qualidade de voz de maneira importante. Nesse sentido, o falante, ao manipular o sistema laríngeo para executar as funções prosódicas de proeminência, demarcação ou dialógica, por exemplo, pode ter a sua qualidade vocal afetada.

O termo “qualidade de voz”, assim como definido por Laver (1980), é bastante geral e não está necessariamente relacionado apenas a características articulatórias ligadas à laringe, mas também a outros ajustes, incluindo os referentes a estruturas supralaríngeas e traços suprasegmentais. Por outro lado, na literatura fonética, expressões mais específicas como “tipo de fonação” ou “estado da glote” são encontradas e podem em alguns casos ser tomadas como sinônimos para qualidade de voz em um entendimento mais estreito do termo, que circunscreve o fenômeno às suas manifestações laríngeas (Ladefoged, 2001). Para os propósitos do presente trabalho, recorreremos a termos mais específicos, como “tipo de fonação” ou “estado da glote” para referenciar a descrição articulatória dos dados sem, contudo, nos comprometermos com uma dessas visões em particular a respeito da definição do termo “qualidade de voz”. Na seção de métodos, explicaremos mais detalhadamente os procedimentos que usamos nos dois estudos relatados no presente trabalho para identificar diferentes tipos de qualidade de voz.

A configuração laríngea considerada neutra é característica do tipo de fonação modal. Para Zeroual, Esling e Crevier-Buchman (2008), a consequência acústica da vibração laríngea regular é a produção de formas de onda periódicas. Essa periodicidade, segundo Laver (1980, p. 16), implica a ausência de *jitter* e *shimmer*.

Em relação aos tipos de fonação não-modais, a descrição articulatória que abrange uma primeira proposta de contínuo de estados da glote, feita por Ladefoged (1972), varia de “não vozeado” (aritenóides mais afastadas), passando pela “soproso”, “modal” (vibração regular), “*creaky voice*”, “*creak*”, e, por último, a oclusiva glotal (aritenóides mais fechadas). Ladefoged (1972) esclarece que entre os estados “soproso” e “modal” há um gradiente de “voz relaxada” (murmúrio ou sussurro), e entre os estados “modal” e “*creaky voice*”, há a “voz tensa”, embora não se possam definir pontos pré-determinados entre esses diferentes estados. A fim de ampliar a proposta de Ladefoged (1972), Laver (1980) propõe categorias para os tipos de fonação, que seriam: “modal” e “falsete”, “*creak*” e “sussurro”, “áspero” e “soproso”. Tais categorias podem ocorrer sozinhas ou se combinar com outras, embora algumas não possam ser combinadas entre si.

Essa classificação dos modos de fonação tem sido estudada do ponto de vista da fonética geral, mas pode ser utilizada também para análise de voz como uma ferramenta que auxilia na descrição de alterações patológicas da voz, como as disfonias. No caso do

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

presente estudo, pretende-se compreender como os modos de fonação se comportam em diferentes estilos de elocução, como a fala espontânea (entrevistas a um *podcast* e narrativa pessoal) e a leitura de frases e de palavras isoladas. Nesse âmbito, dois estudos no português brasileiro (doravante PB) estudaram especialmente o tipo de fonação que é chamado de laringalização (Lima, 2011; Oliveira, 2017). No estudo de Oliveira (2017), o autor buscou compreender como a ocorrência de laringalização pode contribuir para a tarefa de comparação de locutores. Os resultados mais importantes de seu estudo foram que: (a) a taxa de laringalização vocálica e total foram as medidas que permitiram maior diferenciação de pares; (b) a taxa de laringalização foi maior no grupo do sexo feminino; (c) a ocorrência de laringalização alinhada à fronteira de unidades prosódicas pareceu revelar uma possível relação entre estrutura prosódica e a sua motivação ou restrição. O estudo de Lima (2011) investigou justamente a possível relação entre as fronteiras prosódicas e discursivas e o fenômeno de laringalização. Como resultado, observou-se relação estatisticamente significativa entre as variáveis fronteiras prosódicas, fronteiras discursivas e laringalização, e, também, entre a produção de disfluências. Falaremos sobre a relação entre qualidade de voz e disfluência logo mais adiante. Vimos nesse último estudo de Lima (2011) uma investigação que relaciona o interesse por qualidade de voz e prosódia. Tal interesse está ligado à própria definição de prosódia que, segundo Barbosa (2019), “é o componente da nossa fala que organiza nossos enunciados, moldando nossa maneira de falar através do concurso de modificações articulatórias que se manifestam acusticamente em unidades prosódicas”.

Trabalhos que estudaram outras línguas também se dedicaram à descrição dos efeitos da interface entre prosódia e modos de fonação, especialmente o modo laringalização. Em trabalho sobre o inglês, Dilley e colegas (1996) mostram que a laringalização afeta vogais que ocupam, principalmente, a posição inicial de uma frase entoacional, independente da tonicidade da vogal. Ainda em relação ao inglês, Redi e Shattuck-Hufnagel (2001) observaram que a laringalização pode servir como um marcador de fronteira prosódica, sinalizando o final do turno quando ocorre em fim de enunciado ou contrastar o trecho proeminente, seja antecedendo ou sucedendo um trecho proeminente. Andreeva e colegas (2013), em trabalho sobre o norueguês e o alemão, comparou essas duas línguas e observou que é possível encontrar estados da glote mais fechados, que resultam na produção de oclusiva glotal e laringalização, em trechos proeminentes dos enunciados. Em trabalho que abrangeu sueco, inglês e finlandês, Gordon e Ladefoged (2001) mostram que o modo de fonação “laringalização” ocorre com mais frequência em sílabas acentuadas, além de servir como marcador de fronteira prosódica, sendo mais comum nas palavras iniciadas por vogal, em algumas categorias gramaticais e fronteira de frase entoacional. Kim e Valdovinos (2014), em estudo sobre a língua mariteco cora, falada no

México, mostram que vogais produzidas com modo de fonação “laringalização” podem ocorrer tanto em trechos prosodicamente fortes quanto fracos, embora a queda na frequência fundamental, que pode ser considerada um dos correlatos desse modo de fonação, seja mais acentuada nos trechos prosodicamente fortes. A respeito do vietnamita, Jannedy (2007) relata a ocorrência de laringalização em vogais preferencialmente em posição de ênfase. Em conjunto, os resultados reportados na literatura a respeito de um número diverso de línguas, o português brasileiro entre elas, sugerem que há uma relação privilegiada entre posições prosódicas fortes, sejam elas sílabas tônicas, trechos postos em ênfase ou fronteiras prosódicas, e a ocorrência de modos de fonação não modais. Essa relação poderia ser interpretada como evidência para o uso de fonação não modal como correlato auxiliar para a realização das funções prosódicas de demarcação e ênfase.

Em relação à disfluência, é preciso esclarecer que este termo se refere a uma linha teórica que está orientada para o entendimento da gagueira do desenvolvimento, conforme explica Merlo (2006). Nessa linha, as disfluências são vistas como índices de dificuldades motoras durante a fala e os estudos conduzidos sob essa perspectiva dividem seus participantes em pessoas que gaguejam e pessoas que não gaguejam. Embora o estudo 1 apresentado no presente artigo tenha utilizado material de fala produzido por pessoas que não gaguejam, por ter sido desenvolvido no âmbito do curso de Fonoaudiologia da Universidade de Brasília, a classificação das disfluências se deu seguindo esta linha. A tipologia adotada será apresentada na seção de Materiais e Métodos do Estudo 1.

Ainda sobre esse tema, Merlo (2006, p. 209) explica que outra linha teórica

[...] denomina seu objeto de “hesitação” e apresenta uma forte orientação psicolingüística, focando seus estudos na produção falada de pessoas sem distúrbios de comunicação. Nesta linha, as hesitações são vistas como índices de dificuldades com o processamento da língua falada.

A hesitação se relaciona com a prosódia por meio daquilo que Koch e Souza e Silva (1996) e Marcuschi (1999) chamam de “marcas formais”. Tais marcas são tipificadas de maneira diferente a depender da linha teórica adotada pelo analista. Exemplos dessas marcas, segundo os autores citados, seriam pausas (preenchidas, silenciosas ou hesitativas), repetições hesitativas, prolongamentos hesitativos e falsos inícios.

Em busca das relações a que se refere o presente trabalho, apresentamos, por fim, alguns resultados de trabalhos na interface entre disfluência e qualidade de voz encontrados na literatura internacional. Tilsen (2006), em trabalho sobre fala espontânea em inglês, observou que a laringalização pode aparecer antecedendo a disfluência de

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

repetição, principalmente quando se repete a palavra três vezes. Kohler (2000) observou que, em alemão, a laringalização reforça as pausas e os finais prolongados, tanto de palavras quanto de frases, sendo que na última a marcação fica mais evidente. As possíveis inter-relações entre modos de fonação não modal, estrutura prosódica e disfluências foram muito pouco estudadas até o momento, o que torna os resultados que apresentamos no presente artigo bastante relevantes e inovadores.

Em relação aos estilos de elocução, a tradição de pesquisa que relaciona os diferentes estilos a variáveis de natureza fonético-fonológica centra seus esforços em caracterizar as possíveis especificidades de estilos que se distribuem num *continuum* em cujos polos normalmente são colocadas, de um lado, a fala espontânea e, do outro, a chamada fala de laboratório. Sobre essas definições e as controvérsias em torno desses termos, ver, entre outros, Beckman (1997), Lucente (2012, p. 21-23) e Xu (2010). Uma variada gama de estilos pode ser identificada entre os pólos, definidos por relações específicas entre conteúdo e a forma, como, por exemplo, o estilo jornalístico, a fala atuada, a narração esportiva, entre outros. No caso de variáveis fonético-fonológicas, Llisterra (1992) apresenta uma revisão abrangente da literatura disponível até o momento de sua publicação, na qual sumariza resultados a respeito da influência de estilos de elocução sobre fatores tais como qualidade vocálica, taxa de elocução, frequência fundamental, entre outras dimensões fonéticas. Entre os 35 estudos incluídos na revisão, apenas um apresenta evidência de correlações sistemáticas entre mudanças no modo de fonação por efeito do estilo de elocução (Greisbach, 1991): no caso, relata-se a ocorrência de voz laringalizada em encontros vocálicos e ditongos na fala muito rápida em contraste com a fala em taxa neutra).

Na literatura mais recente, alguns trabalhos mostram a influência do estilo de elocução na implementação de correlatos acústicos do acento lexical em línguas como o PB, inglês britânico, sueco, estoniano e checo. Essa série de estudos conta com *corpora* de fala coletados de maneira semelhante no âmbito de um mesmo projeto de pesquisa. O procedimento de coleta permitiu a elicitação de três estilos de elocução, leitura de palavras isoladas, leitura de frases e entrevista semiespontânea³.

Nos trabalhos, são investigados parâmetros tradicionalmente considerados relevantes na pesquisa sobre correlatos acústicos do acento lexical, como a duração, f_0 e uma medida de intensidade relativa, chamada ênfase espectral. A medida da ênfase

3 Veja <https://wordstress.ling.su.se/> para mais informações sobre os objetivos do projeto, os procedimentos de coleta de dados e informações demográficas dos participantes. O uso do material para o presente estudo foi autorizado pelo coordenador do projeto.

espectral é definida como a contribuição relativa da banda mais alta de energia para o nível de intensidade total de um segmento⁴. A justificativa para a adoção dessa medida é a observação segundo a qual contribuições relativas maiores da banda alta para a energia global do sinal resultam de maior esforço expiratório e articulatorio, que podem implicar maior tensão da musculatura laríngea. A elevação do esforço articulatorio na atividade de fonação pode ter impacto na percepção da qualidade de voz. No estudo sobre o PB, os resultados referentes ao parâmetro duração indicam que o estilo leitura de palavras é caracterizado por gerar maior diferença no alongamento da sílaba tônica em relação às átonas em comparação aos outros dois estilos. Em relação à f_0 , registra-se mais variação, medida pelo desvio-padrão de f_0 nas vogais, no estilo leitura de palavras do que nos outros dois estilos. Na medida de ênfase espectral, o efeito do estilo se manifesta na forma de valores maiores para esse parâmetro na entrevista semiespontânea em comparação com os outros dois estilos, observação que é explicada como resultado de maior esforço associado a trechos mais longos nas narrativas nos quais são produzidos enunciados em níveis elevados de f_0 por trechos relativamente longos. Apesar do avanço representado por essas contribuições recentes, ainda é marcante a escassez de estudos que relacionam a qualidade de voz com os estilos de elocução. Muito embora a medida de ênfase espectral reflita a atividade laríngea, ela mede modulações relativamente pequenas na tensão da musculatura laríngea e faz isso de forma indireta e inespecífica em termos das estruturas envolvidas na fonação. Portanto, ainda se faz necessário explorar a questão das interações entre qualidade de voz e estilos de fonação de maneira mais sistemática.

Em função dos diagnósticos feitos acima a respeito da carência de estudos que procurem compreender simultaneamente uma ou mais das dimensões mencionadas, especialmente tomando como base o português brasileiro, reunimos neste artigo o relato de dois experimentos que abordam as inter-relações entre variáveis prosódicas, estilos de elocução, qualidade de voz (em especial a laringalização, mas não apenas) e disfluências. Os dois estudos serão apresentados a seguir de maneira separada e, ao final, os resultados serão discutidos de maneira conjunta.

O Estudo 1 tem como foco de estudo a qualidade de voz laringalizada (também conhecida como *creak* ou *creaky voice*), que, na perspectiva gradiente dos estados da glote, encontra-se entre os estados neutro (modal) e mais fechado (oclusiva glotal). O objetivo do estudo é investigar os contextos segmentais e prosódicos que podem favorecer a ocorrência de laringalização, a estrutura rítmica (a posição no grupo acentual) e a presença de disfluência comum de fala.

⁴ “Trechos de fonação ininterrupta ladeados por silêncio” (tradução dos autores).

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

O Estudo 2 tem como objetivo determinar se o uso de qualidade de voz não modal (laringalização e outros tipos) é afetado por um conjunto de variáveis de natureza diferente: a) prosódicas: a tonicidade da sílaba onde a voz não modal acontece e a posição da palavra em relação à posição inicial e final de enunciado e b) estilo de elocução, em especial a comparação entre fala espontânea e fala lida.

Estudo 1

Materiais e métodos

Apresentamos nesta seção uma caracterização das amostras de fala que compõem o *corpus* estudado. Descrevemos em seguida os parâmetros fonéticos extraídos das amostras de fala e os critérios usados para a extração, além da organização da segmentação e etiquetagem dos dados. Finalmente, descrevemos os critérios estatísticos para a análise dos resultados obtidos.

Material de fala

A amostra foi composta por 9 falantes no total, sendo 4 do sexo feminino e 5 do sexo masculino, em idade adulta, com diversas formações profissionais, todos com histórico de atuação profissional na área da moda. Todos os falantes da amostra são nativos do PB. Nas amostras selecionadas para o estudo, nenhum apresentou qualquer tipo de disfonia e/ou alterações vocais.

As amostras de fala analisadas no estudo são trechos de episódios de *podcasts* veiculados por diferentes emissoras de rádio, disponibilizados publicamente nos *websites* das emissoras em formato de áudio MP3 ou em canais do YouTube, que também foram extraídos em formato MP3, e convertidos posteriormente para o formato sem compressão WAV para as etapas de análise acústica. Após essa coleta inicial, os arquivos de áudio foram analisados em relação à qualidade acústica, seguindo os seguintes critérios: (a) excelente relação sinal/ruído; (b) ausência da fala de outros que não seja o sujeito alvo; (c) ausência de música de fundo durante a fala do sujeito. Tais critérios foram seguidos para garantir a possibilidade de extração das informações acústicas desejadas. Foram excluídos da amostra inicialmente selecionada trechos em que um dos critérios não pode ser atendido. A duração total das amostras é de 33 minutos e 15 segundos de áudio, entre amostras de falantes do sexo feminino e masculino.

Análises fonéticas

Laringalização

Episódios de laringalização foram identificados através do exame visual sistemático da forma de onda, do espectrograma de banda larga do sinal acústico e dos traçados de f_0 e intensidade gerados pelo programa Praat que podem ser superpostos ao espectrograma de cada amostra. Para a identificação, foram usados os correlatos acústicos associados a essa qualidade de voz ou modo de fonação reunidos por Lima (2011, p. 16), a saber: 1) queda ou rebaixamento local no traçado de f_0 , (2) irregularidade dos pulsos glotais, que pode manifestar-se tanto no espaçamento temporal entre os estriamentos verticais no espectrograma e entre espículas no oscilograma tanto quanto na intensidade dos pulsos e 3) queda local no contorno do traçado de intensidade ou na amplitude da forma de onda. A inclinação espectral, mencionada por Lima (2011), não foi usada, uma vez que o efeito da laringalização sobre esse correlato não é facilmente detectável pela simples inspeção visual no espectrograma. Não foi feita nenhuma tentativa de automatizar o reconhecimento das pistas mencionadas anteriormente. Fez-se a inspeção visual completa de todas as amostras de áudio do *corpus* em busca da ocorrência dos padrões visuais no espectrograma e oscilograma para a identificação dos trechos com laringalização. A oitava dos trechos identificados visualmente como ocorrências de laringalização foi usada como critério confirmatório adicional à análise das pistas visuais.

Disfluências

A identificação das disfluências seguiu a tipologia de disfluências típicas ou não gegas apresentada por Schiefer e Arcuri (2000), amplamente usada na avaliação da fluência da fala no contexto da prática fonoaudiológica. A tipologia identifica as seguintes classes de disfluências típicas: hesitação, prolongamento, repetição, revisão, interjeição, bloqueio e palavra não terminada. Nessa tipologia, o prolongamento é considerado uma disfluência atípica, ou seja, comum na produção de falantes com gagueira. Embora enquadrem os prolongamentos entre as disfluências atípicas, os autores reconhecem que elas não são exclusivas dos quadros de gagueira e podem ocorrer, embora com menor frequência, também na fala de indivíduos sem alteração de fluência. Como notamos durante a audição das amostras a ocorrência de um número não negligenciável de casos de prolongamento, decidimos incluir essa disfluência entre as possibilidades de disfluência em nosso estudo.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

Fronteira prosódica

O evento prosódico que escolhemos analisar no Estudo 1 são as fronteiras de grupo acentual. Barbosa (2019, p. 43-45) define grupo acentual como um agrupamento delimitado por dois acentos frasais consecutivos. Ainda segundo a definição, acento frasal é o acento que recai sobre a sílaba lexicalmente acentuada de uma palavra fonológica que é a mais proeminente no enunciado de que faz parte. Por essa definição, um grupo acentual contém pelo menos uma palavra fonológica; pode conter mais de uma, desde que apenas um dos acentos lexicais seja proeminente no nível do enunciado. Barbosa (2006) define um conjunto de procedimentos baseados em critérios de produção para instrumentalizar essa definição e permitir a identificação de grupos acentuais em amostras de fala. Esse procedimento identifica acentos frasais como picos no contorno de duração de um enunciado segmentado em unidades do tamanho da sílaba ou unidades VV e um grupo acentual como o conjunto de unidades VV delimitado entre dois picos consecutivos no contorno. Para o propósito de identificação de acentos frasais, o contorno de duração bruta (a duração em unidades de tempo real definida pela segmentação do sinal acústico) passa primeiro por uma sequência de duas transformações. Primeiramente, a normalização pela técnica do z-score estendido, que minimiza os efeitos da duração intrínseca dos segmentos e enfatiza os alongamentos e encurtamentos motivados pela atribuição de proeminências prosódicas. Em seguida, o contorno normalizado passa por uma etapa de suavização por meio da aplicação de uma média móvel de cinco pontos com o objetivo de minimizar oscilações no contorno de duração que não tenham sido eliminadas na etapa de normalização. Uma vez que o contorno bruto tenha sido normalizado e suavizado, os picos (ou pontos máximos locais) desse contorno podem ser identificados. Esses pontos são considerados acentos frasais e cada um desses pontos pode ser considerado uma fronteira de grupo acentual segundo a definição de Barbosa. A descrição técnica detalhada das operações de normalização e suavização é apresentada em Barbosa (2006), juntamente com o código-fonte de um *script* do programa de análise acústica Praat que implementa computacionalmente os dois procedimentos. Na etapa de análise, serão computados os eventos de laringalização que coincidem ou não com as fronteiras de grupo acentual.

Frequência fundamental

Conforme dissemos anteriormente, a literatura sugere que há um rebaixamento repentino da frequência fundamental durante o trecho da fonação laringalizada e que esse rebaixamento localizado pode ser considerado um correlato da laringalização. Para testar

em que medida essa associação se verifica em dados do português brasileiro, decidimos quantificar a amplitude de variação da f_0 nos trechos identificados como ocorrências de laringalização por meio da seguinte relação:

$$\log_2 \left(\frac{f_{lar.}}{f_{mod.}} \right),$$

em que $f_{lar.}$ é a mediana de f_0 no trecho laringalizado e $f_{mod.}$ é a mediana de f_0 da unidade VV em que o evento de laringalização acontece, excluídos os valores de f_0 do trecho laringalizado. O valor resultante será negativo quando houver uma queda no contorno de f_0 no trecho laringalizado e será positivo se houver uma subida no contorno de f_0 no trecho laringalizado. Além da amplitude de variação, calculou-se também o desvio-padrão dos valores de f_0 em semitons, ao longo da unidade VV em que houve ocorrência de laringalização. Valores altos de desvio-padrão indicam uma variabilidade alta no contorno, constituindo evidência auxiliar para a ocorrência de movimentos abruptos no contorno.

A extração do contorno de f_0 de cada amostra de áudio foi feita com o auxílio do *script* `better_f0` (Arantes, 2019) para o programa Praat. Esse *script* implementa um algoritmo que otimiza alguns parâmetros da função nativa *Get pitch* do programa Praat de forma a minimizar erros de extração. O contorno resultante foi analisado em seguida pelo *script* `f0_outliers` (Arantes, 2021a), que identifica como pontos suspeitos de erro de extração trechos em que duas amostras de f_0 consecutivas apresentam variação positiva ou negativa acima de um determinado limiar. Os casos suspeitos apontados pelo *script* foram posteriormente analisados por um dos autores para verificar se se tratava de um erro de extração verdadeiro ou um falso alarme.

Segmentação e etiquetagem dos dados

As amostras de fala foram segmentadas e anotadas por meio do *software* livre de análise acústica Praat (Boersma, 2001). A anotação das análises relevantes foi distribuída em cinco camadas em um objeto TextGrid, como indicado na figura 1. Os trechos laringalizados são marcados na primeira camada, identificados pela etiqueta “l”; os trechos com voz modal imediatamente circundantes estão identificados pela etiqueta “m”. Na segunda camada está a segmentação em unidades VV. Os segmentos consonânticos e vocálicos presentes em cada unidade VV são identificados por etiquetas do sistema de transcrição *Ortofon* (Albano; Moreira, 1996), que associa cada um dos fones do PB a um símbolo do alfabeto ASCII. A informação presente nessa camada é usada para a

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

realização da operação de normalização da duração. A terceira camada identifica, dentro de cada unidade VV, os segmentos consonantais, indicados pela etiqueta “c”, e os vocálicos, indicados pela etiqueta “v”. Na quarta camada estão registradas as ocorrências de disfluências, identificadas por sete rótulos textuais diferentes que correspondem aos casos previstos na tipologia mencionada na seção “Disfluências”. A segmentação e etiquetagem dessas quatro camadas foi feita manualmente por uma das autoras.

A quinta camada usa os mesmos marcos temporais da segunda camada, isto é, a que contém a marcação das unidades VV. Para cada unidade VV, a quinta camada indica se nessa unidade recai uma fronteira de grupo acentual ou não. Caso recaia, a unidade recebe a etiqueta “1”; caso não, recebe a etiqueta “0”. Essa camada foi obtida de forma automática por meio do script *duration_suite* (Arantes, 2021b), que implementa computacionalmente o procedimento para identificação de grupos acentuais a partir do contorno de duração que é explicado em Barbosa (2006, p. 169-170). A partir das informações dessa camada, um *script ad hoc* extraiu a informação acerca da presença ou não de fronteira de grupo acentual na vizinhança das ocorrências da laringalização, considerando uma janela de três unidades VV, centrada naquela em que a laringalização ocorreu. O resultado dessa verificação gerou padrões com três posições, que podem ser ocupadas pelos símbolos “1”, “0” e “_”; o símbolo “_” representa o início ou final absolutos do contorno de duração extraído em um arquivo de áudio analisado. Os quatro padrões principais são listados e explicados a seguir:

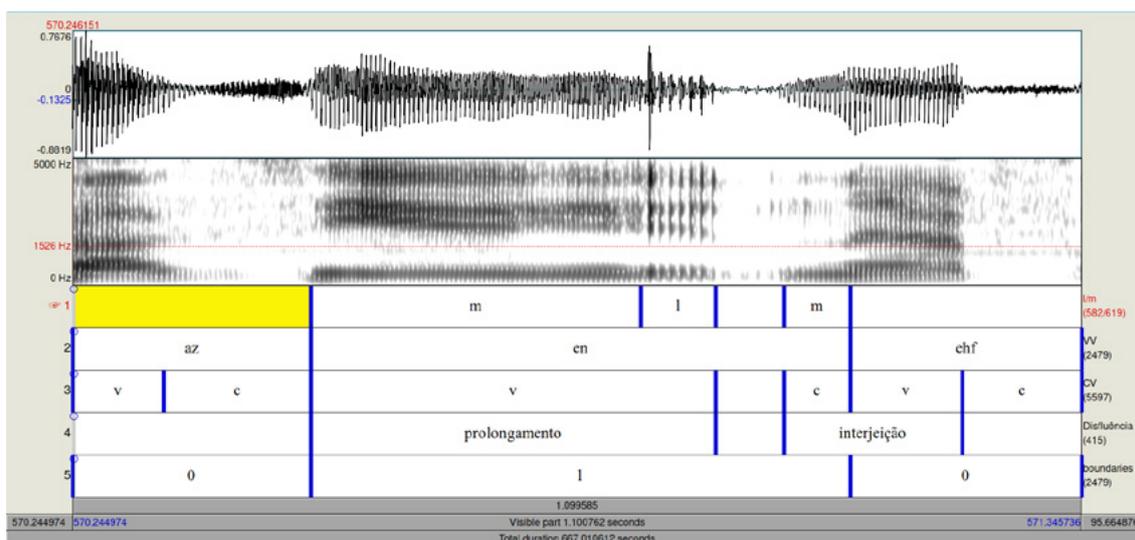
1. 000: não há fronteira de grupo acentual na janela;
2. 100: fronteira de grupo acentual antes da laringalização;
3. 010: fronteira coincide com a ocorrência de laringalização;
4. 001: fronteira de grupo acentual na unidade seguinte à laringalização;

Além dos quatro padrões listados, há, ainda, aqueles em que há a presença do símbolo “_”, que indica a presença do início ou fim absolutos do contorno de duração analisado. Exemplos de padrão com a presença desse símbolo são, entre outros, “10_”, fronteira de grupo acentual acontece antes da laringalização, seguida do final absoluto do contorno de duração e “_10”, fronteira de grupo acentual coincide com a laringalização na primeira unidade VV do contorno de duração. Como a ocorrência desses padrões é relativamente limitada, uma vez que podem ocorrer apenas no início ou fim dos contornos, optamos por agrupar as ocorrências dos padrões que contêm “_” aos demais, respeitando a similaridade: ocorrências do padrão “10_” foram contadas como ocorrências do padrão “100”; ocorrências de “01_” foram contadas como ocorrências de “010” e assim por

diante. Finalmente, em função da natureza relacional dos contrastes prosódicos, não são considerados padrões nos quais há a presença de duas fronteiras em sequência, como “110” ou “011”.

Figura 1. Ilustração da organização das anotações em camadas de objetos TextGrid do Praat.

Na camada 1, estão marcados os trechos modais e laringalizados; na camada 2, as unidades VV; na camada 3, são individualizados os segmentos vocálicos e consonantais; na camada 4, as disfluências; na camada 5, anota-se, para cada unidade VV, se ela coincide ou não com fronteira de grupo acentual



Fonte: Elaboração própria

Análise estatística

Nos resultados de estatística descritiva, os valores de média e mediana das variáveis dependentes são acompanhados, respectivamente, pelo desvio-padrão ou desvio mediano absoluto, abreviados respectivamente como DP e DMA. Nos casos em que o teste-*t* ou o teste de Análise de Variância (ANOVA) foram usados, testou-se previamente o pressuposto de homogeneidade de variância por meio do teste de Fligner-Killeen. Quando esse pressuposto não foi atendido, testes não paramétricos foram usados como alternativa: Wilcoxon, no caso do teste-*t*, e Kruskal-Wallis, no caso da ANOVA. A magnitude de efeito para o teste-*t* foi medida por meio do *d* de Cohen e para ANOVA e Kruskal-Wallis reporta-se o *eta* quadrado parcial (η^2).

Toda a estatística descritiva, bem como os testes inferenciais, foi feita com o auxílio do ambiente de computação estatística R (R CORE TEAM, 2020). Em todos os testes estatísticos inferenciais adotou-se o limiar de 5% para declarar a hipótese nula refutada.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

Resultados

Caracterização geral das ocorrências de laringalização

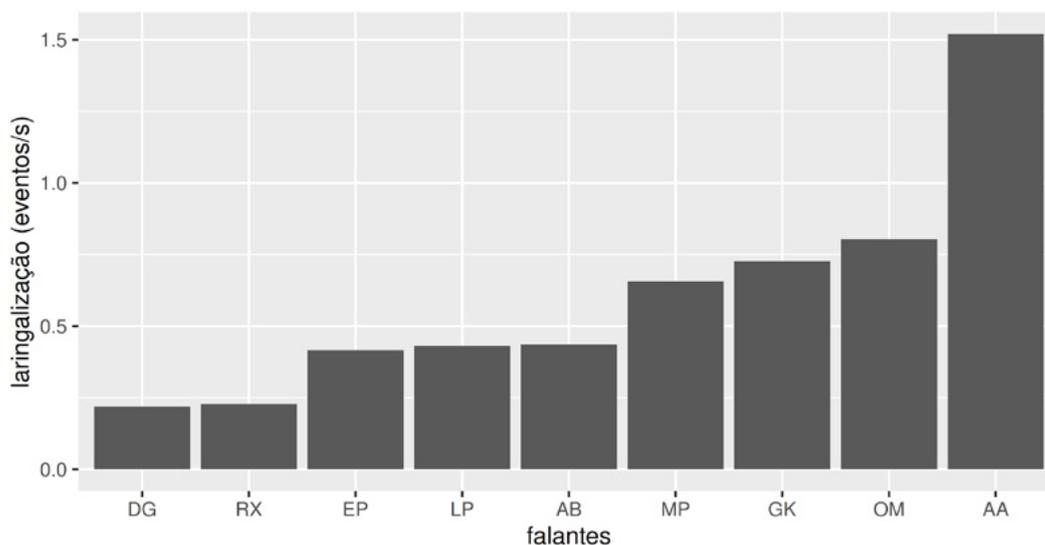
O conjunto de dados analisados consiste em 18.560 segmentos, 8.381 dos quais são vogais. Foram registradas 926 ocorrências de laringalizações nos dados. Destas, 94% das ocorrências se dão em fones vocálicos e 4% em fones consonantais. Esse resultado corrobora os achados de Oliveira (2017), que relata um percentual máximo de 4% de ocorrências de laringalização nos segmentos consonantais entre os participantes de seu estudo. A explicação sugerida pelo autor para esse resultado é que os segmentos vocálicos estão mais sujeitos à ocorrência de laringalização por terem maior índice de sonoridade. Uma vez que a laringalização é um fenômeno que afeta a vibração das pregas vocais, somente os segmentos em que há vozeamento estão sujeitos a ele. Na mesma direção, Sousa e Lima (2015) também observaram que as laringalizações ocorrem em grande parte nas vogais e nas consoantes soantes, mais especificamente, [l], [m] e [n]. Um estudo a respeito da língua Totonac-Tepehua (Levy Podolsky, 1987) reporta ocorrências de laringalização em soantes, porém sem especificar em quais delas houve essas ocorrências. Kohler (2000), em um estudo a respeito do alemão, encontrou ocorrências de laringalização principalmente nas soantes nasais. Os segmentos mais afetados em ambos os estudos são os vocálicos, embora não sejam apresentados resultados quantitativos em relação a essa prevalência.

Para saber o quanto o fenômeno da laringalização é frequente na produção de fala dos participantes do *corpus*, calculamos a taxa de ocorrência de eventos de laringalização, definida como o número de ocorrências de laringalização por segundo de fala – o cálculo não levou em conta a duração de cada evento, apenas sua ocorrência. A figura 2 mostra os valores da taxa calculada separadamente para cada falante. A taxa mediana dos nove falantes reunidos é 0,43 laringalizações/s (DMA 0,32) com uma gama que vai de 0,23 a 1,52. Nenhum dos falantes deixou de produzir laringalizações. Pode-se notar na figura 2 quatro grupos com valores semelhantes de taxa: DG-RX, AB-EP-LP, OM-MP-GK e AA. Oliveira (2017) opta por um cálculo de taxa de laringalização definido como a porcentagem de tempo de fala tomado por fonação laringalizada. Fazendo o cálculo da taxa segundo essa definição, a mediana dos falantes no *corpus* é 3,52% (DMA 2,08), com uma gama que vai de 1,51% a 12,27%. Em Oliveira (2017), a taxa mediana é de 3% (DMA 2,97) com uma gama que vai de 3% a 14%.

É possível que essa taxa seja uma característica idiossincrática, embora os dados não permitam confirmar essa possibilidade. É possível, ainda, que essa taxa seja uma influência

do estilo de elocução, hipótese que os dados não permitem verificar, uma vez que todos os dados do Estudo 1 podem ser classificados como pertencentes a um mesmo estilo: fala espontânea em contexto de entrevista em veículo de imprensa.

Figura 2. Taxa de laringalização, medida em eventos por segundo, em função dos falantes



Fonte: Elaboração própria

Em termos da duração dos eventos de laringalização, a média e a mediana gerais são respectivamente 68 (48) e 57 (31) milissegundos. Separando por tipo de segmento afetado, as laringalizações que afetam as vogais têm média e mediana de 69 (49) e 57 (31) ms e as que afetam as consoantes têm média de 60 (29) e 57 (24) ms. A amplitude das médias calculadas separadamente por falante abrange valores que vão de 54 a 82 ms. O resultado de uma ANOVA univariada que usa os falantes como fator aponta que o efeito do fator é significativo [$F(8, 917) = 2,86$ $p = 0,004$; $\eta^2 = 0,024$], indicando que a duração média dos trechos laringalizados não é a mesma para todos os falantes.

Para entender o significado desse achado, podemos comparar a duração dos eventos laringalizados aos valores de duração de vogais e consoantes no *corpus*, cujas médias e medianas são 106 (95) ms e 79 (47) ms para as vogais e 78 (43) e 72 (34) ms para as consoantes. Os valores sugerem que a laringalização toma uma proporção alta da duração dos segmentos que ela afeta. A porcentagem de tempo ocupado pela laringalização nos segmentos afetados têm média e mediana de 54% (35) e 47% (44) no caso das vogais e 75% (26) e 83% (24) no caso das consoantes. As vogais têm uma proporção menor do seu tempo tomado pelas ocorrências de laringalização em comparação com as consoantes [$\chi^2(1) = 18,5$ $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,017$], embora a variabilidade no caso das vogais seja

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

estatisticamente maior [$\chi^2(1) = 5,88$ $p = 0,015$]. Casos em que toda a duração do segmento é tomada pela laringalização correspondem a 29% das vogais e 43% das consoantes afetadas. Analisando a proporção dos segmentos tomada pela laringalização pelo ponto de vista da variação individual, o teste estatístico mostra que os falantes apresentam médias que são significativamente diferentes entre si [$\chi^2(8) = 146$ $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,15$], assim como são também as variâncias [$\chi^2(8) = 26,8$ $p < 0,001$]. A magnitude do efeito é considerada grande, o que aponta para diferenças importantes entre os falantes.

Embora não seja o caso do PB, que não tem a qualidade de voz como traço de contraste fonêmico, um estudo que analisou línguas nas quais a qualidade de voz é um traço fonêmico e que comparou a proporção entre o trecho laringalizado e o trecho modal nos segmentos em que houve laringalização, verificou-se que o trecho modal tinha duração maior do que o trecho laringalizado (Blankenship, 2002). Esse resultado pode indicar que falantes de línguas em que o tipo de fonação não modal é contrastivo desenvolvem um controle mais preciso dessa característica da fala do que os falantes de línguas em que a fonação não modal está mais associada a outros níveis da organização linguística, como parece ser o caso do PB, conforme indicam as análises que estão reportadas a seguir neste estudo.

Laringalização e f_0

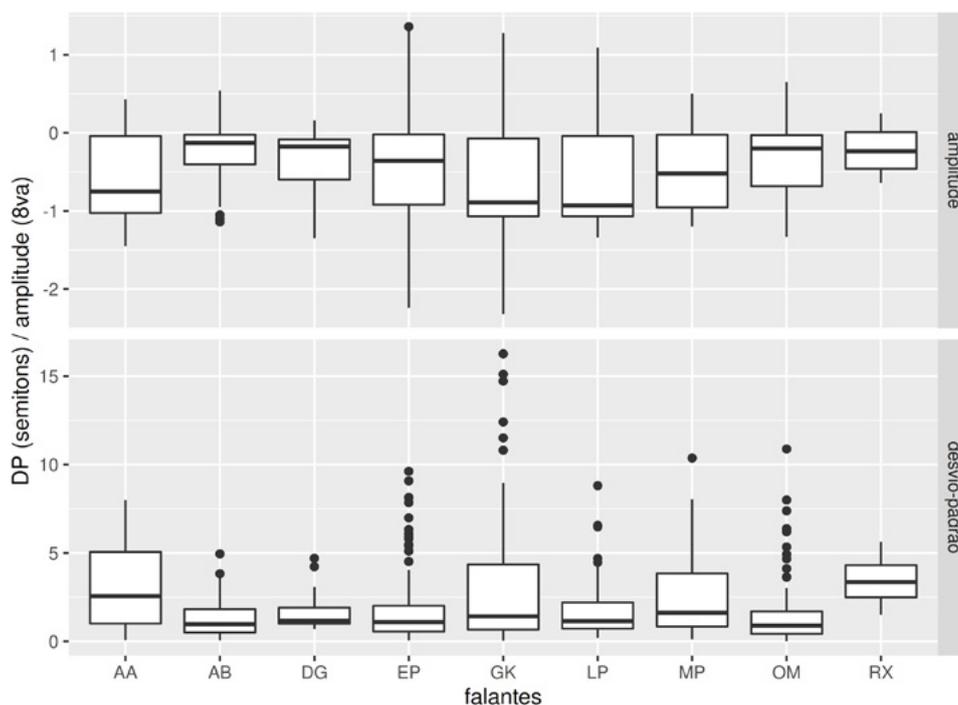
Foi possível determinar a amplitude de variação da f_0 no trecho laringalizado em comparação com o trecho não laringalizado envolvente em 71% das 926 ocorrências de laringalização identificadas no *corpus*. Casos em que isso não foi possível têm duas causas. Primeiramente, a ausência de trecho de f_0 não laringalizado envolvente no âmbito da unidade VV. Essa situação pode acontecer, por exemplo, nos casos em que a laringalização tomou 100% da duração da vogal e as consoantes que a envolvem são desvozeadas. Casos em que a laringalização tomou toda a duração do segmento afetado correspondem a 45,5% dos casos em que não foi possível determinar a amplitude. Uma segunda causa possível para a não determinação da amplitude são casos em que o algoritmo de extração da f_0 não conseguiu determinar o valor no trecho laringalizado em função da irregularidade dos pulsos glotais nesse modo de vozeamento.

A amplitude média nos casos em que foi possível determinar essa medida é de -0,47 oitava (DP 0,57), isto é uma queda no valor da f_0 de aproximadamente 50% no trecho laringalizado em relação ao trecho não laringalizado envolvente. Um teste- t bicaudal de amostra única comparando a média da amplitude com o valor de referência para essa variável igual a 0 aponta que a média amostral é significativamente diferente de 0, com

magnitude de efeito considerada alta [$t(657) = -20,8$ $p < 0,001$; $d = -0,81$]. A distribuição dos valores de amplitude em função dos falantes é mostrada na figura 3 por meio de gráficos de caixa (*box plots*). Como o exame visual da figura indica, o valor típico da amplitude de todos os falantes é negativo, embora haja variabilidade entre os falantes. A média calculada separadamente por falante varia entre -0,65 8va e -0,22 8va.

O teste de homogeneidade de variância indica que as os falantes têm valores de variância significativamente diferentes [$\chi^2(8) = 41,7$ $p < 0,001$]. O teste de comparação de médias indica que o efeito dos falantes sobre a média da amplitude é significativo, embora a magnitude do efeito seja considerada baixa [$\chi^2(8) = 38,2$ $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,033$].

Figura 3. Distribuição da amplitude de f_0 (em oitavas) da porção laringalizada relativamente à porção não laringalizada e desvio-padrão do contorno das unidades VV afetadas por laringalização (em semitons)



Fonte: Elaboração própria

No caso do desvio-padrão do contorno de f_0 das unidades em que ocorre a laringalização, foi possível calcular a medida em 77,5% dos casos. A explicação para os casos em que isso não foi possível é similar à apontada anteriormente para o caso da amplitude. Dos casos em que não foi possível determinar o desvio-padrão, 83,1% deles correspondem a ocorrências em que a laringalização tomou toda a duração do segmento afetado. O desvio-padrão médio foi de 2,1 st (DP 2,3), resultado que sugere que há

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

uma variação no contorno das unidades VV afetadas pela laringalização, que pode ser atribuída à sua presença. Um teste-*t* bicaudal de amostra única comparando a média do desvio-padrão com o valor de referência para essa variável igual a 0 aponta que a média amostral é significativamente diferente da referência, com magnitude de efeito considerada alta [$t(717) = 24,8$ $p < 0,001$; $d = 0,93$]. O resultado mostra que a variabilidade do desvio-padrão não pode ser considerada nula e que a magnitude dessa diferença é considerável. Considerando o limiar necessário para a percepção de movimentos no contorno de f_0 (Martins; Ferreira Netto, 2010), uma queda com magnitude média de meia oitava (ou 6 semitons) tem o potencial para ser saliente do ponto de vista perceptual. A variabilidade associada a essa média é bastante elevada. A figura 3 mostra a distribuição dos valores em função dos falantes. A observação da figura confirma que a variabilidade alta do desvio-padrão é em parte atribuível a diferenças entre os falantes. Falantes como AB e DG apresentam valores baixos e pouco variados; falantes como EP e OM apresentam valores baixos, mas com grau maior de variabilidade em sua amostra. O teste de homogeneidade de variância confirma que as amostras dos diferentes falantes têm variâncias significativamente diferentes [$\chi^2(8) = 63$ $p < 0,001$]. O teste de comparação de médias indica que o efeito dos falantes sobre a média do desvio-padrão é significativo, embora a magnitude do efeito seja considerada baixa [$\chi^2(8) = 39,5$ $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,034$].

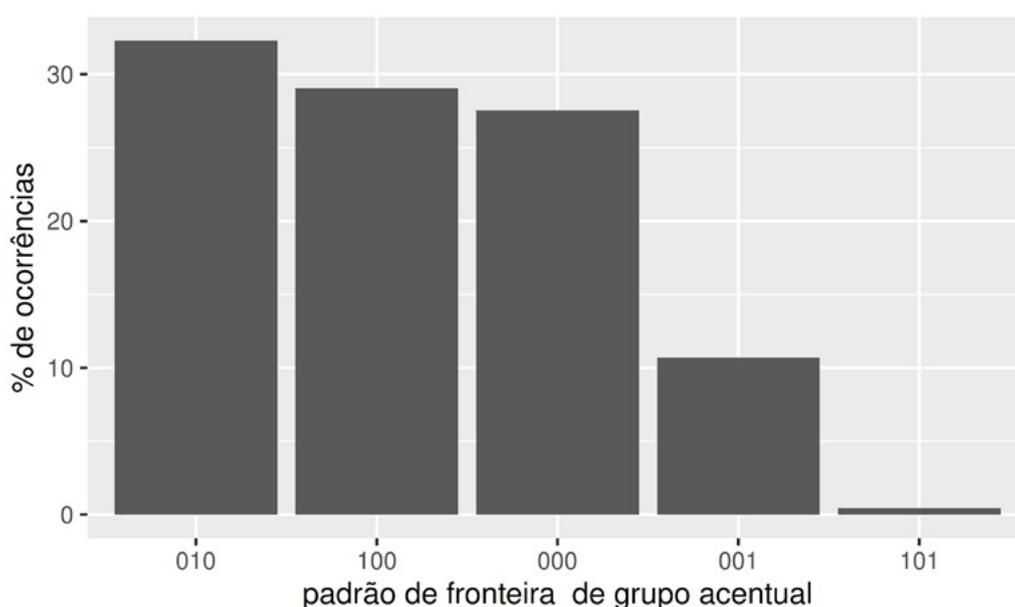
Tomados em conjunto, os resultados das duas variáveis corroboram a sugestão, comum na literatura, segundo a qual a fonação laringalizada tende a causar um rebaixamento no contorno de f_0 coextensivo à sua duração (Zeroual; Esling; Crevier-Buchman, 2008, p. 311). Os dados analisados aqui mostram que o abaixamento abrupto é uma pista robusta da presença de fonação laringalizada, embora não seja um critério que, sozinho, possa ser usado para a identificação de sua presença.

Laringalização e fronteira de grupo acentual

Dada a totalidade de ocorrências de laringalização identificados no *corpus*, 72% acontecem em unidades VV que coincidem com a fronteira de grupo acentual ou em unidade VV imediatamente adjacente. Um teste binomial exato bicaudal indica que essa proporção de laringalizações nas imediações de fronteira de grupo acentual é significativamente maior do que a proporção esperada de 50%, caso a ocorrência ou não de fronteira de grupo acentual em unidades VV afetadas por eventos de laringalização se desse ao acaso ($p < 0,001$; intervalo de confiança de $\pm 3\%$). Esse resultado indica uma ligação forte entre a laringalização e pontos fortes prosodicamente na cadeia da fala.

Como explicamos na seção “Fronteira prosódica”, a análise que reportamos aqui identifica a presença de picos de duração, que marcam a fronteira de grupo acentual, na janela de três unidades VV centrada na unidade onde ocorre o evento de laringalização. A proporção de 72% diz respeito a todas as situações em que a fronteira aconteceu, não importando sua posição dentro da janela. A figura 4 mostra a distribuição de ocorrências entre todas as configurações em que a fronteira ocorre dentro da janela. Em torno de 60% dos casos em que há a presença de fronteira de grupo acentual na janela, a laringalização coincide com a unidade VV frasalmente acentuada, padrão “010”, ou ela acontece imediatamente após a fronteira, padrão “100”, normalmente uma sílaba pós-tônica, uma vez que os acentos frasais normalmente coincidem com sílabas tônicas. São relativamente menos comuns, em torno de 10%, casos em que a laringalização precede o acento frasal.

Figura 4. Porcentagem de ocorrência dos padrões de janela de três unidades VV centradas naquela em que a laringalização acontece. O número “1” indica que uma determinada posição na janela é ocupada por fronteira de grupo acentual



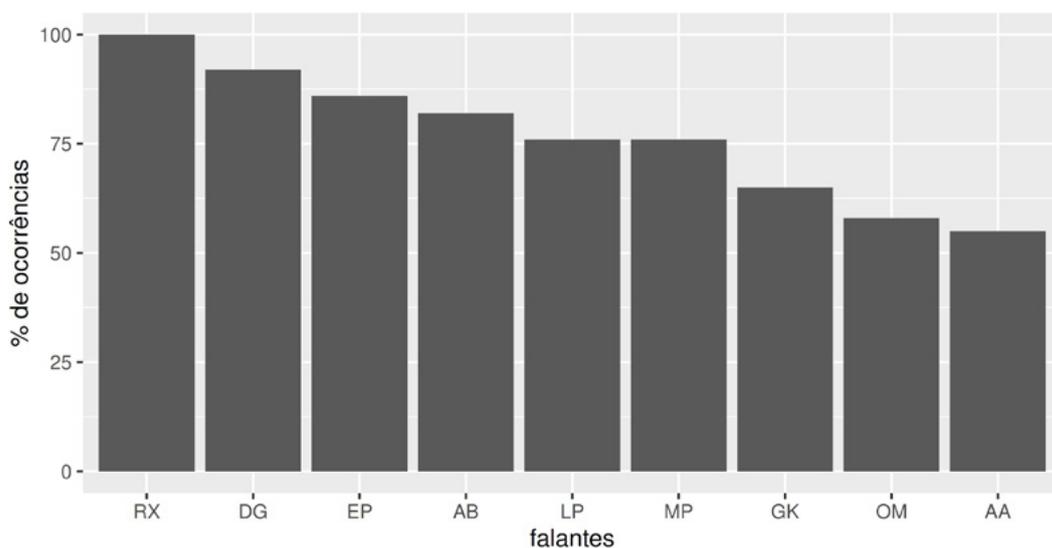
Fonte: Elaboração própria

Calculando a porcentagem de casos em que a janela de três unidades VV centrada na laringalização contém uma fronteira de grupo acentual separadamente por falante, constata-se que essa porcentagem tem uma amplitude que vai 55% a 100%. A figura 5 mostra a distribuição dos valores para os nove falantes. Um teste χ^2 que testa a hipótese nula segundo a qual a proporção de coincidências na ocorrência de laringalização e fronteira de grupo acentual é homogênea entre os nove falantes refuta essa hipótese, indicando que há diferença significativa entre os falantes [$\chi^2(8) = 67$ $p < 0,001$]. Apesar

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

da variabilidade observada, mantém-se presente a tendência à associação entre laringalização e proximidade em relação à fronteira de grupo acentual. A porcentagem é maior ou igual a 65% para sete dos nove falantes. Oliveira (2017) usa uma metodologia semelhante para a determinação da posição das fronteiras de grupo acentual e reporta que 83% das laringalizações em seu estudo coincidem com fronteiras de grupo acentual, resultado que corrobora o que descrevemos aqui.

Figura 5. Porcentagem de laringalizações que acontecem nas imediações de fronteira de grupo acentual por falante



Fonte: Elaboração própria

Laringalização e disfluências

Considerando todos os falantes do *corpus*, 26% das laringalizações aconteceram concomitantemente a algum tipo de disfluência da fala. A tabela 1 mostra a distribuição dessa porcentagem em função dos sete tipos de disfluência descritos na seção “Disfluências”. A hesitação foi o tipo predominante, correspondendo sozinha a quase metade das ocorrências. Um teste χ^2 de homogeneidade rejeita a hipótese nula de uma distribuição uniforme das ocorrências entre os sete tipos de disfluência [$\chi^2(6) = 280, p < 0,001$].

A tabela 2 mostra a distribuição de laringalizações acompanhadas de algum tipo de disfluência em função dos falantes. A inspeção dos valores mostra que há uma grande variabilidade entre eles: o falante RX, por exemplo, produziu um número muito

baixo de disfluências (quatro em uma amostra de 30 segundos de fala), nenhuma delas acompanhada de laringalização; o falante EP apresenta um percentual de quase 51% de laringalizações acompanhadas de alguma disfluência. Um teste de homogeneidade rejeita a hipótese nula de uma distribuição similar das proporções entre os falantes [$\chi^2(8) = 381, p < 0,001$], indicando que os falantes diferem em termos dos tipos de disfluência que predominam em sua fala.

Tabela 1. Distribuição dos tipos de disfluência que coincidem com ocorrências de laringalização

Tipo de disfluência	Porcentagem
Hesitação	49,1
Prolongamento	17,2
Repetição	16,3
Revisão	10,5
Interjeição	4,2
Bloqueio	2,1
Palavra não terminada	0,4

Fonte: Elaboração própria

A figura 6 mostra a porcentagem de cada tipo de disfluência entre as ocorrências que foram acompanhadas de laringalização em função dos falantes (o falante RX foi omitido porque não apresentou nenhum caso desse tipo). Podemos observar que há uma diversidade de padrões entre os diferentes falantes, embora a hesitação esteja entre os tipos mais comuns para uma boa parte deles. Em função da ocorrência de muitas células vazias na tabela de contingência, não foi possível fazer o teste estatístico para determinar se a distribuição de ocorrências entre os tipos de disfluência é uniforme entre os falantes.

Tabela 2. Distribuição de ocorrências de laringalização que são acompanhadas de algum tipo de disfluência em função dos falantes

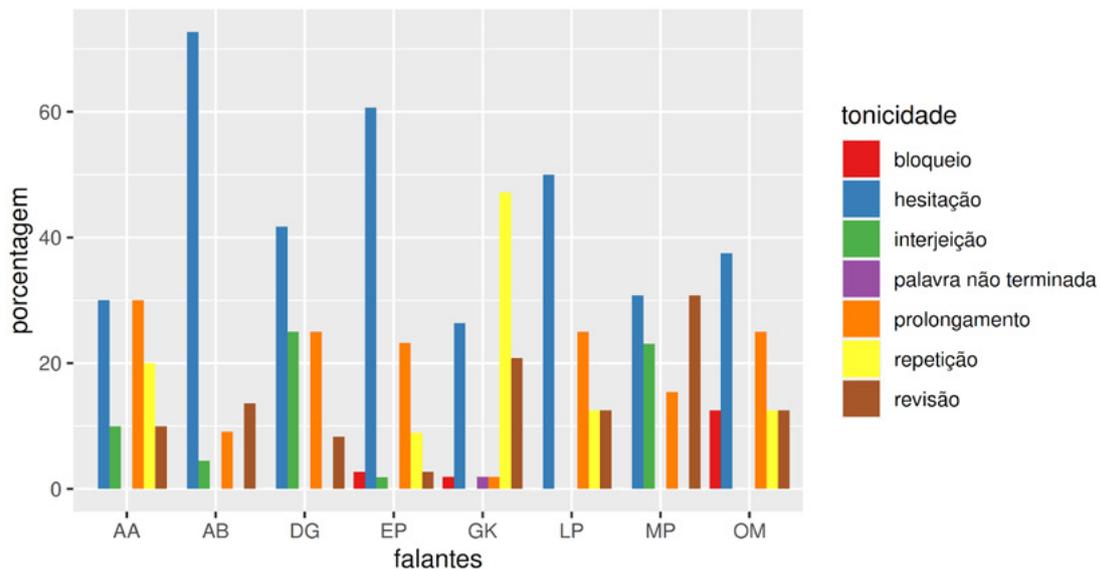
Falante	AA	AB	DG	EP	GK	LP	MP	OM
%	14,1	20	46,2	50,9	22	15,1	22,4	6,3

Fonte: Elaboração própria

Considerando agora o total de ocorrências de disfluência, observamos que 62% delas aconteceram acompanhadas de laringalização. Tomando os dois dados em conjunto, podemos dizer que aproximadamente 3 em cada 5 disfluências são acompanhadas de laringalização, mas apenas em torno de uma a cada quatro das laringalizações são acompanhadas de disfluência.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

Figura 6. Distribuição das ocorrências de laringalização acompanhadas de disfluência em função do tipo e dos falantes



Fonte: Elaboração própria

A hesitação foi a disfluência que mais apareceu, tanto no conjunto dos falantes quanto quando se consideram os falantes individualmente. Com relação às outras disfluências, houve grande variabilidade entre os sujeitos, o que também foi encontrado em outros estudos (Maclay; Osgood, 1959; Ribeiro, 2006).

Estudo 2

Materiais e métodos

Material de fala

O material de fala analisado no estudo é parte do acervo de gravações de falantes do português brasileiro do projeto “A typology for word stress and speech rhythm based on acoustic and perceptual considerations”, coordenado por Anders Eriksson da Universidade de Estocolmo, Suécia, cujo objetivo é estudar a produção e percepção do acento lexical de uma perspectiva interlinguística.

O *corpus* contempla três estilos de elocução: fala espontânea, leitura de frases e leitura de palavras isoladas. A fala espontânea foi elicitada por meio de entrevistas

informais, conduzidas por um representante do projeto, nativo da mesma língua do participante. Transcrições ortográficas das gravações da entrevista foram usadas para produzir uma versão textual da entrevista. A partir da versão transcrita da entrevista, os pesquisadores do projeto selecionaram frases em trechos fluentes e sem erros de fala. Em momento posterior, os participantes foram chamados novamente para gravar a leitura das frases selecionadas na etapa anterior. De cada frase selecionada, os pesquisadores escolheram uma palavra e a leitura da lista dessas palavras também foi gravada na segunda sessão. O procedimento permitiu a produção do mesmo material em três estilos de elocução diferentes. Dez participantes nativos do português brasileiros foram gravados no contexto do projeto, cinco do sexo feminino, cinco do sexo masculino. A idade média dos participantes é de 23 anos (gama de 18 a 32 para o sexo feminino e 20 a 30 no caso dos falantes masculinos). Todos falam a variedade linguística típica do interior do estado de São Paulo e eram estudantes universitários em nível de graduação ou pós-graduação no momento da gravação.

A duração média líquida (em segundos, desvio-padrão entre parênteses) das amostras de áudio é de 565 (166) para as entrevistas, 191 (40) para a leitura de frases e 38 (9) para a leitura de palavras. A duração média líquida (em segundos, desvio-padrão entre parênteses) das amostras de áudio é de 565 (166) para as entrevistas, 191 (40) para a leitura de frases e 38 (9) para a leitura de palavras. O número mediano (desvio mediano absoluto entre parênteses) de unidades interpausais em cada entrevista é de 274 (54); o número mediano de frases no estilo leitura de frases é 67 (27); o número mediano de palavras é de 46 (1) no estilo leitura de palavras.

Análise fonética

Vozeamento não modal

Usamos como critérios para identificação de instâncias de vozeamento não modal a oitiva cuidadosa das amostras de fala e o exame visual tanto da forma de onda quanto do espectrograma nos casos suspeitos identificados pela oitiva. As principais pistas visuais usadas para guiar a identificação foram o padrão de estriamento irregular ou muito espaçado no caso da laringalização, associado ou não à diminuição concomitante da amplitude na forma de onda. A duração das instâncias de laringalização foram marcadas temporalmente em arquivos *TextGrid* do programa Praat. Diferentemente do Estudo 1, fizemos o registro de todos os tipos de vozeamento não modal que ocorreram nas amostras do *corpus*, embora não tenhamos discriminado os diferentes tipos com etiquetas

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

diferentes e o tipo de vozeamento não modal não tenha sido usado como variável independente. Predominou largamente o tipo laringalização, embora tenham ocorrido em menor número também a aspereza vocal (*harsh voice*, em inglês) e falsete.

Estrutura prosódica

Dada cada ocorrência de vozeamento não modal, registramos a tonicidade da sílaba afetada. Em palavras com duas ou mais sílabas foram registradas a tonicidade que poderia ser pretônica, tônica e postônica; monossílabos foram classificados em tônicos ou átonos. A grande maioria dos casos afetaram apenas a vogal e por isso não contamos separadamente ocorrências em consoantes e vogais, como no Estudo 1. Houve casos em que a ocorrência de vozeamento não modal ocorreu em trechos de disfluência. Esses casos foram codificados juntamente com a variável tonicidade, mas com uma etiqueta separada; entraram nessa categoria hesitações, reparos, marcadores conversacionais (ocorrências como *né, ah, hum, ahn*), palavras de conteúdo ou gramaticais que não são usadas com seu significado usual na fala (como o “é” prolongado com valor de hesitação).

Registramos também as ocorrências de vozeamento não modal em relação à sua posição quanto às fronteiras prosódicas. A unidade prosódica cujas fronteiras foram observadas foi definida usando como critério delimitador a presença de pausas silenciosas, tomando por base Kendall (2013, p. 138), que define enunciado fonético (*phonetic utterance* ou *interpausal stretches*), como “stretches of uninterrupted phonation surrounded by silence”. Escolhemos o critério da pausa para definir a presença de fronteira por uma razão prática: pausas silenciosas são facilmente identificáveis de maneira visual ou de forma semiautomática e sem recurso à análise morfológica ou sintática. Além disso, as fronteiras dessa unidade podem ser consideradas fortes e nisso o enunciado fonético se aproxima, embora não corresponda, exatamente, às fronteiras do enunciado fonológico, o constituinte prosódico mais alto na hierarquia definida por Nespor e Vogel (2007). Aspectos que aproximam o enunciado fonético ao enunciado fonológico são a presença de alongamento final (*final lengthening*) e abaixamento de f_0 em posição final. A variável posição tem três possibilidades de marcação: início, meio e final de enunciado fonético. No caso dos estilos de elocução entrevista e leitura de frases, a atribuição das etiquetas tomou por base a palavra prosódica (palavra morfológica mais seus clíticos), de modo que ocorrências que afetam qualquer sílaba da primeira palavra prosódica que vem após pausa inicial ganha a etiqueta “início” e as que ocorrem na última palavra fonológica antes de pausa recebem a etiqueta “final”; no caso do estilo leitura de palavras, o critério para a definição da etiqueta foi a própria palavra, de modo que a etiqueta “início” foi aplicada se a ocorrência de vozeamento não modal afetou a primeira sílaba da palavra, a etiqueta

“final” se a ocorrência afetou a última sílaba e a etiqueta “meio” apenas se a palavra tinha três ou mais sílabas e uma sílaba não inicial ou não final foi afetada.

Análise estatística

As variáveis dependentes no estudo são a taxa de vozeamento não modal, duração dos eventos de vozeamento não modal e percentual de duração dos eventos de vozeamento não modal relativamente ao total do tempo de fala.

As variáveis independentes no estudo são:

- **Estilo** de elocução: entrevista, leitura de frases e leitura de lista de palavras;
- **Tonicidade** da sílaba: pré-tônica, tônica, pós-tônica, monossílabo (tônicos e átonos) e trecho de disfluência;
- **Posição** do evento de vozeamento não modal no enunciado fonético: inicial, medial ou final;
- **Sexo** do falante: feminino e masculino.

O principal tipo de análise foi o da distribuição das ocorrências de vozeamento não modal em função das diferentes variáveis independentes e de cruzamentos entre elas. Testes χ^2 de homogeneidade foram usados para determinar se os subníveis das variáveis independentes geram efeitos significativos sobre a distribuição das frequências de ocorrência do vozeamento não modal.

Analizamos também a taxa de ocorrência de vozeamento não modal por meio da divisão do número de eventos desse tipo em uma determinada amostra de fala pela duração (em segundos) da amostra. Essa medida será usada para estimar quão comum é esse tipo de ocorrência na fala e será calculada em função dos estilos de elocução e dos falantes. Assim, teremos 30 valores (10 falantes \times 3 estilos) no total, que podem ser agrupados em função das variáveis independentes. Os dados de taxa de vozeamento não modal serão analisados estatisticamente por meio do teste de análise de variância (ANOVA). O pressuposto de homogeneidade de variância é verificado por meio do teste Fligner-Killeen (abreviado FK na apresentação dos resultados). O teste não paramétrico Kruskal-Wallis (abreviado KW) foi usado quando os pressupostos foram violados.

Para todas as análises estabelecemos um nível alfa de 5% para rejeição da hipótese nula de todos os testes estatísticos. O ambiente de computação estatística R (R CORE TEAM, 2020) foi usado para todas as fases da análise estatística.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

Resultados

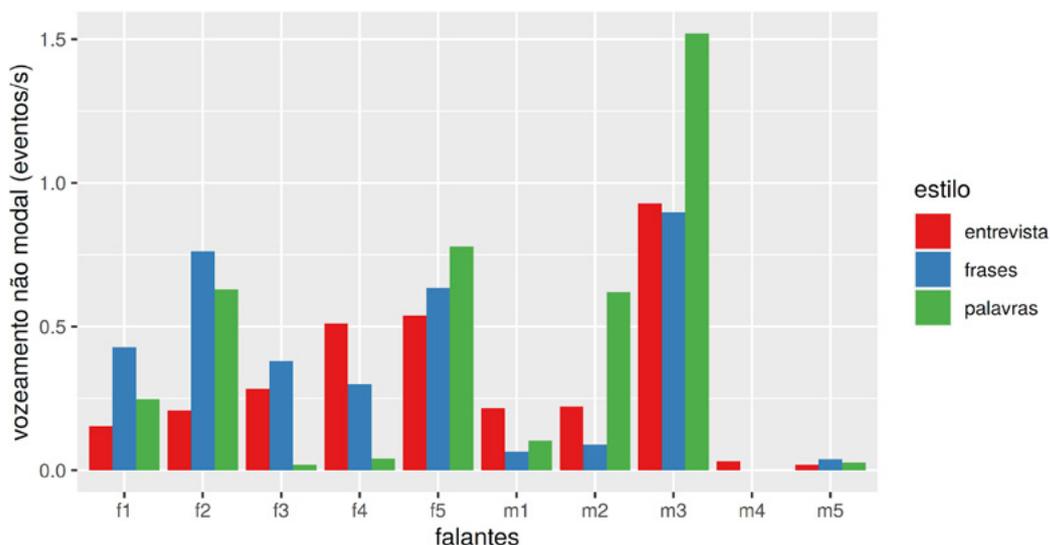
Descrição geral dos eventos de fonação não modal

Foram registrados 2481 casos de vozeamento não modal, considerando todos os falantes e todos os estilos conjuntamente. A taxa de ocorrência é de 0,31 eventos por segundo. A duração média dos eventos é de 134 ms (DP 108). A duração total da fonação não modal tem uma média geral de 4,5% do tempo total de fala no *corpus*; o percentual calculado por falantes varia entre 0,21% e 16,8%. Todos os falantes produziram ocorrências de vozeamento não modal nos três estilos, com exceção do falante *m4*, que só mostrou ocorrência no estilo entrevista.

Calculando a taxa de ocorrência por falante, os valores variam entre 0,01 (*speaker m4*) e 1,12 (*m3*). A amostra é homocedástica [$\chi^2(9) = 5,3$ *ns*] e os resíduos do modelo linear são distribuídos de acordo com uma distribuição normal. Uma ANOVA univariada mostrou um efeito significativo dos falantes sobre a taxa média de fonação não modal [$F(9, 20) = 8,07$ $p < 0,001$]. A figura 7 mostra a taxa de vozeamento não modal em função tanto do falante quanto do estilo de elocução. A inspeção visual da figura sugere que há variação intra quanto interfalante. Os falantes variam em termos do quanto eles usam vozeamento não modal de maneira geral: *m1*, *m4* e *m5* exibem taxas menores, enquanto *f2*, *f5* e *m3* mostram médias maiores. A influência do estilo de elocução sobre a taxa também não é uniforme entre os falantes: para alguns, a entrevista tem a maior média (*f4*, *m1*, *m2*), enquanto para outros os estilos leitura de frases (*f1*, *f3*) ou de palavras (*f5*, *m2*, *m3*) têm a maior média. Entre todos os falantes, *m3* é quem apresenta as maiores taxas. Esse resultado pode ser explicado pelo fato de esse falante ter um caso leve de *sulcus vocalis*, conforme a avaliação de duas fonoaudiólogas que analisaram a produção do falante de forma independente a pedido dos autores. A fala de *m3* apresenta mais ocorrências da qualidade que pode ser descrita como aspereza (*harsh voice*) do que os demais falantes, muito embora esse tipo de qualidade de fala não seja considerado patológico, nem seja permanente na produção desse falante.

A figura 7 sugere a existência de um efeito do sexo dos falantes sobre o vozeamento não modal. Falantes masculinos tendem a apresentar taxas menores do que os femininos, com exceção do falante *m3*, que mostra valores de taxas mais elevados pelas razões apontadas no parágrafo anterior. A taxa média para falantes femininos é 0,39 (DP 0,24) e 0,32 (DP 0,46) para os masculinos; o valor da média masculina cai para 0,12 (DP 0,17) quando o falante *m3* é excluído da amostra. Testes mostram que o efeito do sexo dos falantes é significativo quando *m3* é excluído da amostra masculina [$\chi^2(1) = 9,16$ $p = 0,002$], mas não quando *m3* é mantido [$\chi^2(1) = 2,68$ *ns*].

Figura 7. Taxa de ocorrência de eventos de fonação não modal por segundo em função dos falantes e estilos de elocução



Fonte: Elaboração própria

De maneira similar à taxa de ocorrência de vozeamento não modal, a duração dos eventos também é afetada pelos falantes [FK: $\chi^2(9) = 170, p < 0,001$; KW: $\chi^2(9) = 334, p < 0,001$]. A duração média calculada por falante varia entre 94 ms e 248 ms. Resultados de comparações pareadas indicam que os falantes *m2*, *m3*, *m4* e *m5* formam um grupo com médias de duração cujos valores não diferem significativamente entre si. Não há agrupamentos homogêneos entre as falantes do sexo feminino.

Eventos de vozeamento não modal são mais longos no estilo entrevista (média 145 ms, DP 123) do que no estilo leitura de frases (média 108 ms, DP 55) ou leitura de palavras (média 106 ms, DP 53) [FK: $\chi^2(2) = 57,4, p < 0,001$; KW: $\chi^2(2) = 43,9, p < 0,001$].

Eventos de vozeamento não modal são mais longos em trechos disfluentes (246 ms); são mais breves (80 ms) em sílabas pré-tônicas; eventos em monossílabos (121 ms), sílabas acentuadas (122 ms) e sílabas pós-tônicas (117 ms) apresentam valores intermediários [FK: $\chi^2(6) = 256, p < 0,001$; KW: $\chi^2(2) = 309, p < 0,001$].

Efeitos da posição no enunciado fonético

Iniciamos a descrição dos resultados pelo efeito da variável posição (as demais variáveis independentes agrupadas) sobre a distribuição das ocorrências de vozeamento não modal: posição inicial 16%, medial 48% e final 36%. O teste χ^2 mostra um efeito

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

significativo [$\chi^2(2) = 375,98 p < 0,001$], indicando que a distribuição entre as três posições não é homogênea. Os dados mostram uma preferência por ocorrências de vozeamento não modal em posição medial ou final. A prevalência de casos na posição medial não surpreende, em especial nos estilos entrevista e leitura de frases, uma vez que só há uma palavra possível nas posições inicial ou final, mas em geral há muitas palavras em posição medial; portanto, em posição medial há mais oportunidades para a ocorrência de eventos de vozeamento não modal. Além disso, os casos em posição medial podem coincidir com fronteiras prosódicas menos fortes, que não coincidem com pausa silenciosa. Considerando essa vantagem natural da posição medial, o fato de haver 36% de ocorrência em posição final indica que essa posição tem uma força considerável de atração para ocorrência de vozeamento não modal.

Considerando todos os enunciados fonéticos do *corpus* (3911) e a quantidade total de eventos de vozeamento não modal (2481), a porcentagem deles em que a posição inicial é alvo de vozeamento não modal é de 10%, medial 30% e final 23%. Desta perspectiva, a vantagem da posição medial se mantém, embora menos pronunciada e a posição final continua em segundo lugar; 1 em cada 4 das palavras que ocupam a posição final são alvo de eventos de vozeamento não modal.

Uma vez que o estilo leitura de palavras difere dos outros dois no sentido de que naquele cada enunciado fonético coincide com uma palavra e nos outros dois os enunciados são compostos normalmente por mais do que uma palavra, é importante discutir o efeito do estilo sobre a distribuição do vozeamento não modal relativamente às posições em que eles podem ocorrer dentro de cada enunciado fonético. A tabela 3 mostra os valores dessa distribuição em porcentagens.

Tabela 3. Porcentagem dos eventos de vozeamento não modal em função da posição relativamente às fronteiras e dos estilos de elocução

	Inicial	Medial	Final
Entrevista	18	50	32
Frases	12	42	46
Palavras	14	46	40

Fonte: Elaboração própria

O exame da tabela 3 indica que o maior contraste entre os estilos é aquele observado entre entrevista e leitura de frases: há uma migração das ocorrências em posição inicial e medial na entrevista para a posição final na leitura de frases; a maior migração se dá na posição medial, que perde 14 pontos percentuais, em comparação com a posição inicial, que perde 6% percentuais. O estilo leitura de palavras fica em situação intermediária

entre os outros dois. A diferença causada pelo estilo de elocução sobre a distribuição do vozeamento não modal entre as diferentes posições é estatisticamente significativa [$\chi^2(4) = 46,3 p < 0,001$].

A tabela 4 mostra o efeito do sexo dos falantes sobre a distribuição dos eventos de vozeamento não modal entre as posições em que eles podem ocorrer dentro de cada enunciado fonético. A variável sexo não tem efeito significativo sobre a distribuição ao longo das posições no enunciado fonético [$\chi^2(2) = 2,46 ns$]. O teste foi repetido com a exclusão do falante *m3* da amostra geral e o resultado continuou sendo não significativo [$\chi^2(2) = 4,01 ns$].

Tabela 4. Porcentagem dos eventos de vozeamento não modal em função da posição relativamente às fronteiras e do sexo dos falantes

	Inicial	Medial	Final
Femininas	37	17	46
Masculinos	35	16	50

Fonte: Elaboração própria

Efeito da tonicidade das sílabas

Discutimos agora o efeito da variável tonicidade sobre as ocorrências de vozeamento não modal. Casos em que o vozeamento não modal afetou mais do que uma sílaba sempre envolveram a tônica, isto é, o vozeamento não modal abrangeu a pretônica e a tônica ou tônica e postônica. Casos desse tipo foram observados nos dados de sete dos dez falantes, mas foram muito pouco numerosos, representaram entre 1 e 2% do total. Por isso, agrupamos esses casos juntamente com as ocorrências em sílaba tônica nos dados reportados aqui. A distribuição do total dos eventos de vozeamento não modal pelos graus de tonicidade foi a seguinte: monossílabos átonos 14%, pretônicas 7%, tônicas 58%, postônicas 11% e disfluências 10%. O teste estatístico confirma o exame das porcentagens e indica que a distribuição dos casos entre os graus de tonicidade não é homogênea [$\chi^2(4) = 2310 p < 0,001$]. Sílaba tônica atrai em torno de 60% das ocorrências de vozeamento não modal; os demais graus de tonicidade têm em torno de 10%, bem como os casos de trechos disfluências.

O resultado do cruzamento das variáveis tonicidade e estilos de elocução gera os dados mostrados na tabela 5. Na comparação entre entrevista e leitura de frases, se destaca o aumento de 16% nas ocorrências em posição tônica e diminuição de 12% em ocorrências em trechos disfluências. O resultado faz sentido, uma vez que a leitura de frases oferece a mensagem já elaborada, permitindo um grau maior de planejamento antecipado da

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

fala, que resulta na diminuição da interrupção da fluência. No estilo leitura de palavras, as palavras são pelo menos dissílabos, o que justifica a falta de ocorrências na categoria monossílabos átonos. Não houve ocorrências de disfluências nesse estilo. Nesse estilo nota-se também um aumento no caso de sílabas postônicas afetadas por vozeamento não modal. Esse aumento pode ser justificado pelo fato de que, no caso da leitura de palavras, a sílaba postônica coincide com a posição final do enunciado fonético e vimos antes que a posição final tende a atrair eventos de vozeamento não modal. O teste estatístico indica um efeito significativo do estilo sobre a distribuição das ocorrências entre os graus de tonicidade [$\chi^2(8) = 157 p < 0,001$].

Tabela 5. Porcentagem dos eventos de vozeamento não modal em função da posição relativamente às fronteiras e do sexo dos falantes

	monossílabos átonos	pretônica	tônica	postônica	disfluência
Entrevista	15	7	54	10	14
Frases	11	8	70	9	2
Palavras	0	15	62	23	0

Fonte: Elaboração própria

A tabela 6 mostra a distribuição das ocorrências de vozeamento não modal em função da tonicidade da sílaba afetada e do sexo dos falantes. A principal observação é que os falantes do sexo masculino apresentam um aumento expressivo, de 14%, de ocorrências em trechos disfluentes. O aumento vem quase todo das ocorrências em sílabas tônicas. O efeito do sexo do falante sobre a distribuição dos eventos entre os graus de tonicidade é estatisticamente significativo [$\chi^2(8) = 137 p < 0,001$].

Tabela 6. Porcentagem dos eventos de vozeamento não modal em função da posição relativamente às fronteiras e do sexo dos falantes

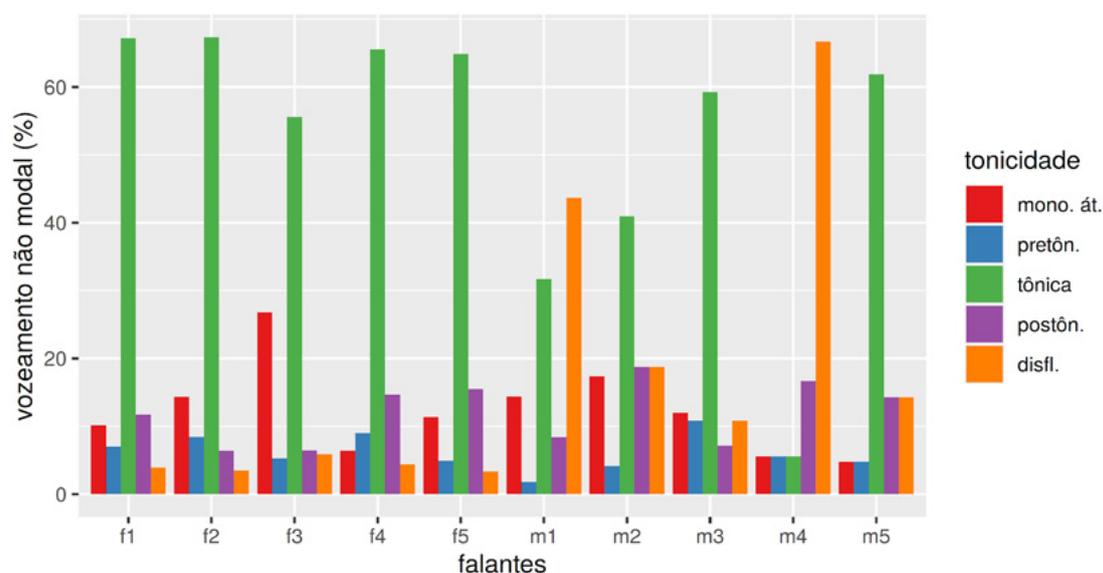
	monossílabos átonos	pretônica	tônica	postônica	disfluência
Femininas	14	7	63	12	4
Masculinas	13	8	51	9	18

Fonte: Elaboração própria

A figura 8 ilustra a distribuição das ocorrências de vozeamento não modal em função da tonicidade da sílaba afetada e dos falantes, organizados por sexo e permite ver a variação individual. Falantes do sexo feminino apresentam maior homogeneidade. Predominam as ocorrências em sílaba tônica (em torno de 60% das ocorrências em todas as falantes). Falantes do sexo masculino apresentam menos homogeneidade: *m3* e *m5* mais parecidos com o padrão do sexo feminino; os falantes *m2*, *m1* e *m4* apresentam quantidades crescentes (em torno de 20%, 40% e 60%) de ocorrências de vozeamento

em trechos disfluentes (barras laranjas), que parecem ser compensadas por reduções nas ocorrências em sílabas tônicas. O teste estatístico indica que os falantes exercem um efeito significativo sobre a distribuição dos eventos de vozeamento não modal entre os graus de tonicidade [$\chi^2(36) = 487 p < 0,001$]. Esse resultado se mantém ainda que sejam analisados separadamente apenas falantes do mesmo sexo: feminino [$\chi^2(16) = 93,9 p < 0,001$] ou masculino [$\chi^2(16) = 176 p < 0,001$].

Figura 8. Porcentagem de eventos de vozeamento não modal em função da tonicidade da sílaba afetada e do falante



Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Retomamos agora o que consideramos os resultados mais relevantes aportados pelos dois estudos relatados no trabalho. Destacamos aqueles que confirmam achados anteriores, tanto no que diz respeito ao português brasileiro (Lima, 2011; Oliveira, 2017) quanto a outras línguas (Dilley; Shattuck-Hufnagel; Ostendorf, 1996; Gordon; Ladefoged, 2001) e também os resultados que entendemos representarem as maiores novidades no campo.

O primeiro resultado que destacamos é o que aponta para a relação entre a frequência fundamental e a laringalização. Os achados do presente trabalho confirmam resultados anteriores que sugerem que rebaixamentos repentinos, transitórios e com magnitudes de cerca de meia oitava acompanham uma proporção bastante alta de ocorrências de laringalização. Foram observados também nos dados casos relativamente

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

numerosos nos quais a irregularidade dos pulsos glotais impediu a adequada detecção automática de f_0 . Esses resultados reafirmam uma série de apontamentos encontrados na literatura a respeito da relação entre f_0 e laringalização, fortalecendo o argumento em favor do uso de rebaixamentos de f_0 com certas características como uma pista confiável para a detecção de laringalização.

Um segundo conjunto de resultados que destacamos diz respeito à predominância das vogais como os segmentos afetados preferencialmente pelo vozeamento laringalizado, que confirma achados anteriores. Do mesmo modo, a estimativa da taxa de laringalização, em especial calculada como a porcentagem de tempo de fala tomado por vozeamento não modal, confirma resultados anteriores reportados por Oliveira (2017). As médias gerais e mesmo a amplitude de variação das médias dos falantes são próximas. Como se trata de três *corpora* independentes, um de Oliveira e dois no presente estudo, os resultados mostram-se robustos. A presença de variabilidade interfalante e de um efeito do sexo do falante merecem exploração em pesquisas futuras – em especial no segundo estudo, as falantes do sexo feminino apresentam taxa de vozeamento não modal maior do que os do sexo masculino. Destacamos que, na revisão da literatura que deu base para a elaboração do trabalho, não encontramos referências de estimativa para a taxa de ocorrência de vozeamento não modal para outras línguas.

A literatura prévia, em especial Dilley *et al.* (1996) e Gordon e Ladefoged (2001), aponta para uma relação entre posições prosodicamente fortes e a ocorrência de vozeamento não modal em diferentes línguas. Uma das contribuições do presente trabalho que consideramos mais original foi a adoção, em especial no Estudo 1, da fronteira de grupo acentual, fundamentada em aspectos de produção e percepção, como critério para a definição de “posição prosódica forte”. No Estudo 2, as posições fortes foram consideradas as sílabas tônicas, quer fossem portadoras de acentos frasais ou não, e posições de final de enunciado, seguidas sempre de pausa silenciosa. Nos dois estudos, a predominância de casos nessas posições é marcante e indica que a prosódia é um fator relevante que condiciona a distribuição das instâncias de vozeamento não modal nos enunciados. O fato de os resultados dos dois estudos serem convergentes, apesar da diferença de critérios adotados para a definição de posição prosódica forte, pode ser considerada evidência para a força e robustez dos achados. Tomamos o conjunto dos resultados como uma indicação de que o vozeamento não modal, em especial a laringalização, tem como um uso linguístico no português brasileiro funcionar como correlato adicional do acento, tanto no nível da palavra quanto no nível do enunciado. Não encontramos na literatura a respeito do português brasileiro outro estudo que investigue essa relação da mesma maneira que fizemos aqui, de modo que não é possível comparar os nossos resultados com o de outros trabalhos.

Em relação às disfluências, resultados que podem ser considerados inéditos pelo menos no que diz respeito ao PB mostram que em torno de um quarto das laringalizações são acompanhadas de episódios de disfluências, a hesitação sendo o tipo mais comum nesses casos. Tomando como referência o total de hesitações, em torno de 60% das ocorrências são acompanhadas de laringalizações. Esse resultado sugere que as hesitações são um lugar preferencial para a ocorrência de laringalização, embora o contrário não seja verdadeiro. A taxa de produção de eventos de laringalização acompanhada de disfluência é um comportamento variável entre os falantes e é outro aspecto que pode ser investigado com mais profundidade em trabalhos posteriores.

O Estudo 2 mostrou que o estilo de elocução exerce efeitos significativos sobre a distribuição do vozeamento não modal. Um desses efeitos manifesta-se na duração dos eventos de vozeamento não modal, que são mais longos no estilo entrevista do que nos estilos leitura de frases e palavras. Do ponto de vista da posição do evento de vozeamento não modal relativamente às fronteiras do enunciado fonético, um dos efeitos mais importantes são as diferenças entre o estilo entrevista e o estilo leitura de frases – no segundo, há uma migração de ocorrências das posições inicial e medial para a posição final. Em termos da tonicidade da sílaba onde ocorrem os eventos de vozeamento não modal, os efeitos do estilo manifestam-se na forma de maior ocorrência relativa nas tônicas na leitura de frases e maior ocorrência relativa nas pós-tônicas na leitura de palavras. No estilo entrevista, o que mais chama a atenção é a maior ocorrência relativa de eventos de vozeamento não modal em episódios de disfluência, que ocorrem em baixo número na leitura de frases e são ausentes na leitura de palavras.

Agradecimentos

O presente trabalho baseia-se parcialmente nos resultados do projeto de pesquisa “Efeitos do vozeamento não modal na descrição estatística de amostras de frequência fundamental”, financiado pela FAPESP (processo 2016/16544-8) na modalidade Iniciação Científica, concedida a Isabela de Jesus Silveira e orientado pelo primeiro autor. O primeiro autor agradece a Anders Eriksson, da Universidade de Estocolmo, por ceder as gravações do português brasileiro analisadas no presente trabalho, que compõem o acervo do projeto “A typology for word stress and speech rhythm based on acoustic and perceptual considerations”. O presente trabalho também baseia-se parcialmente nos resultados dos projetos de pesquisa “Identificação da laringalização em *corpus* de fala espontânea” e “Relação entre laringalização e disfluência comum em *corpus* de fala espontânea do português brasileiro”, financiados pelos programas de iniciação científica PIBIC-CNPq e PROIC-FAPDF, respectivamente, que concederam bolsa a Nathalia Elyne Vasconcelos de Sousa, e orientados pela segunda autora.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

Referências

ALBANO, E. C.; MOREIRA, A. A. Archisegment-based letter-to-phone conversion for concatenative speech synthesis in Portuguese. Proceeding of Fourth International Conference on Spoken Language Processing. ICSLP '96. **Anais...** In: PROCEEDING OF FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON SPOKEN LANGUAGE PROCESSING. ICSLP '96. Philadelphia, PA, USA: IEEE, 1996. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/document/607956/>. Acesso em: 18 jan. 2023.

ANDREEVA, B. *et al.* Prosodic effects of implicit causality in German and Norwegian? (E. L. Asu, P. Lippus, Eds.) Nordic prosody: proceedings of the XIth conference, Tartu 2012. **Anais...** In: NORDIC PROSODY: PROCEEDINGS OF THE XITH CONFERENCE, TARTU 2012. Tartu, Estonia: 2013.

ARANTES, P. **better_f0**: A Praat script for better f0 extraction. [s.l.] Zenodo, 2019.

ARANTES, P. **parantes/f0-outliers**: Version 1.0. Zenodo, 8 jul. 2021a. Disponível em: <https://zenodo.org/record/5083453>. Acesso em: 7 fev. 2023.

ARANTES, P. **parantes/duration_suite**: Initial release. Zenodo, 22 set. 2021b. Disponível em: <https://zenodo.org/record/5522291>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARBOSA, P. A. **Incursões em torno do ritmo da fala**. Campinas: Pontes, 2006.

BARBOSA, P. A. **Prosodia**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BECKMAN, M. E. A Typology of Spontaneous Speech. In: SAGISAKA, Y.; CAMPBELL, N.; HIGUCHI, N. (ed.). **Computing Prosody**. New York, NY: Springer US, 1997.

BLANKENSHIP, B. The timing of nonmodal phonation in vowels. **Journal of Phonetics**, v. 30, n. 2, p. 163-191, abr. 2002.

BOERSMA, P. Praat, a system for doing phonetics by computer. **Glott International**, v. 5, n. 9/10, p. 341-345, 2001.

DILLEY, L.; SHATTUCK-HUFNAGEL, S.; OSTENDORF, M. Glottalization of word-initial vowels as a function of prosodic structure. **Journal of Phonetics**, v. 24, n. 4, p. 423-444, out. 1996.

GORDON, M.; LADEFOGED, P. Phonation types: a cross-linguistic overview. **Journal of Phonetics**, v. 29, n. 4, p. 383-406, out. 2001.

GREISBACH, R. Some aspects of maximally fast reading style. ESCA Workshop Phonetics and Phonology of Speaking Styles: Reduction and Elaboration in Speech Communication. **Anais... In: ESCA WORKSHOP PHONETICS AND PHONOLOGY OF SPEAKING STYLES: REDUCTION AND ELABORATION IN SPEECH COMMUNICATION.** Barcelona: 1991.

HELDNER, M. On the reliability of overall intensity and spectral emphasis as acoustic correlates of focal accents in Swedish. **Journal of Phonetics**, v. 31, n. 1, p. 39-62, 2003.

JANNEDY, S. Prosodic Focus in Vietnamese. **Interdisciplinary Studies on Information Structure**, v. 8, p. 209-230, 2007.

KENDALL, T. **Speech Rate, Pause, and Sociolinguistic Variation: Studies in Corpus Sociophonetics.** London: Palgrave Macmillan, 2013.

KIM, Y.; VALDOVINOS, M. The interaction of laryngealized vowels, stress, and falling pitch in Mariteco Cora. Proceedings of the Workshop on the Sound Systems of Mexico and Central America. **Anais...In: WORKSHOP ON THE SOUND SYSTEMS OF MEXICO AND CENTRAL AMERICA.** New Haven, CT: 2014.

KOCH, I.; SOUZA E SILVA, M. C. P. de. **Gramática do Português Falado**, vol. IV, Campinas: Editora da Unicamp-FAPESP, 1996.

KOHLER, K. Linguistic and paralinguistic functions of non-modal voice in connected speech. Proceeding of 5th Seminar on Speech Production: Models and Data. **Anais...** 2000.

LADEFOGED, P. **Preliminaries to Linguistic Phonetics.** Chicago: University of Chicago Press, 1972.

LADEFOGED, P. **A Course in Phonetics.** 4th. ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 2001.

LAVER, J. **The phonetic description of voice quality.** New York: Cambridge University Press, 1980.

- | Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro

LEVY PODOLSKY, P. **Fonología del totonaco de Papantla, Veracruz**. 1. ed. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, Seminario de Lenguas Indígenas, 1987.

LIMA, A. M. **Oclusiva glotal e laringalização em sujeitos com fissura palatina: um estudo segundo abordagem dinamicista**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

LLISTERRI, J. Speaking styles in speech research. ELSNET/ESCA/SALT Workshop on Integrating Speech and Natural Language. **Anais...** Dublin, Ireland: 1992.

LUCENTE, L. **DaTo: um sistema de notação entoacional para o português brasileiro baseado em princípios dinâmicos. Ênfase no foco e na fala espontânea**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MACLAY, H.; OSGOOD, C. E. Hesitation Phenomena in Spontaneous English Speech. **WORD**, v. 15, n. 1, p. 19-44, jan. 1959.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, explicitude e autonomia do texto falado e escrito**. Recife: UFPE, 1999.

MARTINS, M. V.; FERREIRA NETTO, W. Prosódia e escalas de frequência: um estudo em torno da escala de semitons. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 8, p. 286-296, 2010.

MERLO, S. **Hesitações na fala semi-espontânea: análise por séries temporais**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NESPOR, M. A.; VOGEL, I. **Prosodic phonology: with a new foreword**. 2. ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

OLIVEIRA, J. C. C. **Laringalização no português brasileiro: uma análise em torno do fenômeno laríngeo e implicações para a comparação de locutor**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2020.

REDI, L.; SHATTUCK-HUFNAGEL, S. Variation in the realization of glottalization in normal speakers. **Journal of Phonetics**, v. 29, n. 4, p. 407-429, 2001.

RIBEIRO, S. E. B. A. **Contributos para a caracterização do discurso oral: um estudo de disfluências**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2006.

SCHIEFER, A. M.; ARCURI, C. F. Avaliação da fluência da fala. *In*: MARCHESAN, I. Q.; JUSTINO, H.; TOMÉ, M. C. (ed.). **Tratado de especialidades em fonoaudiologia**. [s.l.] Editora Roca, 2000.

SOUSA, N. E. V.; LIMA, A. M. Identificação da laringalização em *corpus* de fala espontânea. 21º Congresso de Iniciação Científica da UnB e 12º do DF. **Anais... In**: 21º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UnB E 12º DO DF. Brasília: 2015.

TILSEN, S. Syllable Timing in Repetition Disfluency. **UC Berkeley Phonology Lab Annual Reports**, v. 2, 2006.

XU, Y. In defense of lab speech. **Journal of Phonetics**, v. 38, n. 3, p. 329-336, jul. 2010.

ZEROUAL, C.; ESLING, J. H.; CREVIER-BUCHMAN, L. The contribution of supraglottic laryngeal adjustments to voice: Phonetic evidence from Arabic. **Logopedics Phoniatics Vocology**, v. 33, n. 1, p. 3-11, jan. 2008.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ARANTES, Pablo; LIMA, Aveliny Mantovan. Efeitos da prosódia e da disfluência sobre a qualidade de voz em diferentes estilos de elocução no português brasileiro. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 62-98, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 16/03/2023 | Aceito em: 12/09/2023.

INNOVATE, RENOVATE, OR TRANSFORM? A CRITICAL AND REFLECTIVE LOOK AT ENGLISH TEACHING IN A BRAZILIAN PUBLIC SCHOOL AMID COVID-19 PANDEMIC: A SOCIOCULTURAL AND APPRAISAL OF EMOTIONS PERSPECTIVE

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA¹

Patrícia Fabiana BEDRAN²

Regina Sousa MAIA³

Mery Carolina Andrades MARCANO⁴

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3526>

Abstract: This study aimed to conduct a critical-reflexive analysis of discourse within English Language Teaching through the lens of Emotion-based Assessment Processes, focusing on an English teacher's understanding of the terms *innovation*, *renewal*, and *transformation* inherent in the teaching and learning process, during the pandemic context of COVID-19 in Brazil. The research instruments used consisted of two online questionnaires with open-ended questions. This study was conducted from a sociocultural perspective, exploring the interactions between emotions and cognition, as described by Vygotsky (2001, 2010), Damásio (2004), Scherer (2005), Johnson (2009), and Pavlenko (2013). We adopted a qualitative ethnographic methodology within the frameworks of Transdisciplinary and Interdisciplinary Applied Linguistics, wherein we emphasize the construction of knowledge within a decolonial episteme concerning hegemonic power, as well as valuing the voices of the Global South with their cultural, economic, and social diversities. The research unveiled how emotions influence a teacher's decision-

1 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaiana, Tocantins, Brasil; selmaabdalla@uft.edu.br; <https://orcid.org/0000-0001-6696-7845>

2 Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; patricia.bedran@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0003-1773-5807>

3 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaiana, Tocantins, Brasil; resmaia@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-8156-825X>

4 Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Araguaiana, Tocantins, Brasil; meryandrades@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3535-8868>

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

making process. Furthermore, it underscored the importance of teachers incorporating innovation, transformation, and renewal into their teaching practices. This adaptability is crucial for addressing challenges imposed by external factors such as the pandemic or internal factors like resource limitations, enabling teachers to anticipate solutions for future problems.

Keywords: Teacher's praxis. Emotions. Identities. English teaching. Applied linguistics

INOVAR, RENOVAR OU TRANSFORMAR? UM OLHAR CRÍTICO E REFLEXIVO SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19: UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E DE AVALIAÇÃO DAS EMOÇÕES

Resumo: Este trabalho teve como objetivo fazer uma análise crítico-reflexiva de um discurso do Ensino de Língua Inglesa por meio dos Processos de Avaliação na Emoção, focalizando o entendimento de um professor de inglês com relação aos termos *inovação*, *renovação* e *transformação* inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, no contexto pandêmico da COVID-19 no Brasil. Os instrumentos utilizados foram dois questionários *on-line* com perguntas abertas. Este estudo foi realizado sob uma perspectiva sociocultural, explorando as interações entre emoções e cognição, conforme descrito por Vygotsky (2001, 2010), Damásio (2004), Scherer (2005), Johnson (2009) e Pavlenko (2013). Adotamos a metodologia qualitativa de cunho etnográfico, dentro dos construtos da Linguística Aplicada Trans-Inter e Indisciplinar, na qual enfatizamos a construção do conhecimento em uma episteme descolonial sobre o poder hegemônico, bem como valorizar as vozes do Sul e suas diversidades cultural, econômica e social. A pesquisa revelou como as emoções influenciam a tomada de decisão do professor. Além disso, destacamos a importância de o professor incorporar inovação, transformação e renovação em suas práticas de ensino. Essa adaptabilidade é essencial para enfrentar os desafios impostos por fatores externos, como a pandemia, ou fatores internos, como limitações de recursos, permitindo que os professores busquem soluções e antecipem problemas.

Palavras-chave: Práxis do professor. Emoções. Identities. Ensino de inglês. Linguística aplicada.

Introduction

One of the challenges of writing this book has been explaining what it was about to those who asked me what I was working on. I'd begin by saying I was writing about emotions and English language teaching, almost apologetically, as if this was not a serious scholarly subject. So I'd next jump in to explain that I wasn't taking up emotions psychologically, but, rather, socially and politically. And I'd add that I was writing about emotions not as static or monolithic, but, rather, as overlapping and moving. Then, if I still had my interlocuters' attention, I'd tell them that I was writing about connections between teachers' and students' bodies and minds (Benesch, 2012, p. Introduction)

As preceded, there seems to be a lack of studies that approach emotions as a procedural, becoming complex, dynamic phenomenon and fundamentally as a social and political tool to negotiate resistance to the power rules inside and outside the classroom. Since the last decade, there has been a significant increase in the interest of scholars in several areas of knowledge in a multidisciplinary way (Psychology, Neurolinguistics, Psychiatry, Applied Linguistics, Teaching and Learning SLA, to name a few) in deepening their studies related to emotion and/or affective aspects in the process of language teaching and learning (Pavlenko, 2013).

There have even been issues of a return to the white elephant⁵ or a reconsideration of emotion studies (Lantolf; Swain, 2019), and this metaphor, which is often attributed by the academic environment to the study of emotions, brings to light the importance of knowing the theories related to this topic, without any kind of preconceived thoughts, allowing to comprehend and recognize emotions as a field of knowledge that coexists with aspects categorized as rational. And, more than this, something that connects students' and teachers' minds and bodies all over the process of teaching and learning languages.

Or even, overcoming a view of emotions based on a deterministic, dualistic, and polarized perspective involves recognizing that, under a sociocultural bias, emotions develop in an intertwined way with other psychological processes, that is, in a specific

⁵ Elephants, it seems, are a popular metaphor in academic discussions of emotion. Researchers often illustrate the perspectival and contentious nature of the topic with the parable of the six blind men and the elephant. As the story goes, in an attempt to understand the mysterious creature, one man feels the trunk, another a tusk, and the others an ear, a leg, the torso, and the tail. Each man then confidently arrives at his own interpretation of the whole: a snake, a spear, a fan, a tree, a wall, a rope. Their differences of opinion eventually lead the men to quarrel, leaving them angry and bruised and offering us a cautionary moral about the limits of knowledge and the wisdom of humility (Prior, 2019, p. 516).

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

way, they integrate the functions of higher psychological factors (Vygotsky, 2010, p. 22), such as, for example, voluntary attention or logical memory. In this bias, according to the conception of Barbosa and Bedran (2018, p. 213, our translation), “[...] we conceive that emotions arise with the help of psychological instruments” and, thus, as Friedrich (2012) points out when making considerations about these functions, they configure as mediated psychic phenomena. Therefore, it is a natural process that suffers, as Vygotsky (2010) points out, an artificial intervention, which allows questioning and invalidating the dualism between psychic and physiological (Friederich, 2012, p. 60).

This perspective highlights the interrelationship of mental and physiological dimensions, challenging the conventional notion of their strict separation. That means affirming, as explained by Barbosa (2012, p.23), that emotions, which have a biological aspect, like any higher function, are developed through mediation processes, assuming their character from the insertion and interaction of the subject in socialized forms of the world (Barbosa; Bedran, p. 213).

We analyze how a high school English teacher negotiates emotions and how they agency their professional identity throughout the advent of the COVID-19 pandemic at the beginning of 2020. Therefore, the findings reported in this paper are from a study conducted during the COVID-19 pandemic in Brazil, an event that, as a devastating avalanche, targeted schools in general, and more intensely in public schools, where teachers and schools without or almost no preparation for the use of new technologies had to adapt or worse still, teachers were forced to use Communication and Information Technologies (ICTs) overnight to meet the demands of virtual classes (online) or hybrids.

Therefore, as teachers, we must reflect on our praxis in the classroom. In continuing education, teachers hear the following speeches: You have to innovate your pedagogical practices, or you have to create/renew your skills and competencies, or if you do not update or transform your pedagogical practices, you will fall into the routine of traditional and structuralists’ manners, among others. Based on this discourse, we are motivated to analyze these three verbs present in educational discourse (innovate, renew, and transform) as well as in the participant routine, which is related to the teacher’s pedagogical practice and emotion.

Hence, findings demonstrate that if we consider these events from the formal and informal accounts of teachers in teaching and learning additional languages area, we can see a mix of positive and negative effects and consequences of these experiences in a becoming stream. The analysis of this complex process occurs from a deeper study of the Appraisal Processes in Emotion (Scherer; Schorr; Johnstone, 2001).

Besides the Introduction and Conclusion, this article has four sections, namely: (1) Emotion and Professional Identity in Educational Context, (2) Conceptions of Innovation, Renovation, and Transformation in Educational Context, (3) Methodology and (4) What to do in my English classes? Innovate, Renovate, or Transform? In the former, we present how emotions interfere with the teaching and learning process, plus its relation to professional identity. In the second section, we introduce the participant of this research and the methodological procedures and in the third one, we show the results.

Emotion and professional identity in educational context

I do not know why! But that's how I feel! This assertion, apparently unpretentious, represents a pre-programmed condition because we do not know why. We only know that we feel this way. We are already programmed to sense them, "it is sufficient only that the initial sensory cortexes detect and classify the characteristic or key characteristics of a given entity (i.e., animal, object) and that structures such as the amygdala receive signals relative to their conjunctive presence" (Damásio, 2004, p. 148, our translation⁶). Therefore, we detect some characteristics through the limbic system of the brain, whether it is the size of an animal, a movement, or a sound, and those, in turn, activate a state of the body, altering cognitive processing.

Emotions have a direct relationship with the body (Damásio, 2004). Sometimes, they can cause body reactions and, sometimes, body state can trigger some emotion. In the case of students during classes, this phenomenon is visible bodily, due to the agitation they use to demonstrate. That means, students and teachers share the same spaces daily and are part of human relations contexts, which basis, as Maturana (2002) states, is emotional. This dimension directly interferes with teachers' decisions and actions because, according to Damásio (2004), somatic markers, which concern working memories we have, could influence our decision-making.

Thus, teachers face many adverse situations, among which they need to deal with students' emotions and be aware that these emotions arise from memories rooted in their previously acquired cultural experiences. Therefore, students who experienced situations of embarrassment in an English class for not knowing how to pronounce "correctly" during a reading activity, for example, will have this memory imprinted on their behavior, which communicates through the brain region called the ventromedial prefrontal cortex, influencing the way individuals act.

⁶ Basta apenas que os córtices sensoriais iniciais detectem e classifiquem a característica ou características-chave de uma determinada entidade (isto é, animal, objeto) e que estruturas como a amígdala recebam sinais relativos a sua presença *conjuntiva*.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

And just as reading is not performed in the same way by all students, since each one has their stories, a background of cultures and experiences, in the same way, they show us that we cannot ignore the emotions demonstrated in the classroom because “emotion guides attention and this, in turn, guides memory and learning” (Fonseca, 2016, p. 370, our translation)⁷. According to Johnson (2009), how individuals learn or get knowledge also depends on their previous experiences, the sociocultural contexts in which learning happens, and what they want, need, or expect to do with the knowledge constructed and preceding experiences have a direct relationship with social or secondary emotions, that is, the result of their learning in their interaction with other people.

It is in the social environment that individuals develop emotions called secondary. Also, individuals could learn them through social interactions, which require a cognitive analysis of situations; thus, emotions like guilt, shame, and jealousy, among others, can arise. Although there is a distinction between secondary/social and primary/innate emotions⁸, Damásio (2004) warns us about the need for the influence of the social context on intrinsic behavior, which necessarily depends on the adequate exposure of the individual to the environment:

In some cases, emotions are in fact entirely innate. In other cases, they require a minimum degree of appropriate exposure to the environment. Robert Hinde’s work suggests what probably happens to social emotions. Hinde showed that the “innate fear” that monkeys supposedly have of snakes only appears after the monkey has seen in the mother an expression of fear towards the snake. A simple exposure is enough for the fear behavior to be activated, but without this

7 A emoção guia a atenção e esta, por sua vez, guia a memória e a aprendizagem.

8 Primary (or basic) emotions are easier to define because there is a well-established tradition regarding the emotions that should be part of this group. The list includes fear, anger, disgust, surprise, sadness, and happiness—those emotions that typically come to mind when one mentions the word “emotion.” The ease of definition also stems from how these emotions are quickly recognized in humans from various cultures and even in non-human beings. Social emotions encompass sympathy, compassion, embarrassment, shame, guilt, pride, jealousy, envy, gratitude, admiration, amazement, outrage, and contempt. Numerous regulatory reactions, as well as components of primary emotions, are integral parts, in various combinations, of social emotions (Damásio, 2004, p. 38-39, our translation). No original: “As emoções primárias (ou básicas) são mais fáceis de definir porque há uma tradição bem estabelecida em relação às emoções que devem fazer parte desse grupo. A lista inclui o medo, a raiva, o nojo, a surpresa, a tristeza e a felicidade, aquelas emoções em suma que primeiro vêm à idéia quando se pronuncia a palavra ‘emoção’ A facilidade da definição provém também da forma como essas emoções são rapidamente identificadas em seres humanos das mais diversas culturas e também em seres não humanos. As emoções sociais incluem a simpatia, a compaixão, o embaraço, a vergonha, a culpa, o orgulho, o ciúme, a inveja, a gratidão, a admiração e o espanto, a indignação e o desprezo. Numerosas reações regulatórias, bem como componentes das emoções primárias, são parte integrante, em diversas combinações, das emoções sociais”.

first exposure the so-called “innate” behavior cannot be performed (Damasio, 2004, p. 40, our translation)⁹.

In this process of interactions, we also find emotional reactions, which are influenced by how we interpret situations. If we decode a situation as threatening, we tend to have emotional replies according to this and not to the real danger that such a situation represents. As Swain (2013) advocates, emotions are not merely individual reactions but derived and constructed in socio-cultural contexts. The two ones (emotions and cognitions) mediate the learning process. It means that emotions and cognitive processes are interconnected. The emotional state can impact individuals’ ability to focus or retain information, and in the same way, the cognitive process, such as problem-solving can influence their emotional responses during the learning experience.

Besides, according to the Appraisal Theory of Emotions (Scherer; Schorr; Johnstone 2001), the interpretative evaluations we make from our experiences could originate our reactions. The same event can generate different emotions in individuals or suffer any modification in the same individual. Scherer (2005), for example, brings us the cognitivist idea, which occurs when we understand why we feel some emotion. It is what Scherer calls “appraisal driven” a kind of assessment that the individual performs in certain situations, thus sizing their reactions to a negative or positive level.

In agreement with Scherer (2005, p. 700), stimulus events usually provoke emotions. Often, these events consist of natural phenomena such as storms or the behavior of other people or animals that may have meaning for our well-being. If we come across a toy in the shape of a poisonous animal, and soon after, we evaluate that it does not offer us danger, it alleviates the intensity of the emotion. In this way, we learn to develop and apply mechanisms of controlling our emotions.

Not being a lesser agent than thought, as Vygotsky (2010) points out, emotional reactions must form the basis of the educational process, with the rest being “dead knowledge”. That means the teacher must arouse emotions in students and be concerned with the fact that they are linked to the knowledge worked. For achieving better memorization or a more successful work of thought, there is a need for emotional stimulation: “[...] an emotionally colored fact is remembered with more intensity and

9 Em certos casos, as emoções são de fato inteiramente inatas. Noutros casos, requerem um grau mínimo de exposição apropriada ao ambiente. O trabalho de Robert Hinde sugere aquilo que provavelmente acontece com as emoções sociais. Hinde mostrou que o “medo inato” que os macacos supostamente têm das cobras só aparece depois de o macaco ter visto na mãe uma expressão de medo em relação à cobra. Uma simples exposição é suficiente para o comportamento de medo ser ativado, mas sem essa primeira exposição o comportamento dito “inato” não pode ser executado.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

solidity than an indifferent fact. Whenever we try to achieve something for a student, we should try to reach their feeling” (Vygotsky, 2010, p. 143, our translation)¹⁰.

Education, therefore, cannot be detached from emotional factors. According to Vygotsky (2010), emotional reactions influence all forms of our behavior and moments of the educational process. Thus, for the author, if we wish to carry out a successful pedagogical work, in a way that students learn, it is essential to reach the students’ feelings. In this same perspective, Azevedo (2003) turns to the importance of the teachers’ emotions, which guide their behavior in relation to their pedagogical practice, consequently, there is no place for “indifference” in the educational process. In turn, we assume that the teachers’ emotions and their behavior in the pedagogical process influence the students’ emotions and behavior and vice versa.

The educational work requires this totality of the individuals involved in it: in addition to technical skills, it requires passion, political will, involves senses, emotions, feelings and intuitions. We deal with other human beings, also carriers of knowledge, senses, emotions, feelings and intuitions. We may or may not like what we do and/or the place in which we work; but we cannot remain indifferent. There is no room for indifference in educational work. Our greater or lesser commitment, our greater or lesser engagement with the work we perform, stems from the greater or lesser degree of anxiety, curiosity, pleasure that we have in relation to it (Azevedo, 2003, p. 11-12, our translation)¹¹.

Indifference also has no place in social-interactional relations. It happens in the socio-interaction among students, the environment, and the language they show their previous knowledge and include it in a development process. According to Vygotsky (2001), this process occurs effectively because the “relationship between man and the world passes

10 In the original: “[...] o fato emocionalmente colorido é lembrado com mais intensidade e solidez do que um fato indiferente. Sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir o seu sentimento. Isso se faz necessário não só como meio para melhor memorização e apreensão, mas também como objetivo em si”.

11 O trabalho educacional requer essa totalidade dos indivíduos envolvidos nele: além das habilidades técnicas, requer paixão, vontade política, envolve sentidos, emoções, sentimentos e intuições. Lidamos com outros seres humanos, também portadores de conhecimento, sentidos, emoções, sentimentos e intuições. Podemos gostar ou não do que fazemos e/ou do lugar em que trabalhamos; mas não podemos permanecer indiferentes. Não há espaço para indiferença no trabalho educacional. Nosso maior ou menor comprometimento, nosso maior ou menor engajamento com o trabalho que realizamos, decorre do maior ou menor grau de ansiedade, curiosidade, prazer que temos em relação a ele.

through the mediation of speech, the formation of ideas and thoughts through which man apprehends the world and acts on it, receives the word of the world about himself and him-man, and bases his word on this world” (Vygotsky, 2001, p. 12, our translation¹²).

Now, we need to consider Magiolino (2010, p. 1, our translation¹³) when she defines: “The word is historical, the word condenses and mobilizes senses, the word constitutes, the word affects... And it affects and constitutes subject, thought, emotion... The word thrills...”. The author points out that words are not only code, but intrinsic to a context. Also, they constitute meaning and they will exercise their role in relations. In this sense, emotions are being developed as the subject is inserted in socialized forms of the world, which, as Barbosa (2012, p. 23) points out, are constitutive and constituted by language. As well as other higher psychological functions, which distinguish us from animals, such as voluntary attention and logical memory, we understand, based on Barbosa (2012) and Friedrich (2012), that emotions of a biological nature are developed from mediation processes with the aid of psychological instruments. This way of conceiving emotions and their formation goes against the grain of a dualist proposal which is between the psychic and the physiological and still avoids an opposition between natural science and social sciences (Friedrich, 2012).

However, there is an intrinsic relationship between emotions and professional identity. Varghese *et al.* (2005) concluded that the teacher has relevant participation in practicing the language inside the classroom. Consequently, it is the focus of attention in research. They also add that, research that turned to beliefs, knowledge, attitudes, emotions, and philosophies, among other factors, led us to conclude that we cannot analyze those aspects of the teacher-self separately in their singularities, but, on the contrary. They all come together to form the professors’ identities when they act in the classroom. We also believe that “the identity of the language teacher becomes a crucial component in determining how the language is taught” and learned (Varghese *et al.*, 2005, p. 22).

12 In the original: “A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo”.

13 In the original: “A palavra é histórica, a palavra condensa e mobiliza sentidos, a palavra constitui, a palavra afeta... E afeta e constitui sujeito, pensamento, emoção... A palavra emociona...”.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

Conceptions of innovation, renovation, and transformation in educational context

This study starts from the thesis that there are significant conceptual differences between the terms innovate, renew, and transform when taken to the educational context, specifically, to English teaching as a foreign language. That takes part of the theme discussed with the professor (co)participant in this research, under the lenses of the Sociocultural Perspective (Vygotsky 2001, 2010; Johnson, 2009; Libâneo, 2009), in which he prioritizes the social practice/action of language as a trigger for the co-construction of knowledge. Since this practice is permeated and impacted by emotional and affective factors (Vygotsky, 2001; Smolka; Nogueira, 2011) of discourse agents, which influence the construction of his identities (Moita Lopes, 2003, 2006), Moita Lopes and Bastos (2010)) as we can see in the section of data analysis.

The concept of innovation explained by Christensen, Horn, and Staker (2013), authors who deal with hybrid education and adopt two types of innovations (sustained and disruptive), attests that “sustaining initiatives lead to improvements to the established design, whereas disruptive initiatives lead to an entirely new way of thinking about teachers, facilities, and the student experience.” (Horn; Staker, 2015, p. 69).

For Almeida (2020, p. 216, our translation¹⁴), “the pedagogical transformation is a process that aims to change the essence of the student’s learning experience, and consequently, the teaching experience”. However, we need to realize that pedagogical transformation, innovation or renewal are not strictly linked to technology. That is, technology is related to modernization, but innovation has a broader meaning in Education, that means, a focus on critical thinking and problem-solving skills, students’ creativity development, use of collaborative learning strategies. It goes beyond the use of gadgets and digital tools.

In this same vein, we believe that renewing and innovating often lead us to fewer complex meanings of changes in the practices of students and teachers in the teaching and learning process, such as, for example, teachers often believe that the simple use of new technologies in the classroom would be renewing or innovating their class and methodology, while they would simply be changing the didactic-pedagogical instruments that help to learn.

¹⁴ In the original: “A transformação pedagógica é um processo que visa mudar a essência da experiência de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, a experiência de docência”.

We also believe that the transformation, as with the “renewal”, does not mean restricted adoption of digital technologies inside schools, because the use of these technologies does not guarantee that students will be active critical and reflective learners, and neither that teachers can promote the development of their skills and abilities. In addition, Pearson and Somekh (2006) state that students transform the learning process by having the following conditions:

Learning creatively: contributing, experimenting, solving problems. Learning as active citizens: acting autonomously, taking responsibility for their own learning. Intellectually engage with powerful ideas: using thinking skills, engaging with ideas and concepts. Reflect on your own learning: evaluate your own learning through metacognition (Pearson; Smoketh, 2006, p. 255).

Moreover, when the teacher promotes creative and autonomous learning, promoting engagement and commitment of his students concerning learning new knowledge and experiences (Pearson; Smoketh, 2006), we emphasize that there was a conscious transformation in his real co-status in the classroom. The construction of new knowledge in conjunction with their identities as learners, that is, these transformative actions change their principles and consequently transform the essence of the teacher’s teaching (Almeida, 2020).

Methodology

To contextualize our readers socio-geographically, our collaborating participant is an English teacher in a foreign language, in a federal public school located in the extreme north of Brazil, in the state of Tocantins, also called Legal Amazon. That is an area that comprises nine Brazilian states: Acre, Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia, Roraima, and part of the states of Mato Grosso, Tocantins, and Maranhão.

The population of the area has tremendous social, cultural, and economic diversity, with a markedly lower general economy and other opportunities in comparison to the southern part of Brazil. Intertwined with these circumstances is that the expectations can also be lower in the region for professional opportunities and progress. Still, concerning our participant, he is 39 years old, male, middle class, and white according to the socioeconomic parameters of Brazil. He is taking doctorate classes in Applied Linguistics at a Federal University in the far north of Tocantins. He has been a high school and college English teacher for 12 years. He did his graduation in Arts: Portuguese Language and English Language.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

The research is qualitative and ethnographic with an interpretative nature, according to the inter/trans- and interdisciplinary studies of Critical Applied Linguistics.

This is an excerpt of a longitudinal study. We applied two open online questionnaires. The questionnaire n. 01 was used in 2021 and the questionnaire n. 02 was used in 2022. How The questionnaires were administered to four additional English language teachers besides the participant of this text, two from public schools and two from private schools. However, in this study, we chose to emphasize the data generated by the foreign language teacher from a federal institution in northern Tocantins (IFTO) as they are more relevant to the topic being discussed here.

Questionnaire 01, administered at the beginning of 2021, focused on capturing information about how he conducted his classes in the context of COVID-19 throughout the year 2020, the problems and challenges he faced, and how he attempted to solve or minimize these issues. However, in Questionnaire 02, administered at the end of 2022, we aimed to understand this teacher's praxis through the verbs innovate, renovate, and transform, from a perspective of re-existence and resilience in the post-pandemic period.

Discussion of data: what to do in my English classes? Innovate, renovate, or transform?

"Educating always means changing" as Vygotsky (2010, p. 140, our translation)¹⁵ points out. It is not different with emotions; the mechanism of education of feelings is, according to the author, in a way, the same for all other reactions. In this sense, the author considers emotions "as a system of previous reactions, which communicate to the organism the immediate future of its behavior and organize the forms of behavior" and this allows the pedagogue, in the emotions, a means of education rich in reactions. For the author, no behavior is as strong as those linked to emotions. He expresses:

[...] If we want to succint in the student the forms of behavior that we need, we will always have to worry that these reactions leave an emotional trace in that student. No moral preaching educates as much as a living pain, a living feeling, and in this sense the apparatus of emotions is a kind of specially adapted and delicate instrument through which it is easier to influence behavior (Vygotsky, 2010, p. 143, our translation)¹⁶.

15 In the original: "[...] a educação sempre denota uma modificação".

16 In the original: "[...] se desejarem provocar no aluno as formas necessárias de comportamento, sempre devem se preocupar com que essas reações provoquem uma marca emocional nele. Nenhuma prédica

From a Sociocultural Perspective, we understand that the education of emotions is related to the domain of emotions, which means the field of their external expression, which is the reaction linked to such feelings. It is important to emphasize that, despite appearing to be a repression of senses, the domain of feelings is subordination and their connection to other forms of behavior, their orientation towards an end. To exemplify the rational use of feelings, Vygotsky (2010, our translation) cites intellectual ones, such as curiosity, interest, admiration, etc. Such feelings “[...] arise in a direct affinity to intellectual activity and orientation in the most evident way, although they have an extremely insignificant physical expression that, in most cases, is exhausted by some subtle movements of the eyes and face”.

Based on discussions by theorists in the area and in line with this sociocultural perspective, it is crucial to examine how individuals, particularly educators, navigate and deal with their emotions in the context of education, as follows in the excerpts below:

Excerpt 1. Teacher’s opinion about innovation, renewal, and transformation terms

Can you tell me if there is or what is the difference(s) among the terms: innovation, renewal, and transformation? And which one would you apply to your class plans in this post-pandemic period?

For me, there are differences between the terms (I speak in practice, without consulting dictionaries). Innovate presents the “insertion” of something new. For example, stop using the whiteboard more and use multimedia material. To renew is to “change”, like changing the teaching plan, repeated for many years. Now, transforming is like being born again. It is a drastic change, in attitudes, in values. It is to include the previous terms in a new person. It is something more complex. For my classes, I always apply the renewal. (Open questionnaire held on May 18, 2021)

Source: Own elaboration

Innovate implies improving something, a process, or a method, and it is evident the teacher’s concern towards enhancing his pedagogical practice with the insertion and use of technological artifacts to characterize an innovating attitude. However, we question the authentic need to configure innovation using digital technologies. Thus, we identify that the teacher uses a disruptive innovation, as he rejects materials or strategies used before and tries to recreate new teaching manners because the sustained ones encompass aspects of both the traditional classroom and online education. On the other hand, the disruptive ones refresh the teaching and learning processes previously established in the educational institution, intending to increment improvements.

moral educa tanto como uma dor vivida, um sentimento vivido e, nesse sentido, o aparelho dos sentimentos é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e fino através do qual é mais fácil influenciar o comportamento”.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

As for the renewal, we observed that the teacher, when prioritizing this term, indicates and confirms that the act of renewal is a constant process. The prefix “re”, in this case, reinforces the idea of repetition but is not a monotonous repetition, instead, it means a pursue instilling new thoughts, reconsidering, increasing strength, and acting otherwise. It is interesting to notice that by emphasizing other ways to renew the possibilities of the teaching process, we can interrelate the teacher’s thinking with Pérez (1998), because he does not reduce the use of digital technological artifacts such as the computer or other new technologies to a simplistic view of something as decisive to promote renewals of the teaching and learning process.

From his statement, we noticed that he repeats the term “change” in his “speech” and when he refers to transformation, that brings us to the prefix “trans” which implies in this context, “beyond”. That means being willing to move, break with the current, and change radically. Besides, we emphasize that the teacher participant in the research demonstrates being available and responsible for adapting to the necessary changes. He does not approach any of the concepts from reductionist concepts, but he ponders and demonstrates a concern with his pedagogical practice. We can perceive that there is no fear in promoting or suffering change.

In addition, it is fascinating when he uses the term transform meaning something like “being born again”. In other words, he assumes that for the expected change in his praxis to take place, there has to be a significant transformation in his essence or identity as a foreign language teacher or even a rebirth, like a butterfly that leaves its cocoon for a new life experience (Almeida, 2020).

Excerpt 2. Teacher’s opinion about the necessity of innovation, renewal, or transformation in Basic Education

<p>Would it be necessary to innovate, renew, or transform Basic Education for the return of face-to-face classes? What is your opinion?</p>
<p>I think what you need is to transform responsibly in the long run. I always thought that previously to the pandemic, Brazil managed to universalize access to education, but the transformation did not occur. We still live in a 20th century school, with methodologies and linear organization (traditional). Brazil does not commit to what it proposes neither. They don’t enforce the National Basic Education Plan, for example. There are many setbacks happening, like the scrapping suffered by federal universities due to the ideology of the current government, which does not see education as an essential service. Where is the research going? And that’s in your face, scarcely listen to the pro-government newspaper commentators. Some even call teachers bums (I was stunned when I saw it) because they defend to return to the school throughout the pandemic. So, transform? Maybe one day...</p> <p>(Open questionnaire held on May 18, 2021)</p>

Source: Own elaboration

In the excerpt 2 answer, the teacher analyzes an event in which there are different combinations of specific evaluations that determine emotions. We also identify a characteristic reaction of emotion: “I was shocked/ stunned” which represents something fortuitous by the interlocutor, who seems to be waiting to understand something unexpected. Such evaluation, according to Scherer, Schorr and Johnstone (2001), is related to the emotional response system, responsible for selecting the emotion or emotions that are more coherent with the type of situation the individual is facing and the strategies set that this individual will use to lead with a specific setting, it is denominated “coping strategy”.

A coping strategy is relevant for individuals to adapt to some tense or hostile situation. According to the authors, “there is no universally effective or ineffective coping strategy. Efficacy depends on the type of person, the type of threat, the stage of the stressful encounter, and the outcome modality”. In this sense, we also observe that the political scenario could have produced anger or sadness in the respondent, but he evidences a response characteristic of surprise. A clue demonstrated by the beginning sentence “I was stunned” can be correlated to what Scherer, Schorr, and Johnstone (2001, p. 76) advocate: “the response strategy of surprise seems to involve suspending action and processing information, seeking understanding”.

Even though the political scenario established in Brazil broke his expectation, which portrayed at that time a government that was not concerned with essential issues such as investments in scientific research and Education, the teacher created an expectation considering that the action of transforming in the education process is possible.

Excerpt 3. Teacher’s opinion about new normality

In your view, what will our return to face-to-face classes be like? What will this (new) normality look like? What will we have to innovate, renew, or transform?

I think the return to classes will bring distrust by both parties, from teacher to student. The greeting with handshakes, the hug, everything, will be suspicious at first. Learning depends a lot on affection. This new normal will certainly introduce innovation in the technological area, such as the use of platforms to deliver activities. I am even thinking about using Google Classroom to vary my activities back in the classroom. We will have to innovate our relationship with teaching and learning techniques, but this has been required for a long time, because of the internet, which has “ruined” students’ ability to concentrate. Do you believe that many do not even read what is asked in the activity and then come to ask on WhatsApp?

(Open questionnaire held on May 18, 2021)

Source: Own elaboration

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

It drew our attention that, when faced with the resumption of face-to-face classes, the teacher was insecure about the new forms of interaction between teachers and students, with the choice and use of learning methodologies. Thus, we wonder if this professional will be able to deal with all the obstacles that will probably arise in his classroom because, as Scherer, Schorr, and Johnstone (2001, p. 45) state, “the more confident we are in our ability to overcome dangers and obstacles, the more likely we are to be challenged rather than threatened, and vice versa.”

Given that the classrooms during the pandemic period may appear various changes and challenges, such as emotional difficulties for students, financial hazards faced by students’ families, denial and disbelief in Covid, fear of attending face-to-face classes, obstacles with the use of digital technological artifacts, among other aspects that may arise, all these elements can cause a stressful situation. This fact may later cause feelings of failure or success, thus evidencing the relationship between the cognitive process and emotional reactions.

Another predominant aspect concerns the importance given to affection, since it claims to be learning dependent on kindness, thus, presupposing an interrelation of feelings with the individual cognitive process. This thought corroborates with that of Scherer, Schorr and Johnstone (2001), because it explains that cognition is allied to emotions when we interpretate daily events. For instance, when faced with the abrupt interpellation of a student too angry due to failure on a test applied in class, and the teacher does not act impulsively but interpret the situation and, then, dialogue with this student. Thus, we can affirm that it comes from the meaning attributed to any stimulus that emotions will manifest themselves with “greater or lesser magnitude”.

Excerpt 4. Teacher’s opinion about his pedagogical practice after the pandemic

What did you succeed in transforming in your classroom after the pandemic period and what do you keep doing in the same way, trying to innovate, renew, but failed to transform?

After the pandemic period and the return of face-to-face classes, I had to readjust students to the rhythm of the classroom, both in intellectual and emotional productions. In DL (Distance Learning), the activities and work in the English discipline (of my responsibility) had more delivery periods of fifteen days and used materials such as YouTube videos, documentaries, and material reproduced by the teacher (by me). In the classroom, the presence of the textbook forces us to use it more often, even because of the situation of some students who do not have access to the internet. At the beginning of the back-to-face-to-face classes, the first month, we had cases of anxiety crisis on the part of two students (I witnessed the two because I was in the room at the time). One student could not do the tests because she was very nervous. An oral evaluation using Duolingo - which took place in April - she did not answer and came to take the test already in June. The school coordinator reported that she suffered bullying in the classroom where she attended, so they moved her to another class. She got better. The other

student got sick in my class and had to rush off to the infirmary (which is here at the IFTO campus in Araguatins). However, he did the class activity the other day. In short: I work in high school and college, and what I “keep doing the same way” is to use the textbook as student support material to avoid printing too many copies of activities from other sources every week. What I am “trying to innovate” is in the transformation of a traditional, linear lesson plan (with specific materials such as To Be verb, Pronouns, Regular and Irregular Verbs, etc.) to a more flexible syllabus, integrating experiences brought by students (using Duolingo, analysis of videos and music, news sites, experiences as speakers from other countries, and informal texts). That is because many students arrive without minimum knowledge about the subject (they studied everything from previous formal education and do not remember). So, I start as if I were from scratch (maybe this practice “would be a transformation” because there is no sequence in what they learned in elementary school, but the search for teaching that shows paths to self-taught learning). Regarding students with personal problems (as reported above), I “renewed” by flexibilities the assessment instruments for them, taking into account the multiple intelligences demonstrated by them (some draw well, others sing, and so on).
(Open questionnaire held on August 8, 2022)

Source: Own elaboration

In the excerpt 2 response, the teacher participant of this research stated that he uses renewal, which implies the search for new means and didactic-pedagogical strategies (but, at a later moment, when returning to face-to-face classes, he realized that due to the school context regarding the “requirement” of using a textbook and the difficulty of accessing the Internet by the students, the teacher added another term: “readapt”. This attitude of readapting students to a new reality may be related to innovation, in line with the thinking of Xavier, who tells us that

faced with a need or moved by inspiration, an individual manages to generate the long-awaited solution or anticipate the response to a problem to come. The simple adaptation of an old object or the fully unprecedented invention of a certain product can be classified as innovation (Xavier, 2013, p. 46, our translation)¹⁷.

We also noticed that such innovation could be classified as sustained, according to Christensen, Horn, and Staker classification (2013), as it maintains traditional classroom prerogatives with the addition of other online resources. In the framework of what remains traditional in this teacher’s classroom, we find out the textbook, which can be exalted by some and disapproved by many. Something that caught our attention concerns the case that the mere presence of the assigned book is a reason for the use of this object frequently. We know that

¹⁷ In the original: “Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação”.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

It is not new that the worldwide pedagogy of English as FL, since its beginnings, has been practically based on paradigms imported from the countries of the “central circle”, disseminated on a global scale. It is also notorious that this pedagogy has always encamped its theories of second language acquisition, its teaching methods, curricular models, textbooks and complementary materials impregnated with contents aimed at the target culture(s), recounting the acquiescence of many professionals who, to some frequency, have been able to exercise their critical intercultural competence in all phases of the process. However, the condition of global lingua franca achieved by English has provoked numerous discussions in order to rethink, at different levels, many pedagogical practices that, in some way, no longer respond to the demands of various contexts in which the language is taught and learned with increasingly diverse objectives (Siqueira, 2012, p. 339-340, our translation)¹⁸.

And here, we ask ourselves about the transforming capacity of this teacher from the reflections that he can develop; it is, therefore, not only the choice of a given material focused on the insertion or withdrawal of another objective, the use or not of digital materials, but the problematizations aimed at the critical-reflective development of the students. Something unclear in the teacher’s speech but which worries us, given the consideration of this professional concerning the political scenario, demonstrated in excerpt 01. It is what Giroux calls “reflective practitioners”, advocating for a teacher who is a transformative intellectual and capable of making

[...] the pedagogical more political and the political more pedagogical. Making the pedagogical more political means inserting schooling directly into the political sphere, arguing that schools represent both an effort to define meaning and a struggle around power relations. Within this perspective, critical reflection and action become part of the fundamental social project to help students develop a deep and lasting faith in the struggle to overcome economic, political and social injustices, and to humanize themselves even

18 In the original: “Não é novidade que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do ‘círculo central’, difundidos em escala global. É notório também que essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a(s) cultura(s) alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, com certa frequência, têm se furtado em exercitar sua competência intercultural crítica em todas as fases do processo. Entretanto, a condição de língua franca global alcançada pelo inglês tem provocado inúmeras discussões no sentido de repensarmos, em diferentes níveis, muitas práticas pedagógicas que, de alguma maneira, não mais respondem às demandas de vários contextos em que a língua é ensinada e aprendida com objetivos cada vez mais diversos”.

more as part of this struggle. In this case, knowledge and power are inextricably linked to the assumption that choosing life, recognizing the need to improve its democratic and qualitative character for all people, means understanding the preconditions necessary to fight for it (Giroux, 1997, p. 157, our translation).¹⁹

Thus, the transformation recommended by the teacher gains another meaning. In other words, it allows students to develop both their language skills and a critical-reflective attitude toward the readings they perform, allowing them to express their opinions in the written and oral modalities of the language. Hence, we seek teachers who, in addition to trying to innovate, renew their classes, considering political scenarios that make it impossible, sometimes, to make an educational transformation centered on students. They become agents of change, not as “saviors of the homeland” but as professionals aware of their possibilities of observing the environment in which they live to reflect, plan, and bring different themes to the students that minimally provoke them to understand and debate about various subjects and problems that affect and afflict humanity.

We cannot fail to mention the students’ emotional reactions: anxiety and nervousness, which explicitly interfered with the teaching work, causing interruptions in the learning process and the choice of different didactic-pedagogical strategies and resources. Examples of emotional reactions arising from what Scherer, Schorr, and Johnstone (2001) call social appraisal, which refers to the impacts that the evaluations of some individuals can cause in the evaluation process of others, thus expanding the possibilities of assessments and

This expansion of the potential object of appraisals to the social domain is not, of course, restricted to positive emotions. Now, assume that you are confronted with a potentially threatening situation, such as an upcoming examination. You feel anxious because you regard the exam as very important and because you are not sure that you will pass. This emotional response is shaped in important ways by considerations, as reflected in classical appraisal dimensions, such as how important the exam is, how difficult the exam is likely to be, whether

19 In the original: “[...] tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas significa compreender as condições necessárias para lutar-se por ela”.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

you have prepared well enough, and so on. However, assume that your fellow students appear to be indifferent about the exam, downplaying its importance. Their evaluations are likely to affect your own appraisals and thereby result in a decrease of your anxiety. Similar processes are at work, when you and others are disadvantaged as a group, for example, by virtue of your sex or race: the anger you personally experience is likely to increase if other group members also become angry or to decrease if they do not become angry. In other words, people appraise the way in which other people judge, evaluate, or behave in response to an emotional situation. These social appraisals are not simply capable of influencing the way that emotions are overtly expressed; they can also have a more profound influence on the emotional experience itself (Scherer; Schorr; Johnstone, 2001, p. 222).

Thus, external factors can interfere with the emotional reactions presented by each individual, indicating that either the behavior or verbalization of people can provoke evaluations that lead us to evaluate a given event, attributing bad or good concepts to it, causing us anxiety, nervousness, anger or fear, for example. In the case of the students mentioned by the teacher, we identified that the need to fulfill the school tasks soon, after a long period of interruption, possibly aroused in them a fear (primary emotion that triggers other secondary emotions such as anxiety) of not being able to achieve successful results in front of the teacher, family, and other colleagues.

Conclusion

The article proposed here showed that emotions played a significant role in the English teaching-learning process during the pandemic. The teacher who participated in this research faced several obstacles during the pandemic, and after this period, emotions emerged. However, the teacher managed them, emphasizing the importance of affection for teacher-student relationships in the classroom. Thus, it promoted stimuli capable of generating positive emotional states.

Therefore, we observed a close relationship between cognition and emotions, which occur in the interaction among individuals, and how emotions interfere with their decision-making of those aspects. One example concerns anxiety, a variant of the first one: sadness, caused by the long period outside the classroom. In this sense, we understand the importance of teachers being flexible when evaluating students, considering their specific abilities. We realize here that teachers cannot be indifferent to students' feelings because their emotions directly affect their performance.

At all times, teachers evaluate situations and varied events that happen in schools and classrooms. According to Scherrer, Schorr, and Johnstone (2001), this is an intrinsic process to the emotions triggering since interpretations of events provoke emotions rather than events themselves. It is undeniable that emotions influence the teaching process and students' learning in conjunction with the construction of the English teachers' identity, since they identify emotions, students' feelings, and their senses.

We also emphasize the importance teachers insert in their didactic-pedagogical practice the following attitudes: to innovate, transform, and renew. Innovate whenever faced with a challenging situation, without fear of changes caused by external factors such as the pandemic or internal factors such as lack of teaching resources. As Xavier (2012, p. 46) explains, the teacher can adapt and "generate the long-awaited solution or anticipate the answer to a problem to come".

In this sense, teachers also achieve the renewal of their praxis because, as we can state from the explanation of Nogaro and Battestini (2016), the concepts of innovation and renewal are correlated:

Innovation is a term often used to designate something new. When this dynamism of the "new" occurs, we simultaneously associate that something good has happened or is about to happen. Etymologically, the word has origin in the Latin, *innovatio*, meaning renewal; however, the prefix *in* found at the beginning of the word assumes the function of entrance, that is, something new must happen, something that was not done before, that is, a novelty (Nogaro; Battestini, 2016, p. 360, our translation)²⁰.

This process of innovation and renewal implies changes resulting in modifying attitudes and the teachers' praxis. We highlight that in this process, there is a need for teachers to seek to be in constant movement, reflecting on their practices and challenging themselves and their students. Moreover, construct their identity as curious, creative, inventive educators and sensible to the students' socio-historical and cultural conditions.

20 In the original: "Inovação, é um termo usado frequentemente para designar alguma novidade. Quando esse dinamismo do 'novo' ocorre, simultaneamente associamos que algo bom aconteceu ou está para acontecer. Etimologicamente, a palavra tem origem no latim, *innovatio*, significando renovação; todavia, o prefixo *in* encontrado no início da palavra assume a função de ingresso, ou seja, algo novo deverá acontecer, algo que não era feito antes, ou seja, uma novidade".

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

References

ALMEIDA, T. **Transformação Pedagógica**: nas escolas, nas universidades ou na educação corporativa, como implementar projetos de inovação na aprendizagem da sala de aula à gestão? Juiz de Fora: Hub Books, 2020. E-book Kindle.

AZEVEDO, J. G. **Fazer com paixão sem perder a razão – Retalhos de uma experiência em escola de tempo integral**. Lapa: DP&A, 2003.

BARBOSA, S. M. A. D. A questão da identidade profissional numa comunidade de prática com reflexos na sala de aula de línguas. **Revista Querubim**, v. 2, p. 129-176, 2012.

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. 'Serei professor de Inglês ou Português?': um olhar para as escolhas profissionais à luz de questões identitárias e emocionais na formação do professor de língua materna e estrangeira. *In*: PINHO SILVA, A. P.; SANTOS, L. I. S.; PHILLIPSEN, N. I. (org.). **Formação, docência e práticas pedagógicas em linguagens: diferentes contextos em diálogo**. Campinas: Pontes, 2018.

BENESCH, S. **Considering Emotions in Critical English Language Teaching: Theories and Praxis**. New York, NY: Routledge, 2012.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, 2013.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes – emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAMÁSIO, A. R. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FONSECA, V. da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended – Using Disruptive Innovation to Improve Schools.** Jossey Bass, 2015.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective.** New York: Routledge, 2009.

LANTOLF, J. P.; SWAIN, M. On the Emotion-Cognition Dialectic: A Sociocultural Response to Prior. **The Modern Language Journal**, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12574>

LIBÂNEO, J. C. **Cadernos de Pedagogia universitária: conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação.** Pró-Reitoria de Graduação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAGIOLINO, L. L. S. **Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vygotsky.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política.** Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da.; BASTOS, L. C. **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos.** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, L. P. (ed.). Discurso de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 357-360.

- | Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid COVID-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective

NOGARO, A.; BATTESTIN, C. Sentidos e Contornos da Inovação na Educação. **Holos**, v. 2, n. 32, p. 357-372, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. *In*: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 13-28.

PEARSON, M.; SOMEKH, B. Learning transformation with technology: a question of sociocultural contexts? **International Journal of Qualitative Studies in Education**. Routledge, part of the Taylor & Francis Group, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518390600773353>

PÉREZ, D. G. El papel de la Educación ante las transformaciones científico-tecnológicas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 18, p. 69-90, 1998.

PRIOR, M. T. Elephants in the Room: An “Affective Turn”, Or Just Feeling Our Way? **The Modern Language Journal**, v. 103, n. 2, p. 516-527, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12573>

SCHERER, K. R. What are emotions? And how can they be measured? **Social Science Information – Sage Publications**, London, v. 44, n. 4, p. 695-729, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>

SCHERER, K. R.; SCHORR, A.; JOHNSTONE, T. **Appraisal Process in Emotion: Theory, Methods and Research**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. H. (ed.). **Emoção, memória, imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? *In*: SIQUEIRA, S.; SCHEYERL, S. D. (ed.). **Materiais didáticos para o ensino de Línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 311-353.

SWAIN, M. **The inseparability of cognition and emotion in second language learning**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/SO261444811000486>

VARGHESE, M. M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 6, n. 4, p. 21-44, 2005. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2

VYGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, A. C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 42-61, 2013.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias; BEDRAN, Patrícia Fabiana; MAIA, Regina Sousa; MARCANO, Mery Carolina Andrades. Innovate, renovate, or transform? A critical and reflective look at english teaching in a brazilian public school amid covid-19 pandemic: a sociocultural and appraisal of emotions perspective. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 99-123, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 01/06/2023 | Aceito em: 20/09/2023.

O PERCURSO DE DUAS PROFESSORAS EM AÇÕES COLABORATIVAS PARA A INCLUSÃO DE UMA ALUNA AUTISTA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Vanessa BORGES-ALMEIDA¹

Cristiane RESENDE²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3544>

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma investigação de natureza aplicada, abordagem qualitativa e fins exploratórios, e tem como objetivo descrever e discutir o percurso que uma professora regente e uma professora pesquisadora trilharam para chegar a ações colaborativas que promovessem a inclusão de uma aprendiz autista nas aulas de língua inglesa num centro de línguas público brasileiro. A discussão está pautada nas bases teóricas do paradigma reflexivo de Schön (1983) e nos estudos sobre colaboração docente (Oliveira, 2008; Dutra, 2014). Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas, observação participante, gravações de aula, notas de campo, análise documental, fotografias e gravações de encontros reflexivos entre as duas professoras. Os resultados observados foram a aquisição de conhecimentos sobre o transtorno do espectro autista e sobre estratégias para adaptações e acomodações para a inclusão, que exerceram um impacto positivo sobre as ações pedagógicas. Nesse processo de aprender a colaborar, as duas professoras tiveram de refletir para encontrar seus papéis necessários nos diferentes estágios da pesquisa.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Pesquisa Colaborativa. Língua Estrangeira.

1 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; borgesalmeida@unb.br; <https://orcid.org/0000-0003-0502-5162>

2 Universidade de Brasília (UnB), Distrito Federal, Brasília, Brasil; resende.cristiane@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3885-7611>

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

THE JOURNEY OF TWO TEACHERS IN COLLABORATIVE ACTIONS FOR THE INCLUSION OF AN AUTISTIC STUDENT IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASS

Abstract: This article aims to describe and discuss the path that a regent teacher and a researcher-teacher followed to reach collaborative actions that would promote the inclusion of an autistic learner in English language classes in a Brazilian public language center. The discussion is based on the theoretical bases of Schön's reflective paradigm (1983) and on studies on teacher collaboration (Oliveira, 2008; Dutra, 2014). This is a collaborative action-research, which data were collected through interviews, participant observation, class recordings, field notes, documentary analysis, photographs and recordings of reflective meetings between the two teachers. As results, we observed the acquisition of knowledge about the autistic spectrum disorder and of strategies for adaptations and accommodations for inclusion, which had a positive impact on pedagogical actions. In this process of learning to collaborate, the two teachers had to reflect to find their necessary roles in the different stages of the research.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Collaborative Research. Foreign language.

1 Introdução

Na Antiguidade, a deficiência era considerada um castigo de Deus. Nesse período conhecido como o da *exclusão*, as pessoas com alguma deficiência "eram negligenciadas, confinadas, apedrejadas, inclusive porque eram consideradas contra Deus, porque a sociedade acreditava que essas pessoas eram possuídas por demônios" (Porto; Oliveira, 2010, p. 20). Com o passar dos séculos, no Renascimento, as pessoas com alguma deficiência já não eram mais consideradas castigadas por Deus, mas sim doentes. Durante esse período, denominado o da *segregação*, não se acreditava que as pessoas com deficiência poderiam aprender. Foi apenas na segunda metade do século XX que as práticas de segregação começaram a enfraquecer, após a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ali começava o período da *integração*, que vislumbrava a deficiência sob a ótica de um modelo mais social do que médico (Porto; Oliveira, 2010). Desde aquela época, nas práticas de integração, as pessoas com deficiência são inseridas em classes comuns com serviços educacionais segregados ou agrupadas em escolas ou classes especiais (Mantoan, 2003, p. 15).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

As discussões sobre práticas de *inclusão* começaram a surgir por volta do final da década de 1980, mas foi apenas com a declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial da Educação Especial, em 1994, que contou com a participação de 92 países, dentre eles, o Brasil, que se esclareceram a filosofia e a prática da inclusão, resultando em um “compromisso da maioria dos governos em trabalhar pela educação inclusiva” (Porto; Oliveira, 2010, p. 27). É importante esclarecer, entretanto, que, conforme aponta Sasaki (1997), esses denominados “períodos” de segregação, integração e inclusão não representam exatamente uma linha do tempo em relação ao trato da sociedade às pessoas com deficiência, visto que ações de todas essas naturezas ainda ocorrem concomitantemente em diferentes contextos.

A inclusão se diferencia da integração por defender que “todos os alunos sem exceção, devem frequentar as aulas no ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16), e que os serviços de apoio não substituem a função do professor da classe comum. Implica, portanto, a eliminação de barreiras arquitetônicas, a disponibilidade de equipamentos e recursos especializados e a mudança no currículo de formação de professores (Mantoan, 2003).

Infelizmente, ainda encontramos em nosso sistema educacional uma pseudo inclusão em forma de integração, que busca no especialista – como o profissional de uma classe de recursos que atende o aluno separadamente – um refúgio que acomoda o professor da classe comum, reforçando a ideia “de que os problemas de aprendizagem são sempre do aluno e que só o especialista consegue removê-los com adequação e eficiência” (Mantoan, 2003, p. 46). Assim, tais meios de lidar com a inovação demandada pela inclusão traduzem-se em encontrar válvulas de escape, como reforço paralelo e profissionais especializados.

Sabemos que nossa formação de professores é voltada para um aluno ideal e neurotípico, e isso reforça práticas excludentes. Para Lima-Hernandes, Módolo e Paula (2015), a lacuna na formação de professores e linguistas é fruto da falta de uma “ventilação” de conhecimentos científicos numa linguagem acessível a profissionais não especialistas no transtorno, e também da formação que não aborda uma reflexão sobre a relação entre patologias, transtornos e fenômenos linguísticos. Os autores afirmam que a falta de reflexão na formação dos professores se transforma em um “enfrentamento” didático-pedagógico assustador. Práticas pedagógicas inclusivas requerem, além de uma sólida

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

formação de professores para agir com a neurodiversidade³, ações colaborativas entre as equipes escolares, a parceria entre escola e comunidade (Mantoan, 2003).

Neste artigo, revisitamos a dissertação de mestrado⁴ da segunda autora defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (Resende, 2021) para apresentar e discutir os resultados da seguinte pergunta de pesquisa: *como a reflexão sobre o transtorno do espectro autista e a colaboração com a professora pesquisadora durante a inclusão impactam a abordagem da professora regente nas aulas de língua estrangeira (LE)?* Nossa discussão aqui volta-se para o percurso que a professora regente e a professora pesquisadora trilharam durante esse processo. Sendo assim, há novos olhares que não haviam sido trazidos no trabalho original.

2 Breve caracterização do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado na 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais⁵ (DSM-V) (APA, 2015) como uma condição pertencente ao grupo dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, e sua gravidade é qualificada em três níveis de acordo com o apoio necessário ao indivíduo e com a concomitante presença ou ausência de comprometimento intelectual, da linguagem e de catatonia. O autismo é caracterizado por:

A: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que o segue, atualmente ou por história prévia: (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1) Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2) Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade

3 “Neurodiversidade é um conceito que desconstrói a ideia de doença associada ao autismo e a outras alterações no neurodesenvolvimento, possuindo uma abordagem que considera a variedade de condições neurobiológicas e as vê como produto natural do processo evolutivo, resultado da recombinação genética e do acúmulo de mutações que ocorrem em decorrência de processos orgânicos (Rosqvist; Chown; Stenning, 2020)” (Sarmet *et al.*, 2022).

4 Na dissertação, objetivamos promover a inclusão de uma aprendiz TEA na aula de inglês como língua estrangeira de modo colaborativo entre a professora regente e a professora pesquisadora.

5 Em inglês: *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders* elaborado pela APA: Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3) Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras significativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. B: Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: 1) Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos (p. ex. estereotípias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas); 2) Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal (p. ex. sofrimento extremo em relação a mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente); 3) Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos); 4) Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento) (APA, 2015, p. 50).

Para Frith (2008), o conhecimento científico em torno do espectro autista pode ser segmentado em três categorias: biologia, mente⁶ e comportamento. Biologicamente, embora saibamos que o cérebro é um órgão altamente plástico (Andraus, 2006; Frith, 2008), há diferenças entre a estrutura do cérebro autista e do cérebro neurotípico. Estudos já reportaram que pessoas com TEA podem apresentar anomalias anatômicas e no funcionamento do lobo temporal bilateralmente nos sulcos temporais superiores, “uma região crítica para a percepção de estímulos sociais essenciais, tais como movimento

6 Frith (2008) relata em seu livro que mente e cérebro são a mesma coisa vista de perspectivas diferentes. Ela ainda relata que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento, sendo que neuro faz menção ao cérebro e a palavra desenvolvimento faz menção a um processo dinâmico. Concordamos com a autora sobre o dinamismo da relação mente e cérebro. Nos alinhamos ao pensamento Vygotskiano sobre a mente humana formada socialmente a partir da aquisição do signo linguístico. Damasceno (2004, p. 1) reporta que “a mente humana se origina mediante a internalização ou reconstrução interna de operações externas, instrumentos e signos socialmente compartilhados”. O caráter mediado, semiótico e histórico-social da mente humana é o que faz do homem um ser de linguagem a partir da reconstrução mencionada por Damasceno. Consideramos “mente” este sistema de reconstrução dinâmico e complexo cujo cerne é a linguagem.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

biológico, direção do olhar, expressões gestuais e faciais de emoção, [e que está] altamente conectada com outras partes do ‘cérebro social’, tais como o giro fusiforme e a amígdala” (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006, p. 26). Uma dilatação de determinadas áreas cerebrais e um maior volume cerebral total também são descritos e estão relacionados a defasagens na comunicação e na linguagem.

Estudos mais recentes apontam uma diminuição da espessura do corpo caloso, uma malha de fibras mielínicas responsável pela comunicação entre os hemisférios cerebrais, que pode justificar alguns “déficits comportamentais (a exemplo da dificuldade de desenvolver relacionamentos), motores (como dificuldade de coordenação), e não-motores (hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais) encontrados em indivíduos autistas” (Berkins *et al.*, 2023 *apud* Santos *et al.*, 2023, p. 181). Ainda são observadas alterações no cerebelo, em regiões afetivas e sensoriais, levando à “incapacidade de produzir respostas adequadas a cada situação, já que o cerebelo atua na antecipação de eventos sensoriais, com base em experiências pregressas” (Santos *et al.*, 2023, p. 182). Por fim, o comprometimento do lobo frontal, mais especificamente na região do córtex pré-frontal – que tem a função de organizar informações oriundas do cerebelo, responsável por atividades mecânicas, e informações sensoriais, e pela inibição de estímulos irrelevantes (Ellis, 2008) – tem sido relacionado à disfunção executiva (Frith, 2008; Bosa, 2001), que se refere, “prioritariamente, à habilidade no planejamento de estratégias de resolução de problemas para execução de metas” (Bosa, 2001, p. 282). O foco no detalhe, dificuldades em gerar novos tópicos e dificuldades de relacionamento interpessoal também podem estar relacionados ao comprometimento do lobo frontal.

Da perspectiva da mente, no autismo há uma capacidade reduzida de atribuir estados mentais a si e aos outros – teoria da mente – “com a finalidade principal de compreensão e predição de seus comportamentos” (Tonelli, 2009, p. 127). Além disso, observamos uma coerência central fraca, que significa uma dificuldade para compreender que a “identidade dos objetos resulta do modo como seus componentes são combinados e não apenas componentes isolados” (Piletti; Rossato, 2018, p. 37; Frith, 2008). No TEA, o processamento de informações dá preferências às partes em detrimento do todo. Este processamento é denominado coerência central fraca, e aplica-se à visão, audição e linguagem.

No entanto, é o comportamento o aspecto observável do TEA, e por isso é ele que fornece as pistas sobre os traços da coerência central fraca, disfunção executiva e teoria da mente. Os comportamentos revelam também traços da fisiologia cerebral como a sensibilidade sensorial. A teoria da Coerência Central Fraca pode ser observada na fixação por interesses restritos e a insistência nos mesmos assuntos. O déficit em teoria da mente

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

faz com que os autistas possam ter dificuldade de compreensão de metáforas, metonímias e ironias. A disfunção executiva tem como consequência a ação por impulso ao invés do planejamento e o apego a rotinas e, também, a dificuldade em ignorar um estímulo visual ou auditivo que ocorra de forma repentina em sala, como um inseto na sala de aula ou o barulho de um carro. Os comportamentos estereotipados – que consistem em movimentação de partes do corpo numa tentativa de controle dos sentidos – podem ser explicados pelos aspectos da fisiologia cerebral do autista relacionados à sensibilidade sensorial (Frith, 2008).

Acreditamos que conhecer algumas estratégias e procedimentos da Análise do Comportamento Aplicada utilizadas nas terapias de cunho comportamental, por exemplo, estratégias para fornecer previsibilidade sobre as atividades da aula e para lidar com eventos de crise ou com comportamentos de fuga diante de tarefas pedagógicas, pode ser consideravelmente benéfico para que o professor de LE desenvolva habilidades para lidar com as questões comportamentais de seus aprendizes TEA. Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Resende (2021), Moreira e Medeiros (2019) e Dittrich e Strapasson (2018).

3 Colaboração e reflexão colaborativa entre professores

Nosso entendimento sobre colaboração e reflexão colaborativa entre professores de língua estrangeira encontra respaldo na teoria sociocultural de Vygostky (1991) e no paradigma reflexivo de Schön (1983, 2000). Na formação de professores, esses conceitos têm sido associados ao movimento reacionário aos paradigmas de formação denominados racionalidade técnica (Schön, 1983) e racionalidade prática tradicional (Oliveira, 2008). O primeiro entende que o professor deve ser um hábil aplicador de procedimentos técnicos para os quais recebeu treinamento como transmissão de conhecimento. Fruto desse modelo é o valor atribuído ao par mais experiente, visto como o especialista, que deve ter as respostas para as situações que se apresentam. No segundo, valoriza-se a experiência prática do par mais experiente, de certa forma, também como aplicação de soluções. Em ambas as perspectivas, as ações de equipes trabalhando em conjunto por meio da divisão do trabalho para atingir um objetivo comum distinguem-se de práticas colaborativas, sendo, por diversos autores, denominadas como práticas de cooperação (Sawyer; Obeid, 2017; Dutra, 2014; Oliveira, 2008; Panitz, 1997 *apud* Oliveira, 2008, p. 56).

Ações colaborativas, por outro lado, ocorrem em “situações em que os vários participantes trabalham conjuntamente, numa relação não-hierárquica, de forma igualitária e por meio de ajuda mútua, sendo que os objetivos a serem atingidos deverão

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

beneficiar a todos” (Oliveira, 2008, p. 56). Dutra (2014) observou que as relações de poder não-igualitárias são um desafio a ser considerado para as ações que se propõem colaborativas.

A complexidade de conduzirmos pesquisa-ação colaborativa passa por nossas próprias identidades assumidas e (re)construídas durante o processo, de modo que as nossas culturas de aprender e ensinar – e de nos relacionarmos profissionalmente – fruto de paradigmas que se afastam da reflexão e da colaboração como gatilho de mudanças podem nos impelir a buscar soluções que sejam facilmente compartilhadas e aplicadas. Nóvoa (1995 *apud* Oliveira, 2008, p. 63) encontrou dificuldades para que se criassem “uma base de confiança mútua [e] o sentimento de corresponsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso das professoras” e para encontrar um equilíbrio entre a adoção de “modalidades mais prescritivas ou reflexivas de supervisão” na prática da formadora. Semelhantemente, Romero (1998, p. 182) observou que a coordenadora – o par mais experiente – teve de aprender a refletir colaborativamente e a provocar reflexões que ultrapassassem “o pragmatismo que está arraigado nas representações e expectativas de coordenadores, professores e instituição, o que é perceptível na insistência de reflexão utilitária”. Essa postura pragmática, calcada nas experiências práticas, é reforçada pelas expectativas dos pares menos experientes, que vêm no outro “a fonte de recurso para a explicação dos problemas enfrentados na prática da sala de aula”, como afirmam Dutra, Gimenez e Perez (2006, p. 71), e que esperam abordagens bastante diretivas, como sugestões metodológicas de simples aplicação.

Na educação inclusiva, há pelo menos dois modelos de ensino em que o professor divide as responsabilidades do ensino com um colega tendo um objetivo comum. No ensino denominado *colaborativo*⁷ ou *coensino* existe uma parceria entre o professor de sala comum e o professor da educação especial que atende em sala de recursos. Ambos colaboram para atingir os objetivos de inclusão e aprendizagem dos alunos com deficiência (Mendes, 2006; Zerbato, 2014, 2018; Renders; Barbosa, 2020). Por sua vez, na *bidocência*, além do atendimento especializado na sala de recursos, os dois professores atuam juntos na sala de aula comum. Esse último modelo, mais inovador e desafiador (Nascimento, 2013, p. 8), é a configuração que se desenvolveu nesta investigação.

⁷ Aqui, mantivemos o termo *colaborativo* porque é empregado nos estudos de inclusão escolar para designar este modelo. Porém, a depender do modo como é conduzido, pode representar práticas de colaboração, no sentido desta pesquisa, ou de cooperação.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

4 Metodologia

Este artigo apresenta um recorte de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília e tem natureza aplicada, abordagem qualitativa e fins exploratórios (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). O tipo de pesquisa empreendida foi pesquisa-ação colaborativa entre a professora pesquisadora e a professora regente. Pela definição de Thiollent (2011, p. 20, grifo próprio), a pesquisa-ação colaborativa consiste numa investigação social “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Além disso, a pesquisa-ação em sala de aula é uma abordagem autorreflexiva, crítica e sistemática, que implica mudanças que, muitas vezes, nos tiram da nossa zona de conforto (Burns, 2010).

A pesquisa foi realizada numa turma de língua inglesa de nível intermediário de uma escola de línguas pública do Distrito Federal, alunos de escolas públicas do ensino fundamental e médio. Os alunos têm duas aulas por semana de uma hora e trinta minutos. Havia na escola 6.333 alunos, dentre os quais, dez autistas. Naquele mesmo ano fora implantada uma sala de recursos generalista⁸. A escola orienta-se por uma abordagem comunicativa e não adota livro didático, o que resulta em maior liberdade e autonomia para que os professores construam seus próprios materiais.

Amanda⁹ é a professora da turma. Com 20 anos de profissão, é uma professora experiente, tendo atuado tanto no ensino regular médio quanto em centros de línguas. Já havia tido outros alunos deficientes, porém nunca um aluno com TEA. Quando soube da pesquisa na escola, voluntariou-se, afirmando que tinha pouco conhecimento teórico sobre o espectro autista e sentia necessidade de ajuda. Amanda é uma pessoa com boa vontade e interesse em ser uma professora inclusiva.

A professora pesquisadora tem 15 anos de experiência de ensino de língua inglesa, possui especialização em metodologia de ensino de línguas e, durante a condução desta pesquisa, cursava especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). É também mãe de uma menina autista.

8 Os aprendizes surdos ou cegos são atendidos na rede pública por profissionais especialistas em LIBRAS e Braille na sala de recursos específica; já os aprendizes com transtornos globais ou invasivos do desenvolvimento, dentre eles os autistas, os aprendizes com deficiência intelectual e os aprendizes com altas-habilidades são atendidos pela sala de recursos generalista.

9 Nome fictício foi utilizado para a preservação da identidade da participante.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Embora o recorte deste artigo sejam os percursos das duas professoras em colaboração, para que o leitor possa compreender o processo, é crucial trazermos uma breve descrição do perfil da aluna autista que orientou todo o trabalho desenvolvido no âmbito da pesquisa durante o mestrado que abriga nossas discussões. Bia é a aprendiz autista, tem 17 anos e não teve acompanhamento terapêutico na infância, pois recebeu o diagnóstico tardio, aos dez anos. Ela faz uso de medicamentos para a epilepsia e também para o autismo e apresenta incoordenação motora fina e disortografia. A idade mental de Bia não acompanha sua idade cronológica, por isso, ela apresenta um comportamento infantilizado para sua idade. Tem baixa autoestima e sofreu *bullying* durante quase todo o ensino fundamental. Bia apresenta uma memória fantástica para assuntos de seu interesse como locais de países e cultura geral, e também para vocabulário aprendido como palavras isoladas, embora tenha uma prosódia robótica e dificuldades para organizar as ideias em seu discurso, o que afeta seu desenvolvimento em LE. Ela se apega demasiadamente à tradução de palavra por palavra, pois tem dificuldade para inferir os significados dos vocábulos e para compreender o uso da língua de forma contextual. Bia encontrava-se integrada à escola, porém não incluída. Durante as aulas, os maiores desafios para a professora Amanda eram conseguir o engajamento da aluna nas atividades, principalmente naquelas que requeriam compreensão oral de trechos longos ou produção escrita de parágrafos, e o gerenciamento das questões comportamentais, pois Bia ora mostrava-se mentalmente ausente, ora apresentava crises de choro e comportamento de fuga.

Ao longo do segundo semestre de 2019, a professora pesquisadora realizou 12 observações participantes (Burns, 1999), atuando como professora mediadora para Bia, e exerceu papel de professora regente em cinco aulas (duas um mês após o início do semestre; duas por volta da metade e uma ao final). Foram realizadas uma entrevista não-estruturada com a professora Amanda no início do semestre, com intuito etnográfico e exploratório (Burns, 1999), e uma entrevista semiestruturada ao final da pesquisa. Além disso, também foram realizados quatro encontros reflexivos entre a pesquisadora e a professora Amanda (um em agosto, dois em outubro e um em novembro). Esses encontros tinham dois tipos de insumo: trechos das aulas gravadas em vídeo e artigos ou capítulos de livros sobre o transtorno. A decisão sobre o tema de cada encontro era tomada de acordo com o andamento da coleta de dados e as reflexões co-construídas por ambas as professoras. Os temas abordados foram os objetivos de aprendizagem no contexto, os anseios da professora Amanda, as características do transtorno, os efeitos sobre a aprendizagem de línguas, adaptações curriculares e acomodações na avaliação. Todas as aulas foram gravadas em vídeo, e notas de campo e fotografias alimentaram o processo de reflexão da pesquisadora, reorientado nos momentos de reunião com sua orientadora de mestrado.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Os dados foram analisados quanto ao seu conteúdo de acordo com Bardin (2011), em diferentes etapas: a pré-análise por leitura flutuante, categorização com o auxílio do *software Qualitative Data Analysis Lite* e interpretação. Neste artigo, discutimos os resultados a partir das categorias (des)conhecimento prévio, reflexões e ações mediadas, e indícios de reconstrução de conhecimento. Os resultados apresentados para sustentar nossa discussão advêm das notas de campo, das transcrições de trechos de encontros reflexivos, das fotografias e da análise documental.

Quanto aos cuidados éticos, formalmente, o projeto de pesquisa foi autorizado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), pela coordenação regional de ensino (CRE) e pela direção da escola. Todos os participantes foram informados e esclarecidos sobre a pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido nos moldes do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. O termo foi adaptado para a aluna e também foi assinado por sua mãe. Todos os dados que permitam identificar pessoalmente as participantes, principalmente a aluna, foram e estão mantidos em absoluto sigilo. Salientamos que, para além dessas ações formais, nosso compromisso ético se deu considerando as contribuições diretas e indiretas da investigação para as participantes. Por sua natureza colaborativa, as decisões sobre onde e com quais participantes conduzir a investigação e, principalmente, sobre as ações que foram sendo desenvolvidas surgiram da solicitação da professora Amanda e da observação das reais dificuldades que ela enfrentava sendo professora de Bia. Portanto, podemos afirmar que houve benefícios diretos para todas as participantes, uma vez que a colaboração entre as duas professoras foi construída a partir das necessidades que a discente e a docente apresentavam.

5 Resultados e discussão

5.1 O ponto de partida: o desconhecido, receios e incertezas

No início do semestre, observamos que a professora Amanda tinha quase nenhum conhecimento sobre a condição do TEA. As consequências disso eram fortes anseios e tensão sobre como lidar com a aluna em sala de aula, como ela mesma observa num último encontro, no semestre seguinte (excerto 1). Esse anseio havia sido percebido desde antes do início da coleta de dados, pois foi a própria Amanda quem se voluntariou para a pesquisa. Logo no primeiro encontro reflexivo com a professora pesquisadora, ela manifestava uma inquietação e necessidade grande de saber “o que fazer na prática” (excerto 2), como se precisasse de soluções para lidar com um problema desconhecido (excerto 3).

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Excerto 1 (Transcrição, estratégias para a professora seguinte, fevereiro de 2020)

Amanda: não' assim' eu perguntei como ela estava se sentindo para talvez acalmar o coração' assim quando eu comecei a dar aula para Bia' eu tinha pouca noção do que era o autismo, sabia mais ou menos o que todo mundo dizia' aqueles sintomas que todo mundo comentava' um deles era essa questão da interação social' então realmente' eu fiquei com medo' eu fiquei tensa"

Excerto 2 (Nota de Campo, Encontro Reflexivo, dia 09/09)

Mostrei-lhe também alguns fichamentos meus sobre as teorias humanistas de desenvolvimento, principalmente sobre o teórico Erik Erikson que postula que o ser humano está em contínuo desenvolvimento e lhe mostrei as fases, dizendo-lhe que a fase da Bia, adolescência, é a busca por identidade e independentemente do autismo dela, deveríamos tentar enxergá-la como uma adolescente nessa busca e fazer algo a respeito. Depois disso, a professora me perguntou como colocar isso em prática, como, percebi sua agonia em querer colocar tudo na prática e lhe disse: Calma, já vou te explicar

Excerto 3 (Nota de campo, encontro reflexivo, dia 07/10)

Apresentei para a professora alguns *slides* sobre Função executiva, ToM, e relações sociais no autismo. No *slide* sobre função executiva, ela indagou: "Então, a Bia é assim e não há o que fazer? É isso?"

Todo o receio de Amanda refletia em suas ações diferenciadas para Bia, porém de modo que não a incluíam, mas a segregavam. Por exemplo, a professora Amanda não sabia se Bia deveria ser solicitada a fazer as mesmas atividades que os demais alunos, como no excerto 4, em que os alunos apresentam a produção de uma tarefa (criar um clube imaginário de atividades extracurriculares para suas escolas), e não corrigia nem fornecia *feedback* diretamente a Bia, embora o fizesse para os demais alunos, como no excerto 5, que descreve uma atividade lúdica de jogo "batata-quente", em que os aprendizes tinham que dizer sentenças sobre seus *hobbies*:

Excerto 4 (Nota de Campo, Observação de aula, dia: 04/09)

Bia apresentou junto com os colegas. A professora me perguntou: E agora? Ela [também] vai apresentar na frente? Eu sinalizei, pergunta para ela. Bia apresentou com prosódia muito robótica, mas foi uma vitória. A professora fez perguntas sobre as apresentações dos colegas, achei muito bom. Acho que ela também poderia direcionar perguntas para Bia.

Excerto 5 (Nota de Campo, observação de aula, dia: 28/09)

Bia sempre recorre a tradução, quando a batata quente fica com ela, ela diz: *speak Japanese*. A professora não a corrigiu sobre o uso do gerúndio para *hobbies* e como sujeito da sentença e corrigiu os outros aprendizes.

Mantoan (2003, p. 37) afirma que não há como prever as dificuldades e facilidades de cada aprendiz, pois "é o aluno que se adapta ao novo conhecimento e só ele pode regular o processo de construção intelectual". Para a autora, os professores não são alertados para esse fato e esta é uma das razões pelas quais nos apavoramos quando recebemos um aprendiz com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. A inclusão,

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

ainda para a autora supracitada, não cabe no paradigma tradicional de educação. Então, procuramos válvulas de escape, como recorrer aos profissionais de educação especial. Tanto a professora Amanda quanto a pesquisadora são frutos desse paradigma tradicional de educação excludente (excerto 6) que precisa ser questionado:

Excerto 6 (Transcrição, encontro reflexivo, dia: 07/10)

Professora pesquisadora: [...] o problema dela é função executiva muito comprometida devido ao grau do autismo dela. Então, nós podemos tentar amenizar isso, na medida do possível, mas não fazer com que ela não tenha, tira qualquer culpa das suas costas.

Professora Amanda: Então, não seria melhor que ela estivesse na educação especial? Também não sei como funciona, por isso estou te perguntando.

Professora pesquisadora: Não, o lugar dela é aqui, ela tem que conviver com neurotípicos e ter modelos de interação social, mas ela tem que ser ajudada na função executiva, o lugar dela é aqui com um acompanhamento concomitante na sala de recursos como eu estou fazendo.

Professora Amanda: Pois é, se ela tivesse tido essa ajuda desde o início estaria bem melhor em termos de língua.

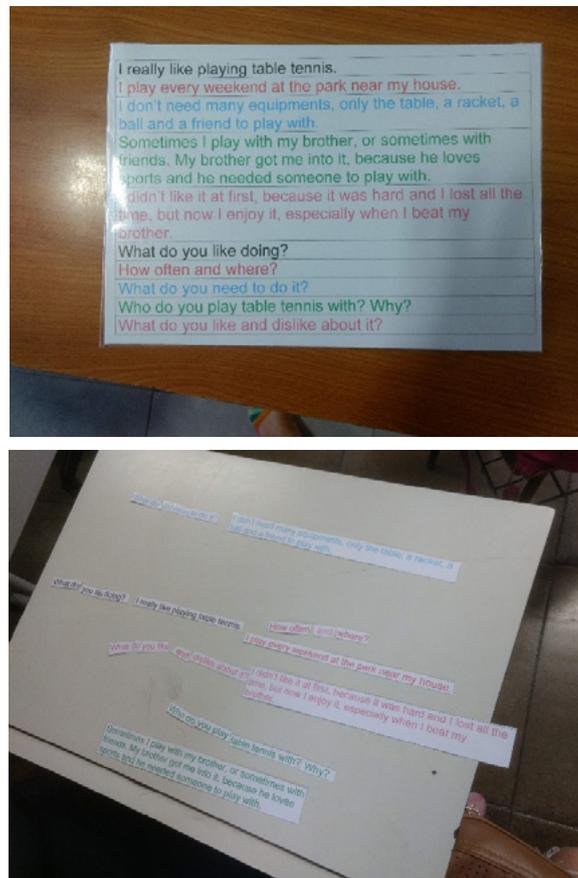
5.2 Primeiros passos: subsídios em reflexões e modelos

Como resultado, as estratégias da professora Amanda no início dos trabalhos eram buscar na pesquisadora mais soluções práticas prontas para lidar com a inclusão de Bia, pedindo que a professora pesquisadora planejasse e lecionasse aulas inteiras ou se responsabilizasse individualmente pela elaboração das atividades que seriam adaptadas. Nesse momento, ainda havia pouca ação colaborativa para construir juntas, pela própria falta de conhecimento de Amanda. Foi assim que a professora pesquisadora começou a buscar soluções práticas, inclusive comprando ela mesma material para as aulas, e lecionando aulas inteiras. Uma dessas soluções foi a montagem de uma caixa sensorial com bolinhas de diferentes texturas, que a professora Amanda prontamente apresentou e disponibilizou a toda a sala.

No encontro reflexivo do dia 09/09, a professora Amanda compartilhou seu planejamento de uma aula que incluía uma atividade em que os aprendizes deveriam escrever um parágrafo sobre os seus *hobbies*. A professora já havia preparado perguntas para a construção do parágrafo, além de um exemplo do parágrafo em um *slide*, no qual as perguntas e as partes correspondentes do parágrafo estavam com cores diferentes, para uma atividade de ordenar orações. A professora pesquisadora sugeriu, então, que as orações fossem impressas para que pudessem ser fisicamente manipuladas como um quebra-cabeça (figura 1), o que foi realizado.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Figura 1. Atividade adaptada pela pesquisadora



Fonte: Elaboração própria (atividade da aula do dia 09/09)

Ainda em outubro, a professora Amanda buscava soluções na pesquisadora e acatava seus conselhos; a pesquisadora, por sua vez, respondia a esses anseios trazendo algumas soluções prontas, mas construindo sobre as bases do planejamento da professora Amanda (excerto 7).

Excerto 7 (Nota de Campo, encontro reflexivo, dia: 07/10)

Depois a professora me mostrou os slides da aula e eu disse: “Olha, nessa parte de *listening*, deixe que eles escutem uma primeira vez só para se familiarizarem e depois deixa tocar para responder e pause nas respostas. Vai ajudar a Bia e aos outros.” A professora concordou. Eu disse: “Na parte de animais, *tenho alguns animais de brinquedo lá em casa e posso trazê-los para você usá-los como warm up.*” Ela indagou: “Como?” Eu disse: “*Você pode pedir que os alunos classifiquem oralmente antes do slide como wild, insects, farm, sea, pet.* A Bia precisa de coisas concretas e isso vai beneficiar os outros também.” A professora: “Ué, *então te agradeço se você puder trazer.*” Eu disse: “Trago sim, *pode deixar.*”

Na aula em que a atividade foi desenvolvida, Bia pediu à professora Amanda que lhe desse o panda de brinquedo – seu animal favorito – e a professora olhou para

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

a pesquisadora com ar de indagação, *buscando sua aprovação*. O excerto 8 evidencia a relação de dependência que a professora Amanda tinha da professora pesquisadora, que desempenhava o papel do especialista entre as duas.

Excerto 8 (Nota de Campo, observação de aula, dia 07/10)

Enquanto os alunos estavam fazendo o exercício, chamei a professora do lado de fora e combinei com ela: “*Você pode dar o panda para ela, mas vai dizer, it depends on your behavior, if you keep participating like this, I will¹⁰.*” A professora Amanda disse: “Combinado”.

Porém, conforme as reflexões da professora pesquisadora eram redirecionadas nas sessões de orientação do mestrado, ela foi percebendo que precisava atuar mais colaborativamente e ir permitindo que a professora Amanda fosse se responsabilizando e iniciando seu próprio processo para a inclusão da aluna, no (re)planejamento e na adaptação de atividades, como a professora pesquisadora evidencia no texto de sua dissertação:

Sobre meu envolvimento com a professora regente, houve momentos nos quais lhe trouxe algumas soluções prontas, outros em que refleti sobre as ações da professora. Destas ponderações, surgiram os insumos geradores de reflexão em nossos encontros, reflexões em conjunto nos encontros e em momentos durante e após as aulas. Ao final, houve minha influência na prática da professora tanto pelo instrumento: aulas lecionadas por mim, quanto pelo instrumento: encontros reflexivos (Resende, 2021, p. 166).

5.3 A passos (mais) largos: acomodações e adaptações

Em novembro, mais ao final da pesquisa, vemos nas ações pedagógicas da professora Amanda indícios de mudança, provocada tanto pelas discussões nos encontros reflexivos quanto pelos modelos que havia recebido da professora pesquisadora nos meses anteriores.

No excerto 9, a professora revisava a voz passiva que já havia sido trabalhada com o tema sobre invenções. Numa atividade preparatória para um exercício mais complexo, os alunos deveriam escrever em uma tabela as formas do passado e do particípio passado dos verbos e escrever sentenças em voz ativa e passiva no caderno. Para Bia, a professora recortou os verbos e as sentenças que poderiam ser escritas na voz ativa e na voz passiva. A figura 2 permite observar a semelhança entre essa adaptação e o modelo apresentado

¹⁰ “Você pode dar o panda para ela, mas vai dizer, ‘depende do seu comportamento, se você continuar participando assim, eu te dou’”.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Pesquisadora: É chama coerência central isso,
 Professora Amanda: então eu acho' assim que' enquanto professora isso é muito importante da gente saber por que a gente tem que saber o nosso limite' até onde eu posso ir com aquele aluno' entendeu".

Dessas reflexões, a professora Amanda consegue tecer, de modo autônomo, suas próprias estratégias de acomodações para Bia em dois instrumentos avaliativos, um *quiz* e uma prova escrita. As figuras 3 e 4 apresentam as adaptações realizadas na prova escrita.

Figura 3. Prova escrita sem acomodação elaborada por Amanda

Student's name: _____ Class: _____
 Teacher's name: _____ Date: _____

READING COMPREHENSION

I - Read the text about Elephant trunk Hill



Located in the city of Guilin in the northeast of the region of far southern China, this rocky hill, which looks like an elephant with its trunk submerged, into the Li River, is said to be 3.6 hundred million years old. It is formed from the limestone deposited on the sea bed of the river. The hill feature is covered on top with lush green trees and foliage and has become a symbol of tourist attraction of the Guilin city. There is a pagoda, a kind of sacred tower, located atop the 'back of the elephant' which resembles like the hill of a sword.

As a local legend goes, Emperor of Heaven decided to conquer the Earth riding on the back of his god elephant. Kind-hearted and dedicated to the poor, the elephant came down to Earth to help the humans in their labor but finally got sick. With the Emperor so angry at seeing his elephant helping the humans, he deserted him, letting the poor sick elephant's fate at its own course. Grateful for its help, humans nursed the sick elephant back to health, making the elephant wishes to stay definitely on Earth along with the humans, helping them plow their fields and forgo about its master. Infuriated by the scene that was occurring on Earth, the Emperor of Heaven threw his sword on the elephant drinking at the river's edge, finally turned it into stone. Passed away in the world of humans, the elephant is still near to the friendly people that helped him, guarding the city forever and ever.

Water Moon Cave is a semicircular cave between the elephant's legs and trunk. At night, the cave and its reflexion together form a bright moon on the river.

If you happen to be visiting China, plan a visit to the Guilin city to pay a visit to this stony features that really resembles like an elephant drinking water from the Li River.

II - Judge the sentences below True or False. T or F.

1. (T) (F) The Elephant Trunk Hill is said to be more than 3 hundred billions years.
2. (T) (F) According to the legend, the god elephant got sick because he became human.
3. (T) (F) The elephant got better because he was taken care by humans.
4. (T) (F) Although the elephant stayed among the humans, he never forgot his master.
5. (T) (F) The elephant was turned into stone by the Emperor's sword.

GRAMMAR AND VOCABULARY

III - Circle the best option in each sentence.

1. When the baby bird found / was found, it was very hungry.
2. I wrapped / was wrapped the baby in a blanket, put it in a box and took it home.
3. After the koala abandoned / was abandoned, it couldn't find food.
4. When I found / was found the dog, I called the animal shelter.

IV - Complete the sentences with the **present** or **past** simple passive of the verb in brackets.

1. Nowadays, a lot of computers _____ (make) in Korea.
2. The Harry Potter films _____ (not direct) by Steven Spielberg.
3. In the USA, alcohol _____ (sell) to people over 18 only. It's the law.
4. The cell phone _____ (invent) in 1973.
5. Cars _____ (not, drive) by children.

V - Read the description and write the animal.

1. It's an insect which makes honey. It's yellow and black. _____
2. It's a very clever sea animal. _____
3. It's an animal that can live for two weeks with no water. _____
4. They are sea animals and swim slowly. If one touches you, it really hurts. _____
5. This animal has a very long neck and lives in Africa. _____
6. This animal lives in rivers. It's green or grey and it has a lot of teeth. _____
7. It's a very big, grey elephant from Africa or India. _____
8. This animal is a long, thin reptile, and many people are scared of them. _____
9. It's a very big, orange and black cat. _____
10. People say this animal will attack you if you're wearing red. _____
11. This animal doesn't come out during the day. It can fly but it can't see. _____

LISTENING

VI - Listen to the conversation and choose the correct answer for the questions. (0,2 each)
(English File Workbook For intermediate - Third Edition - File 10A Listening 4)

1. What is the interview mainly about?

(a) The best inventions ever.	(b) The greatest inventors in the world.	(c) Things that were invented by accident.
-------------------------------	--	--
2. How did Percy Spencer find out microwave could be used to heat and cook things?

(a) The chocolate bar he had in his pocket melted while he was standing in front of it.	(b) He tried to heat his food in it.	(c) He was testing some new radar equipment and his body got very warm.
---	--------------------------------------	---
3. What was the first X-ray image ever made?

Fonte: Arquivo pessoal cedido pela professora participante.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Figura 4. Prova escrita com acomodação elaborada por Amanda

READING COMPREHENSION

I – Read the text about Elephant trunk Hill



Located in the city of Guilin in the northeast of the region of far southern China, this rocky hill, which looks like an elephant with its trunk submerged, into the Li River, is said to be 3.6 hundred million years old. It is formed from the limestone deposited on the sea bed of the river. The hill feature is covered on top with lush green trees and foliage and has become a symbol of tourist attraction of the Guilin city. There is a pagoda, a kind of sacred tower, located atop the 'back of the elephant' which resembles like the hilt of a sword.

1. (T) (F) **The Elephant Trunk hill is said to be more than 3 hundred billions years.**

As a local legend goes, **Emperor of Heaven** decided to conquer the Earth riding on the back of his god elephant. Kind-hearted and dedicated to the poor, the elephant came down to Earth to help the humans in their labor but finally got sick. With the Emperor so angry at seeing his elephant helping the humans, he deserted him, letting the poor sick elephant's fate at its own course.

2. (T) (F) **According to the legend, the god elephant got sick because he became human.**

Grateful for its help, humans nursed the sick elephant back to health, making the elephant wishes to stay definitely on Earth along with the humans, helping them plow their fields and forget about its master. Intubated by the scene that was occurring on Earth, the Emperor of Heaven threw his sword on the elephant drinking at the river's edge, finally turned it into stone. Passed away in the world of humans, the elephant is still near to the friendly people that helped him, guarding the city forever and ever.

3. (T) (F) **The elephant got better because he was taken care by humans.**

4. (T) (F) **Although the elephant stayed among the humans, he never forgot his master.**

5. (T) (F) **The elephant was turned into stone by the Emperor's sword.**

Water Moon Cave is a semicircular cave between the elephant's legs and trunk. At night, the cave and its reflection together form a bright moon on the river.

If you happen to be visiting China, plan a visit to the Guilin city to pay a visit to this story features that really resembles like an elephant drinking water from the Li River.

GRAMMAR AND VOCABULARY

III – Circle the best option in each sentence.

- When the baby bird found / was found, it was very hungry.
- I wrapped / was wrapped the baby in a blanket, put it in a box and took it home.
- After the koala abandoned / was abandoned, it couldn't find food.
- When it found / was found the dog, I called the animal shelter.

IV – Read the description and write the animal. The options are in the box.

CROCODILE	BAT	GIRAFFE	TIGER	CAMEL	JELLYFISH
SNAKE	ELEPHANT	DOLPHIN	BEE	BULL	

- It's an insect which makes honey. It's yellow and black. _____
- It's a very clever sea animal. _____
- It's an animal that can live for two weeks with no water. _____
- They are sea animals and swim slowly. If one touches you, it really hurts. _____
- This animal has a very long neck and lives in Africa. _____
- This animal lives in rivers. It's green or gray and it has a lot of teeth. _____
- It's a very big, grey elephant from Africa or India. _____
- This animal is a long, thin reptile, and many people are scared of them. _____
- It's a very big, orange and black cat. _____
- People say this animal will attack you if you're wearing red. _____
- This animal doesn't come out during the day. It can fly but it can't see. _____

LISTENING

V – Listen to the conversation and choose the correct answer for the questions. (0,2 each)
(English File Workbook: Pre-Intermediate – Third Edition – File 10A Listening 4)

- What is the interview mainly about?**
 - The best inventors ever.
 - The greatest inventors in the world.
 - Things that were invented by accident.
- How did Percy Spencer find out microwave could be used to heat and cook things?**
 - The chocolate bar he had in his pocket melted while he was standing in front of it.
 - He tried to heat his food in it.
 - He was testing some new radar equipment and his body got very warm.
- What was the first X-ray image ever made?**
 - Wilhelm Roentgen's own hand.
 - Roentgen's wife's hand.
 - Their wedding ring.
- How were "potato chips" invented?**
 - A chef took the nice suggestion of a customer from his restaurant.
 - A customer ordered very thin chips.
 - A customer complained that his chips were too thick, the chef got angry and fried very thin ones.
- What are the three inventions mentioned in the interview?**
 - The microwave oven, the X-ray machine and potato chips.
 - The microwave oven, the wedding ring and potato chips.
 - The microwave oven, the glass and potato chips.

Fonte: Arquivo pessoal cedido pela professora participante

Observamos que, na prova adaptada, a professora Amanda mudou a posição das questões de verdadeiro ou falso, levando-as para logo após cada parágrafo, por compreender que a coerência central fraca impõe uma grande dificuldade para Bia ler um texto inteiro para depois responder às questões de verdadeiro ou falso e ter de localizar informações em meio ao todo do texto. A terceira questão também foi adaptada, com a inclusão de uma caixa de palavras com as possibilidades lexicais, apresentando à aluna um rol limitado de animais descritos nas orações numa questão dedutiva. Nesse caso, a adaptação também reduzia a complexidade cognitiva da atividade causada pela disortografia de Bia, que, apesar de conhecer o léxico necessário sobre animais – por ser um de seus interesses restritos –, tinha grande dificuldade para a soletração e a ortografia. Além disso, a professora Amanda sugeriu como acomodação que Bia realizasse a prova em uma sala separada, com o suporte da professora pesquisadora. Essa iniciativa também sinaliza o quanto ela passou a assumir um papel mais protagonista nas decisões que impactam a inclusão da aluna.

A questão de compreensão oral não apresentava nenhuma adaptação e a professora Amanda também não havia dado nenhuma recomendação específica sobre como a

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

professora pesquisadora deveria tocar o áudio. Foi durante a aplicação da prova que a professora pesquisadora percebeu que precisaria repetir o áudio e pausá-lo depois de cada questão, uma acomodação que teve o mesmo efeito que a adaptação feita pela professora Amanda na questão 1. Assim, as duas professoras estavam, mais ao final da pesquisa, operando de modo mais colaborativo e entrosado para atingirem o mesmo objetivo de inclusão de Bia. Neste ponto, apropriamo-nos das palavras de Romero (1998, p. 182) para concluir que “o segundo momento só existiu porque houve o primeiro, quando confiança e colaboração foram construídas conjuntamente, mesmo em meio a pressões para resolução de problemas na busca de resultados rápidos para atender o cliente”.

Fica evidente que ambas as professoras tiveram de se reinventar e buscar ajustar suas ações para encontrarem um caminho mais colaborativo e menos hierarquizado no que se refere a quem tem o conhecimento e quem toma a decisão.

5.4 Reflexões sobre a caminhada

Ao final da coleta de dados, a professora Amanda percebe-se diferente e não apenas confirma que sentia medo de Bia, como também cita as questões do conhecimento sobre o TEA que impactaram suas ações pedagógicas (excerto 11).

Excerto 11 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora Amanda: eu acho que *conhecer, conhecer a deficiência, pra mim foi muito muito libertador*” eu diria porque igual eu te falei a primeira vez que ela chorou’ você já toma pra você’ eu fiz alguma coisa’ alguma coisa aqui já né’ já não deu certo com ela e aí que você fica sabendo’ *o seu artigo ajudou’ os nossos encontros também’* você se liberta’ não não sou eu’ a questão não sou eu’ então assim’ saber das limitações’ *saber o que pode levá-la a ter uma crise’* saber por exemplo’ *que ela entende partes e não o todo,* isso também ajuda bastante” *a questão da sensibilidade’* não sei você observava’ mas às vezes’ eu olhava pra ela’ eu aumentava ou abaixava o som porque eu achava que aquilo’ né’ estava interferindo nela naquele momento quando ela levava as mãos à cabeça’ *perdi o medo dela’ [...]*

Porém, ela tem claro para si que o trabalho colaborativo com a professora pesquisadora foi fundamental para que, apesar das dificuldades, ela pudesse conhecer e ter mais confiança para agir pedagogicamente (excerto 12).

Excerto 12 (Transcrição, entrevista final, 02/12/2019)

Professora: [...] foi uma coisa muito positiva pra mim’ né’ hoje eu olho assim com outros olhos e não só a Bia’ [...] ééé *você fica buscando assim soluções’ às vezes até sem saber’* às vezes’ você fica buscando soluções’ ééé eu readaptei a prova dela e vi assim nossa” como eu não pensava nisso antes’ entendeu’ como que eu não tinha uma orienta: [...] *só que assim é muito difícil’* ééé muito difícil porque *eu acho que eu consegui isso tudo por sua causa’* entendeu’ [...]

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

Para a professora pesquisadora, o percurso trilhado por ambas foi definido por quem elas são e por aquilo que as constitui. Ela também precisou refletir sobre seu papel nessa relação com a professora Amanda, não apenas como uma especialista que aponta soluções, mas como o par mais experiente que fornece modelos concretos e constrói andaimes (Vygotsky, 1991) para ajudar a professora Amanda a conhecer e, ao conhecer, ser capaz de agir com protagonismo para a inclusão necessária:

No início da pesquisa-ação, *dirigionei muito à professora regente no trato com Bia e este direcionamento foi necessário*, pois, naquele momento, *eu possuía mais leituras pela pesquisa e convívio com o TEA*, por causa de minha filha. Além da convivência com minha filha, a convivência com os colegas dela das terapias e da educação precoce me ensinou muito sobre o TEA. Optamos pela pesquisa-ação colaborativa justamente para ajudar a professora regente. [...] *Meu papel de mãe, algumas vezes, se mistura ao papel de pesquisadora e professora*, mas vejo que tais “identidades fractalizadas” (SADE, 2011) são parte do meu sistema complexo como ser humano, sendo natural que elas viessem à tona ao longo da pesquisa-ação (Resende, 2021, p. 167).

Acreditamos que ações colaborativas como essa, alimentadas pela reflexão gerada a partir de leituras pautadas no conhecimento científico, tenham um potencial altamente valioso para que ações pedagógicas inclusivas possam ser implementadas nas escolas brasileiras.

6 Considerações finais

Neste artigo discutimos como o processo de colaboração entre a professora regente e a professora pesquisadora promoveram mudanças pedagógicas para a inclusão da aluna autista nas aulas de língua inglesa num centro de línguas público. As ações pedagógicas reconstruídas de forma colaborativa foram alimentadas por reflexões provocadas a partir de insumos geradores e de modelos de atividades que promovessem a inclusão da aprendiz. A reflexão co-construída nos encontros entre as professoras levou a professora regente a adquirir conhecimento sobre o TEA, o que demonstrou ter impactado sua prática pedagógica.

O sucesso de ações colaborativas depende de todos os envolvidos. Durante esse processo, as duas professoras tiveram de encontrar seus papéis necessários nos diferentes estágios da pesquisa, primeiramente tendo a professora pesquisadora como especialista

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

que aponta soluções prontas, mas posteriormente como o par mais experiente que fornece os andaimes para que sua parceira consiga atingir o que não pode sozinha. Os resultados foram o despertar da professora regente para a inclusão, que a levou não apenas a apropriar-se do discurso sobre inclusão, mas a se reinventar e assumir protagonismo para a inclusão necessária. Esse é apenas um passo na complexa caminhada colaborativa que a inclusão nos demanda para a desconstrução e reconstrução do nosso paradigma educacional atual, inclusive no âmbito do ensino de línguas.

Referências

ANDRAUS, G. Evolução do cérebro e da mente. *In*: ANDRAUS, G. **As histórias em quadrinhos como informação imagética integrada ao ensino universitário**. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. p. 77-109.

APA, A. P. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].

BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, p. 281-287, 2001.

BURNS, A. **Collaborative action research for English teachers**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.

BURNS, A. **Doing action research in English language teaching: a guide for practioners**. New York: Routledge, 2010.

DITTRICH, A.; STRAPASSON, B. Bases filosóficas da análise do comportamento aplicada. *In*: SELLA, A.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Curitiba: Appris, 2018. p. 59-71.

DUTRA, A. A formação inicial do professor de português língua estrangeira: aprendendo a ser um profissional colaborativo. **Signótica**, Goiânia, v. 26, n. 2, p. 579-602, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5216/sig.v26i2.29709>. Acesso em: 4 nov. 2022.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

DUTRA, A.; GIMENEZ, K. M. P.; PERES, H. M. M. Conhecimento em construção: uma análise de sessões de supervisão de prática de ensino de língua inglesa. *In*: GIMENEZ, T. (org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: EdUEL, 2007. p. 63-72.

ELLIS, R. Second language research. an overview. *In*: **The study of second language acquisition**. 2. ed. Oxford, UK: Oxford University Press, 2008. p. 11-40.

FRITH, U. **Autism: a very short introduction**. New York: Oxford University Press, 2008.

LIMA HERNANDES, M. C.; MÓDOLO, M.; PAULA, F. V. Peças por juntar: em busca do ser holístico. *In*: CAETANO, S. C.; HERNANDES, M. L.; PAULA, F. V.; RESENDE, B. D.; MÓDOLO, M. **Autismo, linguagem e cognição**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 83-95.

MANTOAN, M. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. *In*: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. **Princípios básicos de análise do comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

NASCIMENTO, A. P. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVEIRA, E. C. **Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Contexto, 2018.

PORTO, M.; OLIVEIRA, M. M. Educação especial: aspectos históricos, legais e políticos. *In*: **Educação Inclusiva: concepções e práticas na perspectiva de professores**. Brasília: Editora Aplicada, 2010. p. 19-44.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

RENDERS, E. C. C.; BARBOSA, D. A. L. O ensino colaborativo e a educação inclusiva: aproximações com a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Educa: Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 07, p. 1467-1485, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26568/2359-2087.2020.5111>

RESENDE, C. S. M. **Uma aprendiz autista na aula de inglês como língua estrangeira: (re)construindo possibilidades**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ROMERO, T. R. S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** 1998. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/TaniaRomero.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. *In*: PAIVA, V. M.; NASCIMENTO, M. **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011. p. 205-226.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, L. B.; MARTINS, L. V.; OLIVEIRA, M. C. L. S.; PAFFARO, T. A.; ABREU, B. J.; AMARAL, E. A. Uma revisão sobre as principais alterações neuroanatômicas encontradas em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). *In*: **Variações anatômicas: o avanço da ciência no Brasil**. Vol. 1. [s.l.]. Editora Científica, 2023. p. 176-185. DOI: <http://dx.doi.org/10.37885/230312523>

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. [s.l.], USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. **Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

SAWYER, J.; OBEID, R. Cooperative and collaborative learning: getting the best of both methods. *In*: OBEID, R.; SCHWARTZ, A.; SHANE-SIMPSON, C.; BROKS, P. J. (ed.). **How we teach now: the GSTA guide to student-centered teaching**. [s.l.]: Society of the Teaching of Psychology, 2017. p. 163-177. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/315747276_Cooperative_and_collaborative_learning_Getting_the_best_of_both_methods. Acesso em 04 nov. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONELLI, H. Autismo, teoria da mente e o papel da cegueira mental na compreensão de transtornos psiquiátricos. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 24, p. 126-134, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, A. P. **The role of special educators within co-teaching approach**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZILBOVICIUS, M.; MERESSE, I.; BODDAERT, N. Autismo: neuroimagem. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, 2006.

Apêndice. Temas e leituras que subsidiaram os encontros reflexivos

Datas	Temas	Leituras
09/09	As relações entre TEA, comportamento social e função executiva	BOSA, C. A. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. <i>Psicologia: reflexão e crítica</i> , v. 14, p. 281-287, 2001.
07/10	Avaliação da aprendizagem de línguas de estudantes com transtornos de aprendizagem	KORMOS, J. Assessing the second language skills of students with specific learning difficulties. <i>In: The second language learning processes of students with specific learning difficulties</i> . New York: Routledge, 2017. p. 94-110.
21/10	Fatores cognitivos para dificuldades de aprendizagem de LE por TEAs	KORMOS, J. The cognitive effects of specific learning difficulties on the processes of learning an additional language. <i>In: The second language learning processes of students with specific learning difficulties</i> . New York: Routledge, 2017. p. 47-74.

- | O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira

11/11	Adaptações pedagógicas	SONZA, A. P. <i>Adaptações curriculares</i> . 2014. Disponível em: https://osorio.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014226185813adaptacoescurriculares_osorio_mar2014_(2).pdf . Acesso em: 13 jun. 2018.
-------	------------------------	---

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BORGES-ALMEIDA, Vanessa; RESENDE, Cristiane. O percurso de duas professoras em ações colaborativas para a inclusão de uma aluna autista na aula de língua estrangeira. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 124-148, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 21/09/2023.

ENTRE O FALAR E O FAZER: AÇÃO VERBAL É AÇÃO MATERIAL COMO PARÂMETROS CONTEXTUAIS

Theodoro C. FARHAT¹

Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3462>

Resumo: Com o objetivo de fundamentar análises contextuais detalhadas, empiricamente testáveis e comparáveis, este artigo, amparado nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, apresenta a descrição paradigmática de dois sistemas contextuais do parâmetro de campo: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL. Em primeiro lugar, localizamos tais sistemas, baseados nos trabalhos de Hasan (1999, 2014, 2020), em relação às dimensões globais de estratificação, instanciação e metafunção; depois, explicitamos as opções de cada sistema e suas potenciais inter-relações; discutimos, então, como se pode chegar a princípios realizacionais restritos a graus intermediários da escala de instanciação; depois, ilustramos como os subsistemas podem ser utilizados para descrever contextos de situação e, assim, possivelmente chegar a generalizações contextuais (no caso, o contexto global de um grupo de Facebook); por fim, fazemos considerações sobre como a proposta apresentada se relaciona com a descrição topológica de Matthiessen do parâmetro de campo, indicando convergências, divergências e complementaridades.

Palavras-chave: Contexto. Ação verbal. Ação material. Campo de ação. Paradigma contextual.

1 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; theo.cfar@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9646-6301>

2 Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil; paulosegundo@usp.br; <https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

BETWEEN SAYING AND DOING: VERBAL ACTION AND MATERIAL ACTION AS CONTEXTUAL PARAMETERS

Abstract: In order to provide a basis for detailed, empirically testable, and comparable contextual analyses, this article, grounded in the principles of Systemic Functional Linguistics, presents a paradigmatic description of two contextual systems within the field parameter: VERBAL ACTION and MATERIAL ACTION. Firstly, we position these systems, drawing from Hasan's work (1999, 2014, 2020), in relation to the overarching dimensions of stratification, instantiation, and metafunction. Next, we outline the choices within each system and explore their potential interrelationships. We discuss how realization principles can be limited to intermediate degrees on the instantiation scale. Subsequently, we illustrate how these subsystems can be employed to describe situational contexts and potentially lead to contextual generalizations, as demonstrated in the global context of a Facebook group. Finally, we consider how this proposed approach relates to Matthiessen's topological description of the field parameter, highlighting convergences, divergences, and complementarities.

Keywords: Context. Verbal action. Material action. Field of action. Contextual paradigm.

Introdução

As relações entre texto e contexto estão entre as maiores preocupações de diversas disciplinas dos estudos da linguagem: a pragmática, a linguística textual, a análise do discurso, a linguística antropológica, entre outras. Entretanto, muitas vezes os analistas enfrentam um paradoxo: são instruídos a analisar textos como entidades semióticas contextualizadas, mas não estão amparados por um arcabouço teórico-metodológico que possibilite análises *contextuais* detalhadas, empiricamente testáveis e comparáveis. Isso pode prejudicar a construção de modelos teoricamente consistentes e aplicáveis a diferentes *corpora*, já que glosas contextuais informais, embora produtivas para análises singulares, são problemáticas quando se procura alcançar graus mais elevados de generalidade.

Este artigo, ancorado nos princípios da Linguística Sistêmico-Funcional, procura discutir possíveis caminhos para tratar tal problema, apresentando as descrições paradigmáticas de dois sistemas contextuais – AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL – como parâmetros para a análise contextual. Para isso, sustentamo-nos nas descrições sistêmico-funcionais do parâmetro de campo originalmente propostas por Hasan (1999, 2020), para as quais apresentamos aprimoramentos em diversos pontos.

O texto está organizado da seguinte forma: em primeiro lugar, expomos brevemente as dimensões sistêmico-funcionais de estratificação, metafunção e instanciação, localizando o parâmetro de campo e seus subsistemas de AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL. Depois, passamos à descrição de tais subsistemas, explicitando as opções de cada um e suas inter-relações. Fazemos, então, uma discussão de como se pode chegar, a partir de estudos preliminares, a princípios realizacionais restritos a graus intermediários da escala de instanciação, associando opções contextuais a opções semânticas; depois, ilustramos como os subsistemas podem ser utilizados para descrever diferentes contextos de situação e, com isso, gerar hipóteses para a caracterização de contextos mais gerais (no caso exposto, o contexto global de um grupo de Facebook). Por fim, fazemos considerações sobre como a proposta apresentada pode ser relacionada com a descrição topológica que Matthiessen (2015a, 2015b) propõe para o parâmetro de campo, indicando convergências, divergências e complementaridades.

Localizando a ação: estratificação, instanciação e metafunção

Antes de descrevermos os sistemas em foco neste artigo, é necessário localizá-los em relação às três dimensões semióticas globais que organizam a Teoria Sistêmico-Funcional:³ estratificação, instanciação e metafunção (Halliday; Matthiessen, 2014).

Em termos de estratificação, isto é, em relação aos diferentes graus de abstração simbólica em que se organiza a linguagem-em-contexto, o parâmetro de campo está posicionado no estrato de *contexto*. Nesse nível, o mais elevado no modelo sistêmico-funcional, descrevem-se variáveis socioculturais inferíveis a partir dos significados de um texto, implicando que ser “fluente” em uma língua significa não só saber ler um texto em si, como um objeto autônomo, mas compreender o contexto em que o texto foi produzido. Isso também se aplica à produção: produzir textos não é simplesmente emitir sequências de orações coesas e coerentes, mas ativar significados compatíveis com variáveis situacionais. Um fator importante nesse modelo é que a relação entre os estratos (contexto, semântica, léxico-gramática, fonologia e fonética) é ordenada da seguinte forma:

- contexto \searrow linguagem;
- = contexto \searrow (conteúdo \searrow expressão);
- = contexto \searrow ((semântica \searrow léxico-gramática) \searrow (fonologia \searrow fonética)).

³ Escrevemos “Teoria Sistêmico-Funcional” (em vez de “Linguística Sistêmico-Funcional”) porque as dimensões globais são relevantes para investigar qualquer fenômeno semiótico, não somente os verbais.

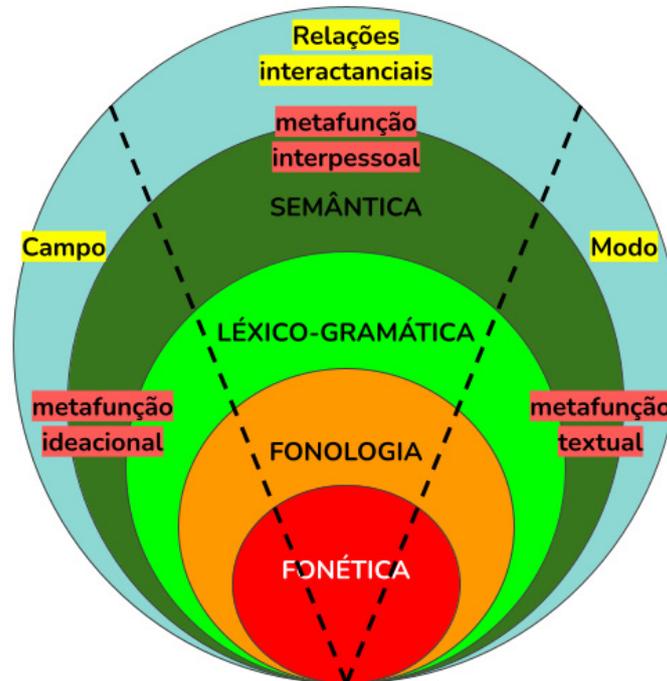
Aqui, \succ indica a relação de *realização*: a “ressonância” entre padrões contextuais e semióticos, de modo análogo às ressonâncias entre conteúdo e expressão, semântica e léxico-gramática, etc. Para os propósitos deste artigo, importa explicitar que AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL são sistemas no estrato do contexto: em outras palavras, trata-se de sistemas eminentemente *sociossemióticos*, descrevendo variáveis que, embora não intrinsecamente semióticas, dependem crucialmente de sistemas de significação para sua expressão – ou, nos termos sistêmico-funcionais, sua realização, que, na trilha de Hasan (2009), compreendemos tanto como *ativação* (“de cima para baixo” – do contexto para a linguagem) quanto como *construção* (“de baixo para cima” – da linguagem para o contexto).

Por exemplo, uma das categorias que apresentaremos abaixo, [ação material: concomitante: focal]⁴ (por exemplo, a ação de dirigir um carro enquanto se conversa), é facilmente interpretável como um fator “externo” que tem impacto sobre o texto, indicando uma relação de *ativação* (do contexto para o texto); outras, porém, como [ação verbal: constitutiva: conceitual: epistêmica] (por exemplo, a ação de falar sobre o que é uma célula), são muito mais diretamente analisadas como resultado de *construções* (do texto para o contexto); e por vezes é impossível declarar certamente se há predomínio de ativação ou de construção. Assim, a categoria de realização, ao capturar a relação fundamental de ressonância interestratal, mas sem se comprometer com uma só direcionalidade, é de grande valor analítico.

Passando à próxima dimensão, uma das grandes contribuições sistêmico-funcionais para a compreensão das relações texto-contexto está em hipotetizar que as ressonâncias entre linguagem e contexto não são caóticas, mas organizadas em termos de *metafunções* – funções que, de tão gerais, fazem parte da própria organização do sistema linguístico. Assim, a metafunção interpessoal, que lida com a encenação de papéis e relações entre falantes, ressoaria com o parâmetro de relações interactanciais, que compreende sistemas como DISTÂNCIA SOCIAL e STATUS; a textual, que engloba os recursos linguísticos utilizados na construção de textura semiótica, ressoaria com o modo, em que se lida com as possibilidades de CONTATO entre os falantes; e, enfim, a ideacional, que lida com a linguagem como meio de construção e articulação de experiências, ressoaria com o campo, que envolve as variáveis contextuais *acionais*: o que se faz *enquanto se fala e por meio da fala*. Ver Figura 1:

4 Utilizamos colchetes, seguindo o uso de Hasan (2014, etc.), para marcar o conjunto de escolhas feitas em uma rede sistêmica.

Figura 1. Estratificação e metafunções



Fonte: Adaptado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 26)

Essas ideias, que constituem o que Hasan (2014) denomina “hipótese de ressonância entre contexto e metafunções” (*context-metafunction resonance hypothesis*), permitem a formulação de perguntas de pesquisa específicas e testáveis, como: qual a distinção contextual, em termos de ação, entre uma aula e uma conversa casual?; tal distinção é refletida em termos ideacionais?; quais?; há semelhanças?; quais?; etc. Deve-se ter cautela, porém, para não tomar a hipótese como dogma: embora de fato se trate de uma ideia extremamente produtiva, há exceções importantes, como mostra Thompson (1999).⁵

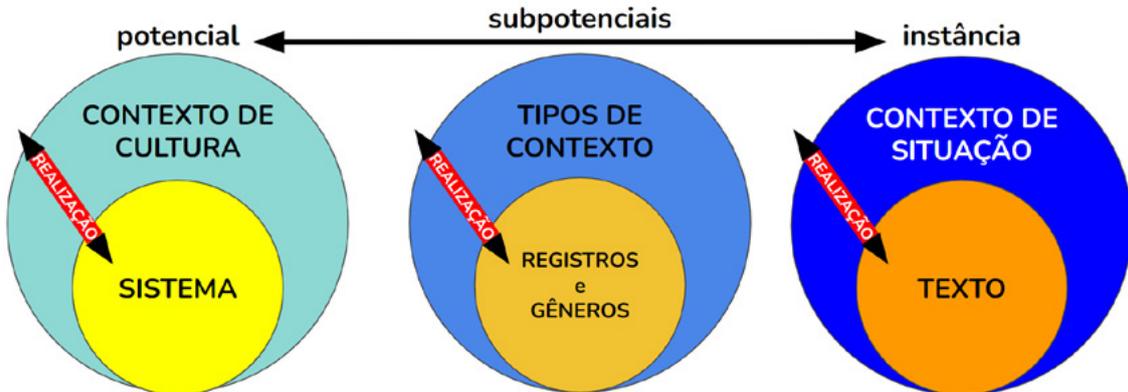
Passando, enfim, à *instanciação*, tal dimensão captura a ideia de que podemos observar a linguagem em diferentes níveis de generalidade: no nível da instância, tem-se um texto específico e, atrelado a ele (por meio da realização), um contexto de situação; no nível do sistema, por outro lado, encontra-se o potencial de significação da língua, associado a um contexto de cultura, isto é, a um “potencial de situações”; em um nível intermediário, enfim, encontramos os subpotenciais: registros e gêneros que se associam a contextos mais gerais do que o de situação, mas mais específicos do que o de cultura,

⁵ Por exemplo, Thompson (1999) mostra que o uso da elipse, um recurso textual – e, portanto, associado ao parâmetro de modo –, está também ligado a variáveis das relações interactanciais, como a distância social: interlocutores “íntimos” tomam muitas informações como mutuamente conhecidas, não sendo necessário explicitá-las.

- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

como instituições e esferas culturais. Em termos probabilísticos, enquanto no potencial temos o que *pode ocorrer*, na instância há o que de fato *ocorreu*; e, nos subpotenciais, descreve-se o que *costuma ocorrer* em um tipo de contexto. Ver Figura 2:

Figura 2. Instanciação



Fonte: Elaboração própria

Outro modo de compreender tais caracterizações globais é relacioná-las a uma dimensão semiótica específica: a dos eixos paradigmático e sintagmático. O potencial é associado ao primeiro: o paradigma, que é compreendido como a representação das opções disponíveis; a instância, por sua vez, associa-se ao sintagma: o resultado das “escolhas” (conscientes ou não) no paradigma, formando estruturas (que podem ser de diferentes tipos, a depender da metafunção (Martin, 1996)).⁶ Aqui, duas grandes contribuições da Teoria Sistêmico-Funcional são evidenciadas: um formalismo que permite a descrição de paradigmas mais complexa e exaustiva do que abordagens tradicionais, formando redes sistêmicas (*system networks*); e a hipótese de que o contexto de cultura (o “potencial de situações”) pode ser descrito paradigmaticamente, o que possibilita sistemas como os apresentados na próxima seção.⁷

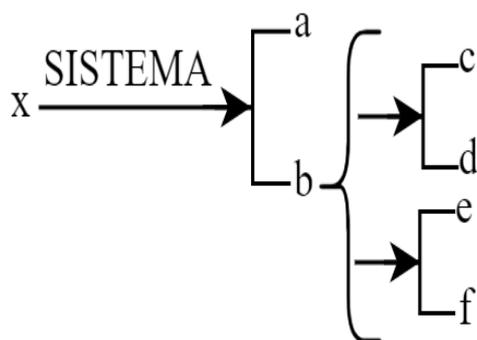
Existe um conjunto de convenções para representar redes sistêmicas – ver, por exemplo, Halliday e Matthiessen (2014, p. IX-XI) e Hasan (2014). Para os paradigmas que apresentaremos neste artigo, basta saber que colchetes – [– representam escolhas mutuamente exclusivas (X *ou* Y), enquanto chaves – { – indicam escolhas simultâneas

6 Não se devem confundir, entretanto, “paradigma” com “potencial” e “estrutura” com “texto”. Trata-se de conceitos associados a dimensões distintas. Por exemplo, pode-se considerar que a configuração “Agente conflui com Sujeito” para a voz ativa é uma *estrutura no potencial*.

7 Até que ponto as redes sistêmicas dão conta da descrição contextual ainda é uma questão em aberto. É provável que, além de abordagens tipológicas e topológicas (Martin; Matthiessen, 1991), serão necessários outros modelos.

(P e Q). Assim, na Figura 3, o SISTEMA, que se aplica sempre que se analisa a condição de entrada x , leva a escolher entre a e b ; se a escolha for b , deve-se escolher *simultaneamente* entre c e d e entre e e f , gerando as seleções [c; e], [c; f], [d; e] e [d; f].

Figura 3. Convenções sistêmicas básicas



Fonte: Elaboração própria

Por exemplo, no sistema semântico de FUNÇÕES DA FALA (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 136), as opções [demandar] e [fornecer] (opostas por um colchete) se combinam simultaneamente (o que é indicado por uma chave) com as opções [informações] e [bens-e-serviços] (também opostas por colchete), gerando quatro possibilidades de combinação: perguntas ([demandar; informação]), declarações ([fornecer; informação]), ordens ([demandar; bens-e-serviços]) e ofertas ([fornecer; bens-e-serviços]). A partir dessas seleções, é possível refinar o sistema, propondo novas oposições – ver, por exemplo, Farhat e Gonçalves-Segundo (2021a).

Assim, em conclusão, podemos reenquadrar o objetivo deste artigo da seguinte forma: apresentar o paradigma contextual de dois sistemas que, constituindo parte do parâmetro de campo, estão realizacionalmente alinhados à metafunção ideacional. Com isso, providenciaremos uma descrição parcial, mas importante, do potencial de situações que a língua, enquanto sistema, realiza.⁸

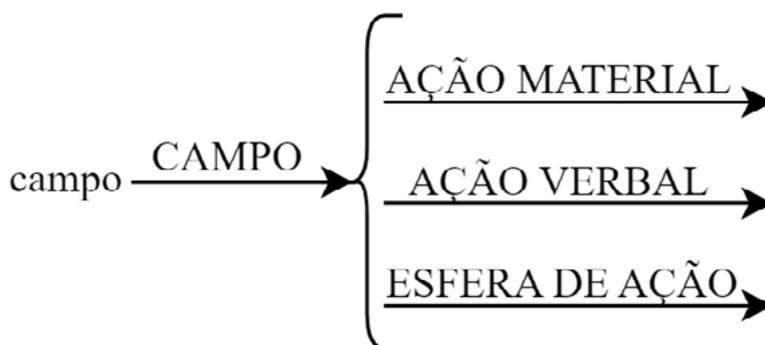
⁸ Uma questão que não tocamos é o fato de que os sistemas apresentados foram originalmente criados com base em textos em inglês, especialmente da cultura australiana. Como o contexto de cultura brasileiro é outro, poderíamos esperar diferenças nos sistemas. Nosso trabalho empírico não encontrou, porém, evidências para tais distinções. Trabalhos futuros provavelmente poderão chegar nesse ponto, especialmente com a execução de análises contextuais quantitativas em larga escala.

- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

Os sistemas de AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

Na proposta de Hasan (1999, 2020), o campo é descrito por três sistemas simultâneos. A autora afirma que o “conceito mais importante para o campo é ação: o que está sendo feito. Todo o resto do campo pode ser visto como uma elaboração desse conceito” (1999, p. 274, todas as traduções são nossas). Não há espaço aqui para explorar profundamente as motivações teóricas, epistemológicas e metodológicas que subjazem à descrição do parâmetro; a leitura de Hasan (particularmente o texto de 1999) é, portanto, fortemente recomendada.

Figura 4. Os sistemas primários de campo



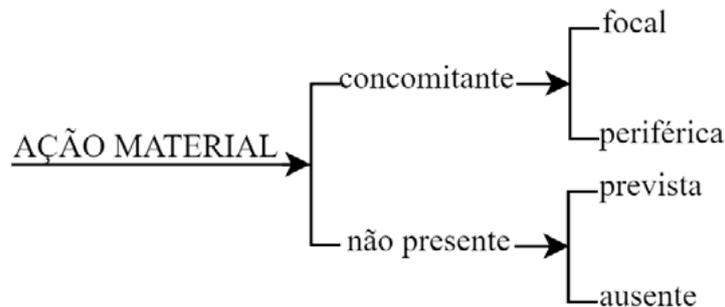
Fonte: Adaptado de Hasan (1999, p. 300)⁹

Os sistemas simultâneos primários do campo são: AÇÃO MATERIAL, AÇÃO VERBAL e ESFERA DE AÇÃO: ver Figura 4. O sistema de AÇÃO MATERIAL lida com o fato de que pode haver ações não verbais que “influenciam de alguma forma a ação linguística” (Hasan, 1999, p. 274). As versões de tal sistema apresentadas por Hasan em seus textos de 1999 e 2020 diferem significativamente.¹⁰ Ambas têm vantagens e desvantagens em termos analíticos, o que nos levou a propor um sistema que combina as duas propostas: ver Figura 5.

⁹ Note-se que [campo] é, portanto, a unidade contextual que serve de condição de entrada para o sistema global de CAMPO (que comporta AÇÃO MATERIAL, AÇÃO VERBAL e ESFERA DE AÇÃO).

¹⁰ No texto de 1999, o sistema apresentava as opções [presente] e [não presente: posterior/ausente], enquanto no de 2020 as opções são [corrente: focal/periférica] e [posterior]. O sistema na Figura 5 interpreta “presente” e “corrente” como [concomitante] e incorpora as categorias mais detalhadas de ambas as versões (com “posterior” interpretada como [prevista]).

Figura 5. O sistema de AÇÃO MATERIAL



Fonte: Elaboração própria com base nas propostas de Hasan (1999, p. 300; 2020, p. 276).

Os critérios básicos para distinguir as opções do sistema são os seguintes:

- Concomitância: a ação material em questão ocorre ao mesmo tempo que a ação verbal? Sim: [concomitante]; não: [não presente].
- Centralidade: se [concomitante], a ação material é centralmente relevante para a ação verbal? Sim: [focal]; não: [periférica].
- Previsão: se [não presente], a ação material é “esperada” pela ação verbal? Sim: [prevista]; não: [ausente].

De modo geral, o que tal sistema explicita é que há quatro graus de envolvimento com uma ação material:

1. Em um grau máximo, a ação material é [concomitante] – isto é, ocorre ao mesmo tempo que a ação verbal – e [focal], ou seja, está no centro das atenções da situação, de modo que, como veremos, a ação verbal será somente [auxiliar]. Pensemos, por exemplo, na relação entre a ação material de preparar comida e as rápidas interações verbais que ocorrem em cozinhas de restaurantes para facilitar esse preparo.
2. Em seguida, a ação material pode ser [prevista] pela ação verbal, embora não seja concomitante a ela. Exemplos aqui são receitas gastronômicas e manuais de instalação de equipamentos.
3. Em um grau menor de envolvimento, a ação material pode ser somente [periférica]: é concomitante à ação verbal, mas com pouca relação com o que é feito verbalmente. Por exemplo, se uma pessoa dirige um carro e ao mesmo tempo conversa sobre cinema, a ação de dirigir terá estatuto periférico: é presente e pode influir sobre a ação verbal, mas incidentalmente (ver, por

exemplo, o clássico estudo de Goodwin (1984) sobre as ações de interactantes que conversam enquanto jantam).

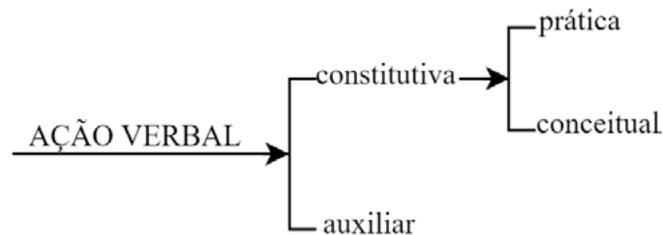
4. Finalmente, em um grau mínimo, a ação material pode ser [ausente]: nada no texto indica uma relação do que é dito com algo feito materialmente. Veremos que tal opção costuma estar associada a casos de ação verbal [conceitual], em que o que está em jogo independe de ações materiais externas.

Note-se que esse *continuum* explicita o fato de que a ação material só entra em jogo porque ela pode influir sobre o que se faz verbalmente: o modelo não se pretende um instrumento de “análise acional”, mas sim de análise *contextual* para textos *verbais* – o que pode envolver a ação material.

Passemos ao sistema de AÇÃO VERBAL, que tem uma relação ordenada com as opções de AÇÃO MATERIAL. Esse sistema dá conta do fato de que, em algumas situações, a performance verbal pode ser [auxiliar], isto é, “não constitui a atividade, mas simplesmente ajuda a sua condução” (Hasan, 1999, p. 276); nesses casos, a ação verbal está subordinada a uma ação material imediata. Um bom exemplo é um jogo de futebol: a ação material [focal] em que os jogadores estão envolvidos é justamente *jogar futebol*; durante a partida, pode até haver o uso de signos verbais para auxiliar os jogadores, mas tais signos não constituem a execução das ações que fundamentam o jogo – eles são somente [auxiliares].

Caso não seja [auxiliar], a ação verbal será [constitutiva]: o que define a atividade é justamente seu componente linguístico. Voltando ao exemplo acima: quando duas pessoas conversam e uma dirige um carro, a AÇÃO VERBAL pode ser caracterizada como auxiliar – por exemplo, a pessoa que está dirigindo pode não estar acostumada com o carro em questão e precisar de auxílio verbal da outra pessoa para que dirija adequadamente – ou constitutiva – os participantes podem estar conversando sobre os mais diversos assuntos, independentemente do fato de também ocorrer na situação a ação material de dirigir.

A questão do grau de “constitutividade” da ação verbal é tradicionalmente entendida como “papel da linguagem”, o que a levou a ser alocada no parâmetro de modo (ver p. ex. Halliday, 1978; Halliday; Hasan, 1989). Entretanto, Hasan (1999) propõe que a distinção entre [auxiliar] e [constitutiva] trata, na realidade, da natureza da atividade linguística, o que motiva sua alocação no campo. Bowcher (2014) explora tal discussão, optando pela alocação mais tradicional. Trata-se, de fato, de uma questão polêmica, que talvez possa ser solucionada por uma perspectiva topológica sobre o contexto – por exemplo, poderíamos considerar a “constitutividade” uma parte do campo que está topologicamente “próxima” do parâmetro de modo, o que explicaria sua indeterminação. Seja como for, aqui seguiremos a proposta de Hasan (1999, 2020), mantendo a AÇÃO VERBAL no campo.

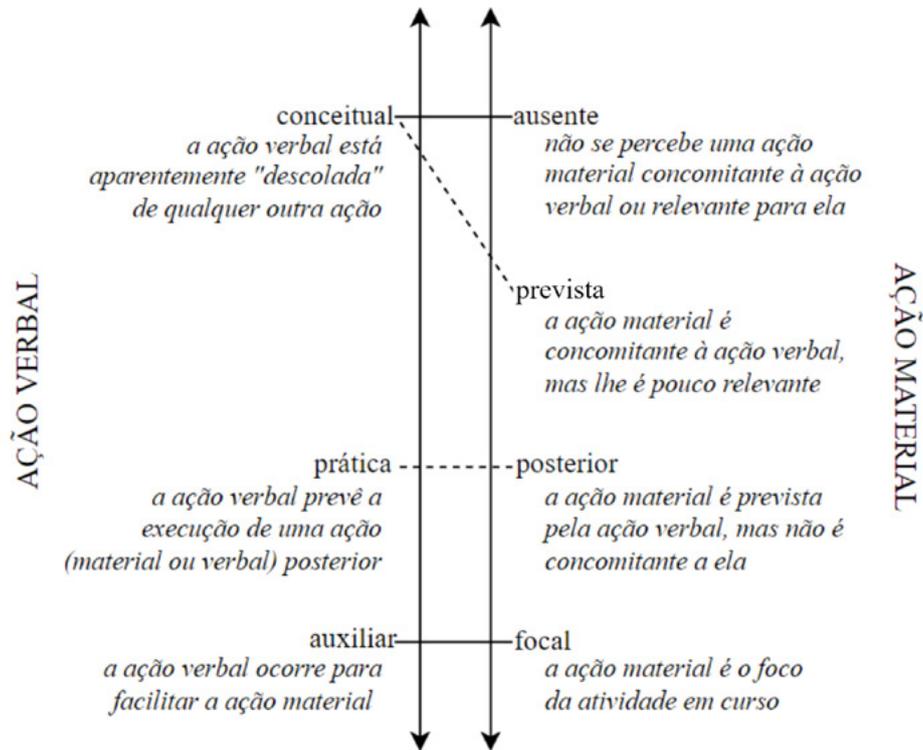
Figura 6. Opções iniciais do sistema de AÇÃO VERBAL

Fonte: Adaptado de Hasan (1999, p. 300)

Como mostra a Figura 6, ações verbais constitutivas podem ser [práticas] ou [conceituais]. Eventos com ação verbal [constitutiva: prática] são aqueles que, apesar de fundamentados pela linguagem, têm uma associação forte com uma exterioridade não imediata, sempre prevenindo a realização de uma ação posterior, seja ela material ou verbal; já aqueles com ação verbal [conceitual] são caracterizados justamente por não preverem tal ação futura, o que lhes confere um caráter mais “abstrato” (que pode ser especificado em várias dimensões, como veremos mais abaixo). Isso indica, então, que a ação verbal [prática], embora constitutiva, é relativamente próxima da ação [auxiliar], visto que ambas se associam a uma ação exterior. Isso sugere um *continuum* de “constitutividade” que iria de casos em que a linguagem é puramente auxiliar até aqueles em que é conceitual, passando pelas ações práticas. Tal *continuum* estaria probabilisticamente associado ao *continuum* de AÇÃO MATERIAL, indo desde a ação material [focal] até a ação material [ausente]: ver Figura 7 e Quadro 1.

- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

Figura 7. Os *continua* de AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL e suas relações probabilísticas



Fonte: Elaboração própria

Quadro 1. Exemplos de combinação entre AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL

AÇÃO VERBAL	AÇÃO MATERIAL	Exemplo
auxiliar	Focal	Jogador de futebol sinaliza a colega de time que lhe passará a bola.
prática	Prevista	Cozinheiro lê uma receita de bolo.
constitutiva	Periférica	Casal discute relacionamento enquanto janta.
	Ausente	Orientador e orientando discutem questões teóricas em reunião destinada a isso.

Fonte: Elaboração própria

Na Figura 7, as linhas entre os *continua* indicam a força hipotética da relação probabilística entre certas opções: [focal] e [auxiliar] estão fortemente ligadas – é difícil imaginar outra combinação; [ausente] e [conceitual] também, embora [conceitual] também possa ocorrer em casos em que a ação material é [periférica]; enfim, a ação material [posterior] estaria bastante associada à ação verbal [prática] (ver, porém, ressalvas a seguir).

Quando a ação verbal é prática, tem-se acesso a dois sistemas simultâneos, expostos na Figura 8.

Figura 8. Sistemas especificando ações verbais práticas



Fonte: Elaboração própria

O primeiro diz respeito à “direção” da ação posterior – lembrando que ações verbais práticas sempre se associam a uma ação prevista verbalmente: pode haver uma [direção verbal], quando a ação posterior é também verbal; ou uma [direção material], com uma ação material [prevista]. Note-se, portanto, que a questão é mais complexa do que o *continuum* na Figura 7 parece indicar: ações verbais práticas com direção material de fato se associam a ações materiais [previstas], mas ações verbais práticas com direção verbal tendem a estar associadas a ações materiais [ausentes] ou [periféricas], visto que a ação que preveem não é material.

O segundo sistema explicita de que modo a ação prática pode estar relacionada à ação posterior. Considerando que toda ação verbal prática é caracterizada por um “fazer-fazer”, podemos classificar seus subtipos como:

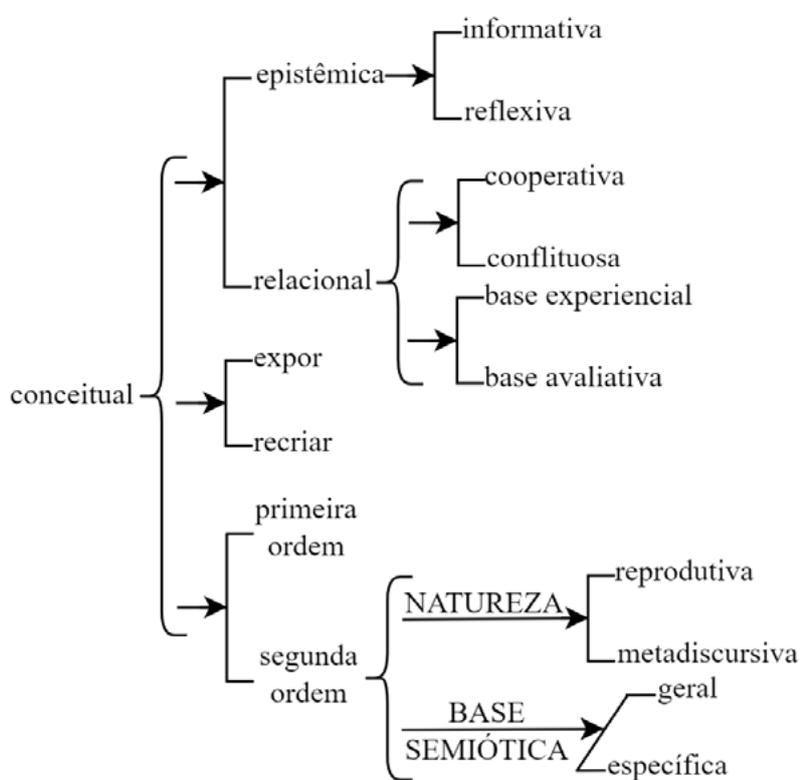
- habilitação: fazer-*poder*-fazer
- regulação: fazer-*dever*-fazer
- incitação: fazer-*querer*-fazer

As ações de *habilitação* levam a *poder* fazer. Em outras palavras, há um intermediário de “capacidade” (ligado, portanto, à modalidade dinâmica) entre a ação presente (o primeiro “fazer”) e a ação posterior (o segundo “fazer”). Por exemplo, após ler uma receita, o leitor pode passar a *poder* (no sentido de “conseguir”) fazer um bolo, mas isso não implica que o bolo será feito imediatamente. As ações de *regulação*, por sua vez, se caracterizam por sua natureza deôntica: elas fazem-*dever*-fazer. Além disso, elas muitas vezes são negativas – um exemplo claro é fornecido por regras de grupos de Facebook (p. ex., *Não é permitido publicar (ou incluir comentários) sobre assuntos envolvendo política,*

religião e outros temas polêmicos). Enfim, as ações de *incitação* são as de *fazer-querer-fazer*: seu objetivo é levar o enunciatário *volitivamente* ao fazer secundário; ele já pode e sabe (como, o que, etc.) fazer, só precisa ser incitado à ação posterior (por exemplo, em anúncios de natureza comercial: “compre já”, “trabalhe conosco”).

Passemos agora às opções mais delicadas de ação verbal [constitutiva: conceitual]. Tal opção permite o acesso a três sistemas *simultâneos*: distinção (i) entre ações [relacionais] e [epistêmicas]; (ii) entre ações verbais de [primeira ordem] e de [segunda ordem]; (iii) entre [recriar] e [expor]. Ver Figura 9:

Figura 9. Sistemas simultâneos a partir de [constitutiva: conceitual]



Fonte: Elaboração própria a partir de Hasan (1999, p. 292)

A primeira oposição é a entre ações [relacionais] e [epistêmicas]. Ações epistêmicas são centradas na construção de objetos cujo conhecimento é considerado relevante pelos participantes, focando em suas propriedades (percebidas como) “objetivas” – isto é, apresentadas (ou defendidas) como “evidentemente consensuais”. Identificamos dois grandes tipos de ações epistêmicas: as [informativas], que se caracterizam pelo foco na transmissão de informações, com potencial mínimo de dissenso (pense-se, por exemplo, em notícias e relatórios que se fundam em acordos sobre sua factualidade, dado o papel

social das esferas em que se inserem); e as [reflexivas], em que o estatuto epistêmico do objeto em discussão é mais instável, o que dá amplo espaço para movimentos argumentativos em favor de uma visão ou outra – é o caso, por exemplo, na esfera jornalística, dos editoriais; e, na científica, de textos que se voltam a polêmicas teóricas, epistemológicas, etc.

Ações relacionais, por sua vez, são aquelas que se dedicam à instauração e à negociação de relações entre os participantes. Podem ser [cooperativas] ou [conflituosas]. Por exemplo, seriam tipicamente [relacionais: cooperativas] as seguintes atividades: conversas casuais amigáveis (ver, por exemplo, o conhecido estudo de Eggins e Slade (1997)), troca de piadas “benevolentes” (isto é, que não têm um dos interactantes como “alvo”) e, de modo geral, demonstrações de afiliação e solidariedade entre os interactantes; por outro lado, seriam [conflituosas] as “brigas” verbalizadas, a prática de insultos, o uso de sarcasmo e, de modo geral, interações que levam a um aumento da distância social entre os participantes. Note-se que, por suas tendências ao dissenso, muitas ações epistêmicas reflexivas podem “desandar” e adquirir uma natureza relacional – deixa-se de discutir a natureza de um objeto e passa-se a debater a própria relação entre os debatedores. Assim, dependendo do caso, os limites entre tais categorias podem ser bastante difusos.

As ações relacionais podem ter, além disso, uma base [avaliativa] – pense-se, por exemplo, no que ocorre quando fãs de um mesmo artista se reúnem e, a partir de sua positividade coletiva em relação ao artista e sua obra, formam semioticamente uma comunidade (para exemplos, ver Farhat (2022a)) – ou [experencial] – o que ocorre quando a relação entre os interactantes toma como base suas experiências convergentes ou divergentes, o que se dá, por exemplo, quando membros de uma mesma classe profissional se congregam “automaticamente” por compartilharem vivências de trabalho (com destaque para as de *backstage* (Goffman, 1959), que são as mais “exclusivas” a uma comunidade).

Note-se que, embora seja uma categoria do campo, atividades relacionais estão evidentemente associadas a questões do parâmetro de relações interactanciais (*tenor*), envolvendo questões avaliativas, atributos identitários, distância social, etc. Na prática, isso significa que, quando o campo for especificado como [ação verbal: constitutiva: conceitual: relacional], a atenção do analista deverá estar voltada ao parâmetro de relações. Hasan (1999) hipotetiza que a ação [relacional] geralmente não constitui a maior parte ou a totalidade dos textos em que ocorre, aparecendo de modo prosódico, em paralelo com alguma atividade não relacional. Nossas pesquisas anteriores apontam, porém, que em certos contextos, como alguns grupos de Facebook, é possível encontrar textos que se caracterizam justamente por terem como núcleo as ações relacionais (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2021).

Nesse ponto, é possível fazer uma sistematização dos “traços” que caracterizariam um *continuum* entre ação verbal [auxiliar] e [relacional]. O que se teria, fundamentalmente, seria uma distinção progressiva entre atividades verbais que lidam com um “objeto”, um não-eu-nem-você, até aquelas que são propriamente (inter)subjetivas, com justamente o “eu” e o “você” em foco. Para isso, são necessárias algumas variáveis fundamentais:

1. A “objetividade” da ação verbal – isto é, se o foco está nas pessoas do discurso (“eu” e “você”), em que haveria o traço -objetivo; ou se está na “não pessoa” (Benveniste, 1991), tendo o traço +objetivo.
2. Se houver o traço +objetivo, o “objeto” ao redor do qual funciona o texto pode ser +externo ao enunciado – uma outra ação – ou interno (-externo), fruto da própria ação verbal (um “objeto de discurso”, para usar o termo da Linguística Textual).
3. Se houver o traço +externo, o “objeto” em que se centra a ação verbal pode ser +imediato – isto é, estar presente no momento de enunciação – ou -imediato – ser previsto pela ação verbal, mas não concomitante a ela.

Deve-se ressaltar que essa caracterização em “traços” não tem a pretensão de um “estruturalismo contextual”: não pretendemos que esses aspectos sejam exaustivamente determinantes da natureza das diferentes opções. A sistematização dos traços é sobretudo uma forma de explicitar alguns pontos centrais do sistema, auxiliando o trabalho analítico, e, principalmente, evidenciando a natureza contínua do sistema: vai-se, pouco a pouco, do “sim” ao “não” (e vice-versa, já que a escolha do que é “positivo” ou “negativo” é em grande parte arbitrária). São traços que organizam uma proposta mais fluida, em que há espaços de prototipicidade e marginalidade. Com eles, chegamos a uma explicitação do *continuum* entre ações verbais auxiliares e relacionais, passando pelas práticas e epistêmicas: ver Quadro 3.

Quadro 3. A AÇÃO VERBAL em termos de “traços”

	auxiliar	constitutiva		
		prática	conceitual	
			epistêmica	relacional
objetividade	+	+	+	-
exterioridade	+	+	-	-
imediatez	+	-	-	-

Fonte: Elaboração própria

Em síntese, ações verbais [auxiliares] são centradas em um objeto exterior ao discurso e imediatamente presente; as [práticas] focam em um objeto exterior ao discurso, mas não imediato (o que pode levar a certo grau de interiorização, mas nunca como um fim em si); já as [epistêmicas] tratam de objetos interiores ao próprio discurso, refletindo sobre ele, caracterizando-o, informando sobre ele, etc.; e, enfim, as [relacionais] colocam os próprios interactantes no centro da interação: são os sujeitos, seus papéis e suas relações que estão em jogo, não um objeto.

Passando ao segundo sistema *simultâneo* que caracteriza a ação [conceitual: epistêmica], há a oposição entre as opções [recriar] e [expor], que “capturam, respectivamente, a divisão importante entre o tempo já experienciado e aquele que é, em algum sentido, presente” (Hasan, 1999, p. 291)¹¹. Hasan (1999, p. 293) afirma que tais opções, juntas, “identificam a maioria de contextos constitutivos que não são baseados em ação material, e assim sua descrição mais detalhada em sistemas secundários é crucial para uma compreensão da natureza da ação verbal na composição do campo de discurso”.¹²

Enfim, o último sistema simultâneo a que se tem acesso quando se trata de uma ação [constitutiva: conceitual] distingue as ações de [primeira ordem] das de [segunda ordem]. Hasan (1999) dá o exemplo das histórias de dormir (*nursery tales*): na primeira vez que uma história é contada (por exemplo, alguém escrevendo um livro de histórias infantis), trata-se de um caso de ação [conceitual] de [primeira ordem]; porém, se um pai compra o livro em que se encontra tal história e a conta para o seu filho (lendo em voz alta ou resumindo), teremos um caso de ação de [segunda ordem]. Assim, ações de segunda ordem sempre são *explicitamente dependentes* de uma produção semiótica anterior; elas podem ser [reprodutivas], como no caso usado como exemplo, ou [metadiscursiva], como em análises de texto, críticas, revisões bibliográficas, etc. Além disso, a base semiótica de toda ação de [segunda ordem] pode ter diferentes graus de generalidade: no caso do pai que relata a história de um livro para o seu filho, a generalidade poderá ser

¹¹ Hasan (1999) propôs originalmente os rótulos [narrar] e [informar] (*narrating e informing*), que nos parecem problemáticos – por poderem implicar, por exemplo, que somente textos narrativos se voltam ao passado, e que tais textos não seriam informativos –, de modo que preferimos classificar as opções como [recriar] (ações verbais que se voltam a um tempo experienciado, *recriando-o*) e [expor] (que se voltam a um texto que está sendo ou será experienciado, *expondo-o*).

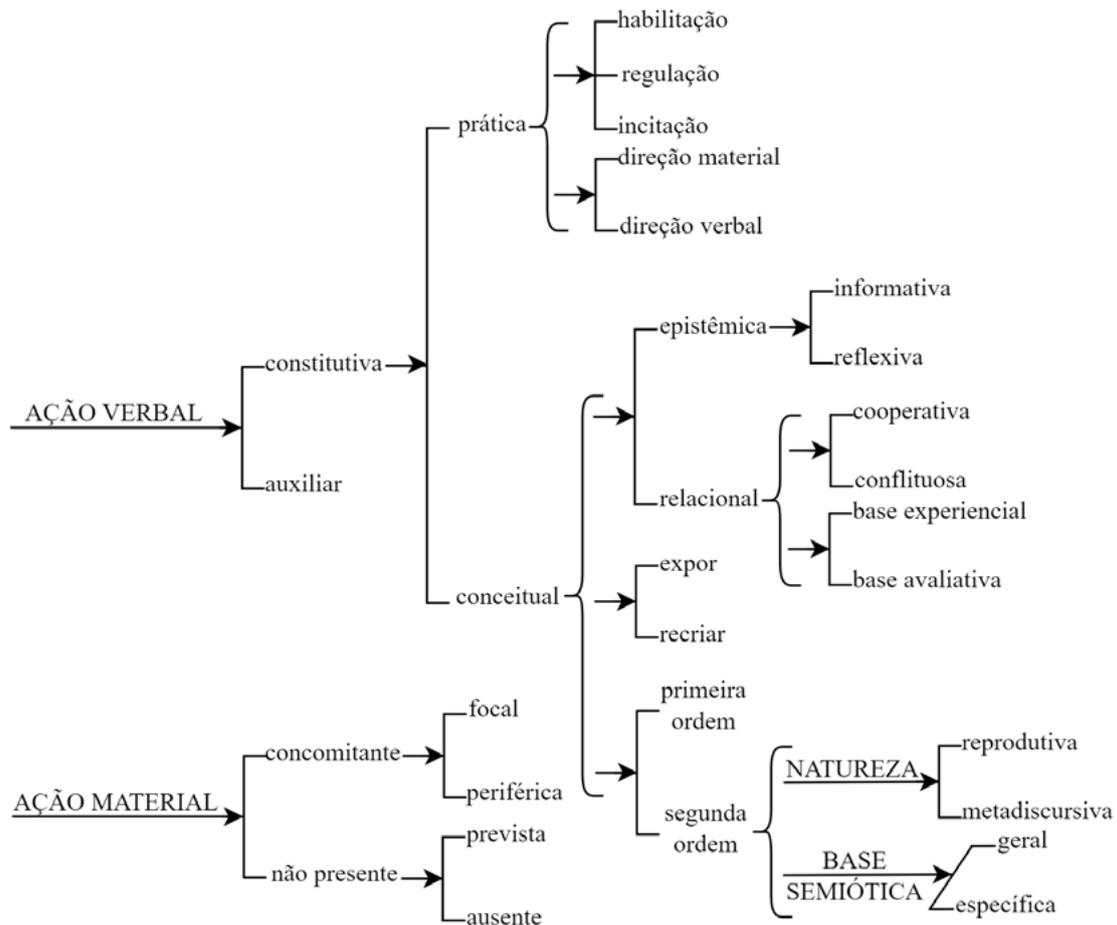
¹² Não vamos, entretanto, nos aprofundar em tais sistemas secundários, por serem altamente especulativos. Em resumo, propõe-se que “recriações” podem ser [inventivas] (“ficcionalis”) ou [relatos] (“reais”). Os relatos poderiam ser [pessoais], dizendo respeito às vivências de um indivíduo, ou [comunais], tratando de experiências comunitárias. Já as ações com o traço [expor] seriam divididas entre as que [comentam] algum fato não verbal que está acontecendo no momento de enunciação (como os comentários a um jogo de futebol) e aquelas que [descrevem] algo que vai além do aqui-agora. Vemos aqui algumas opções que poderiam cobrir o que no modelo de Martin (1992) seriam opções no estrato de gênero.

- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

[específica], caso a história seja contada em seus detalhes; se, porém, um texto que realiza ação de segunda ordem tiver como base um conjunto relativamente difuso de textos, como quando se escreve sobre o conjunto da obra de um autor, há um grau [geral] para a base semiótica. Entre geral e específico há uma miríade de opções intermediárias, o que é indicado pelo colchete oblíquo na Figura 9.

Com isso, concluímos a exposição dos sistemas de AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL. Como mencionamos, não temos espaço para discussões mais detalhadas das opções e de suas motivações; recomendamos novamente a leitura dos textos de Hasan (1999, 2014, 2020) aos interessados. Nossa revisão geral dos sistemas propostos, que une as reflexões teóricas de Hasan com elementos que surgiram de nossa prática analítica, está exposta na Figura 10.

Figura 10. Os sistemas de AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL revisados



Fonte: Elaboração própria a partir de Hasan (1999, 2020)

Questões realizacionais

Em comparação com outras redes sistêmicas, especialmente as léxico-gramaticais, as redes de AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL apresentam uma importante lacuna: a realização de cada opção. Por exemplo, pode-se esperar que a seleção [focal; auxiliar] seja realizada por padrões semânticos que indiquem justamente a “subordinação” da linguagem verbal a uma atividade não verbal, como o uso acentuado de dêiticos. Para a maior parte das opções, porém, é muito menos óbvio quais padrões semânticos (e, conseqüentemente, léxico-gramaticais) são ativados. Dois caminhos complementares são necessários para que tal lacuna seja enfrentada: 1. a análise contextual de mais instâncias, tentando manter variáveis de modo e relações interactanciais constantes, enquanto se alteram as de campo; 2. a expansão em delicadeza do sistema, propondo opções mais específicas e, conseqüentemente, facilitando a explicitação de princípios realizacionais detalhados.

Para apontar o modo como tal trabalho pode ser iniciado, faremos breves considerações sobre a realização de algumas das opções do sistema de AÇÃO VERBAL em postagens de um grupo de Facebook que se caracteriza por reunir usuários interessados pela área de tradução e interpretação. A partir de análises qualitativas detalhadas, foi possível hipotetizar generalizações sobre a realização de três opções de AÇÃO VERBAL com base no sistema semântico-discursivo de NEGOCIAÇÃO, que sistematiza as possibilidades de sequências de atos em uma interação (Martin, 1992; Martin; Rose, 2007). *Grosso modo*, há dois grandes grupos de interação: aquelas que lidam com informações, com um “conhecedor primário” (K1) fornecendo informações para um “conhecedor secundário” (K2); e aquelas que tratam de ações, com um “ator primário” (A1) fornecendo ou prometendo ações não verbais para um “ator secundário” (A2).

Em nossas análises, verificamos os seguintes padrões realizacionais:

- Em postagens que realizam ação verbal [constitutiva: prática: habilitação: instrução], o postador (aquele que publica a “base” da postagem) assume a posição de alguém que quer saber (K2) para poder fazer posteriormente (A1), enquanto os comentadores se posicionam como conhecedores primários (K1) que enunciam diretrizes para a ação (A2). Por exemplo, em uma postagem analisada, o postador demanda sugestões para a tradução do termo inglês *queerer*, comparativo de *queer*, configurando uma demanda de informação para que se possa fazer algo posteriormente (K2/A1); os comentadores, por sua vez, fornecem respostas que são interpretáveis como diretrizes (K1/A2) – por exemplo, “Use o termo em inglês”, “[traduza como] mais diverso”.

- Em postagens realizando ação verbal [constitutiva: conceitual: epistêmica: reflexiva], a faceta epistêmica (K) fica saliente: o postador coloca uma proposição polêmica (K1) em jogo e os comentadores fornecem respostas (K1) em que expõem suas visões sobre o assunto. Por exemplo, em uma postagem analisada, o postador escreve: “Não há lei, nem divina nem humana, que obrigue a cobrar por lauda”, assumindo claramente um papel de conhecedor primário (K1); os comentadores, em suas respostas, fornecem em sua grande maioria opiniões (convergentes ou divergentes em relação ao postador) que também os posicionam como conhecedores primários.
- E, em postagens de ação verbal [constitutiva: prática: incitação], constatou-se uma configuração de “oferta de emprego”. O postador é um ator secundário (A2) que tenta fazer com que os comentadores assumam a posição de atores primários (A1), oferecendo-se ou indicando outros potenciais candidatos; simultaneamente, o postador também é conhecedor secundário (K2), visto que procura informações, enquanto os comentadores se posicionam como conhecedores primários (K1), já que já detêm tal conhecimento. Por exemplo, em uma postagem, o postador escreve: “Procuro profissionais para a revisão de traduções nos seguintes pares: [...] Alguém poderia me indicar? Inbox ou por email [...]”, pedindo informações (K2) e ações (A2); como resposta, recebe tanto comentários que sinalizam a realização de ações (A1, p. ex. “Te enviei inbox!”) quanto enunciados que indicam simplesmente interesse (K1, p. ex. “Para ingles britânico tenho interesse”) ou formas de contato (K1, p. ex. número de telefone).

Em síntese, chegamos aos seguintes padrões realizacionais:

Quadro 2. Padrões realizacionais em postagens de um grupo de Facebook

	[instrução]	[reflexiva]	[incitação]
postador	K2/A1	K1	K2/A2
comentador	K1/A2	K1	K1/A1

Fonte: Elaboração própria

Tais generalizações devem ser vistas, porém, com cuidado: trata-se de padrões encontrados no grupo estudado que, muito provavelmente, também refletem padrões de relações intertanciais e modo, de forma que não podem ser consideradas “declarações realizacionais” diretas de cada uma das opções de campo. O que pretendemos apontar é que, com trabalhos empíricos, tanto qualitativos quanto quantitativos, é possível fazer hipóteses que, embora circunscritas a contextos mais específicos do que o contexto

de cultura como um todo (nos exemplos, o contexto relativamente “pequeno” de um grupo de Facebook), podem jogar luz sobre a relação de realização entre contexto e semântica (e, conseqüentemente, léxico-gramática, etc.). Quanto mais trabalhos sobre tais contextos “menores” – isto é, em graus intermediários na escala de instanciação –, mais refinamentos paradigmáticos serão possíveis e mais perto poderemos chegar de princípios realizacionais no nível do contexto de cultura, o que teria imenso valor teórico e metodológico.

Ilustrações analíticas: o perfil acional de um grupo de Facebook

O mesmo grupo de Facebook que utilizamos como exemplo na seção anterior servirá para mostrar a utilidade “holística” do uso de sistemas como o de AÇÃO VERBAL para a descrição de padrões contextuais em um determinado ambiente, agora com algumas considerações quantitativas que, embora bastante limitadas, sugerem caminhos de pesquisa promissores.

Em nossa pesquisa, inicialmente analisamos qualitativamente oito postagens provenientes do grupo em questão. As restrições para a coleta de tais instâncias foram: 1. ao menos metade do *corpus* deveria ter tela-base verbo-pictórica, isto é, apresentar texto verbal escrito e imagem na seção “básica” da postagem (a parte “acima” dos comentários); 2. todas as postagens teriam de apresentar ao menos vinte e cinco comentários. Tais critérios foram estabelecidos para garantir que questões de multimodalidade fossem parte central de nossa pesquisa e para que houvesse material semiótico suficiente nos comentários para que investigássemos interações minimamente complexas. Oito postagens foram coletadas e analisadas, tendo como base metodológica as descrições da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday; Matthiessen, 2014; Figueredo, 2011) para enunciados verbais e da Gramática do Design Visual (Kress; van Leeuwen, 2006) para instâncias pictóricas. Após a análise textual de cada postagem, fizemos também considerações analíticas sobre a realização dos parâmetros contextuais de campo, relações e modo a partir das propostas de Hasan (1999, 2014, 2020).

Tal incursão qualitativa chegou, em relação aos sistemas de AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL, aos seguintes resultados:

1. [constitutiva: prática: habilitação: instrução] (4/8): postagens em que o postador pede “conselhos”, “instruções” ou “sugestões” aos outros membros do grupo (por exemplo, “como traduzir X?”);

2. [constitutiva: conceitual: epistêmica: reflexiva] (3/8): postagens em que o postador enuncia/reproduz algo polêmico na tela-base, gerando uma discussão em que não há consenso fácil;
3. [constitutiva: prática: habilitação: incitação] (1/8): postagem em que o postador, pedindo indicações de profissionais, faz uma espécie de “oferta de emprego”.

Análises qualitativas como as empreendidas possibilitaram que chegássemos às hipóteses realizacionais apresentadas na seção anterior. Entretanto, os critérios de seleção do *corpus* e sua extensão limitada dificultam seriamente generalizações acerca do padrão contextual encontrado no grupo como um todo. Assim, após a investigação qualitativa, coletamos aleatoriamente outras quarenta e duas postagens e fizemos observações preliminares sobre a ação verbal preponderante em cada uma. Os resultados foram os seguintes (com um total de cinquenta postagens):

1. epistêmica (50%):
 - a. reflexiva (32%):
 - ii. “provocação” (16%): o postador enuncia ou reproduz uma provocação, gerando um debate nos comentários;
 - iii. “exercício de tradução” (8%): o postador reproduz um trecho literário a ser traduzido nos comentários, gerando sugestões e discussões (trata-se de um caso no limite entre ação epistêmica e prática);
 - iv. “debate sobre má tradução” (6%): o postador reproduz na tela-base uma tradução que considera “problemática”; os comentaristas debatem tal tradução;
 - v. “debate de semântica” (2%): postador e comentaristas discutem o significado de um termo.
 - b. informativa (18%): o postador divulga cursos, congressos e eventos de interesse à comunidade de tradutores. Geralmente há pouco engajamento (por exemplo, baixo número de comentários).
2. prática (40%):
 - a. habilitação: instrução (32%): o postador demanda o que/como fazer X. Os comentaristas fornecem recomendações;

- b. incitação (8%): anúncios de procura por profissionais da área.
- 3. relacional (10%): piadas sobre linguagem/tradução (4%), compartilhamento de fenômenos linguageiros “extraordinários” (4%) e saudações de membros recém-aceitos no grupo (2%).

Pode-se ver que, como esperado, nosso *corpus* inicial não incluiu algumas atividades presentes no grupo, o que possivelmente se deve às regras impostas para a coleta dos textos. A exploração quantitativa mostrou que, embora ações instrutivas e reflexivas claramente tenham um papel importante no grupo, também há espaço para atividades informativas e, em menor grau, para as relacionais.

Assim, o uso do paradigma de AÇÃO VERBAL (e de AÇÃO MATERIAL, para casos em que há variação em tal sistema) parece ser um instrumento bastante útil para a investigação das práticas globais de certa comunidade, permitindo explorações que, equilibrando métodos qualitativos e quantitativos, podem chegar a resultados ao mesmo tempo abrangentes e detalhados. Por exemplo, nossa pesquisa sugere quatro passos gerais na investigação das práticas (textuais e contextuais) de uma comunidade, da qual realizamos os primeiros dois:

1. Investigação qualitativa inicial, com *corpus* limitado, mas variado o suficiente para a exploração de diferentes práticas e, idealmente, padronizado o bastante para a hipotetização de princípios realizacionais a nível do subpotencial (como os apresentados na seção anterior).
2. Exploração quantitativa intermediária, buscando tornar o *corpus* mais “realista”, isto é, mais próximo das probabilidades de fato encontradas nas práticas da comunidade. Isso possibilita a “descoberta” de possíveis práticas que não foram verificadas na investigação inicial.
3. Análises qualitativas “quantitativamente conscientes”, isto é, tomando em consideração as práticas ainda não investigadas em seus detalhes qualitativos e, com isso, buscando a explicitação de possíveis princípios realizacionais.
4. Exploração quantitativa final, aumentando o *corpus* e, com isso, testando a efetividade dos princípios realizacionais hipotetizados anteriormente.

Trata-se, claramente, de um percurso global bastante amplo, sujeito a modificações segundo as especificidades da pesquisa. Além disso, investigações quantitativas com *corpora* que pretendem refletir fielmente a realidade de um certo espaço exigem considerações metodológicas que estão fora de nosso escopo – ver, por exemplo, o

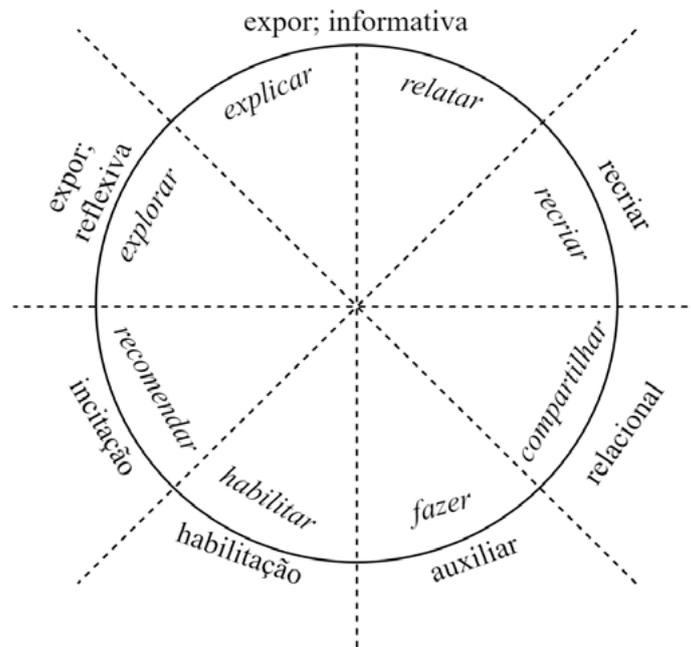
- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

Capítulo 6 de Bateman, Wildfeuer e Hiippala (2017). Seja como for, a vantagem do uso de redes sistêmicas como as de AÇÃO MATERIAL e AÇÃO VERBAL está justamente em facilitar uma “dança metodológica” entre abordagens qualitativas, que permitem o detalhamento realizacional das diferentes opções do sistema, e quantitativas, que possibilitam a investigação de padrões probabilísticos da distribuição de diferentes práticas em um determinado contexto comunitário, institucional, etc. – isto é, em um grau intermediário na escala de instanciação.

Contrastando propostas: observações preliminares

Entre os estudos sistêmico-funcionais que não adotam um modelo estratificado do plano contextual – em outras palavras, que não subscrevem à abordagem de Martin (1992) –, a proposta de descrição paradigmática do parâmetro de campo mais conhecida e aplicada é provavelmente a de Matthiessen (2015a, 2015b), que fornece uma perspectiva topológica – isto é, como um “mapa” de opções próximas ou distantes uma das outras – sobre as diversas atividades sociossemióticas que distinguem registros em uma cultura. As propostas neste artigo, assim como as descrições originais de Hasan, são em parte redundantes com o modelo de Matthiessen, mas também trazem contribuições próprias.

Em termos de redundâncias, ressaltamos que também é possível interpretar os sistemas aqui propostos topologicamente. Isso possibilita observar que as categorias de Matthiessen encontram claros paralelos com as de Hasan, especialmente na versão revisada por nós. Tais paralelos são explicitados na figura abaixo, em que as categorias em *itálico*, internas ao círculo são as de Matthiessen, enquanto as externas são as que nos parecem mais próximas na abordagem hasaniana (a figura expõe algumas peculiaridades, como a “proximidade” entre ações verbais [relacionais] e [auxiliares], que pode ser justificada pelo fato de que ambas se centram em elementos que não são propriamente verbais: no caso das auxiliares, uma ação material focal; nas relacionais, as relações interpessoais dos interactantes).

Figura 11. Convergências entre o modelo de Matthiessen e o modelo revisado de Hasan

Fonte: Elaboração própria

A Figura 11 também indica alguns pontos em que os sistemas apresentados neste artigo são distintos da proposta de Matthiessen:

- a proposta de Matthiessen não contempla as opções do sistema de AÇÃO MATERIAL, que só são inferíveis a partir de algumas opções (por exemplo, [fazer] implica ação material [focal]);
- uma visão primariamente topológica, como a de Matthiessen, tem dificuldade em tratar sistemas simultâneos, como os que descrevem as ações conceituais, já que cada nova oposição simultânea introduz uma nova “dimensão”, algo pouco prático para representações bidimensionais (como a de Matthiessen).

Deve-se ressaltar, porém, que a proposta de Matthiessen é extremamente produtiva, tendo inclusive já sido testada em estudos no Brasil (p. ex. Figueredo, 2011; Pagano, 2020). De fato, acreditamos que os sistemas aqui apresentados podem ser vistos como complementares ao de Matthiessen: enquanto a proposta de Hasan aqui reelaborada tem as vantagens de uma perspectiva primariamente tipológica, em que diversas dimensões simultâneas podem ser interconectadas, a de Matthiessen comporta os benefícios de um ponto de vista propriamente topológico, em que se enfatizam as (des)continuidades entre as opções sistêmicas.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi, em primeiro lugar, familiarizar o leitor lusófono com parte da proposta de Hasan (1999, 2014, 2020) sobre o parâmetro contextual de campo, fornecendo um instrumento metodológico para a análise qualitativa e quantitativa de contextos, o que permite detalhamento, testabilidade e comparabilidade e, com isso, facilita o sempre complexo trabalho de propor generalizações de base empírica sobre as relações entre texto e contexto. Além disso, o artigo trouxe discussões potencialmente úteis para os estudos sistêmico-funcionais como um todo: 1. com base em pesquisas empíricas, propusemos algumas alterações nos sistemas originalmente propostos em Hasan (1999), aprimorando sua aplicabilidade; 2. debatemos possíveis caminhos para lidar com um dos grandes problemas da descrição paradigmática do contexto – a questão da realização; 3. construímos uma aproximação entre as propostas de Hasan e Matthiessen para a descrição do campo, indicando convergências, divergências e complementaridades.

Esperamos, com isso, que outros pesquisadores sejam encorajados a tratar o contexto como um objeto complexo, de difícil apreensão, mas não totalmente caótico – sempre exigindo prolongados esforços coletivos de pesquisa. Idealmente, tais esforços seriam organizados “tipologicamente”: diferentes pesquisadores se centrariam na investigação teórica e empírica de cada uma das opções dos sistemas contextuais, o que permitiria sofisticadas importantes em termos paradigmáticos (explicitando subsistemas mais delicados) e realizacionais (explorando princípios de realização).¹³

Com a concretização de tais esforços, estaremos em uma posição mais adequada para discutir uma miríade de questões que envolvem a interface entre ação e linguagem, desde problemas puramente teóricos até aqueles que evidenciam a aplicabilidade da teoria – na educação, na tradução, na estilística, entre muitas outras áreas.

Referências

BATEMAN, J. A.; WILDFEUER, J.; HIIPPALA, T. **Multimodality – Foundations, Research and Analysis: A Problem-Oriented Introduction**. Berlim: Walter de Gruyter, 2017.

¹³ Há, além disso, outra questão que deverá ocupar parte importante de pesquisas futuras: a problemática da multimodalidade-em-contexto. Em outras palavras, deveremos questionar: como sistemas semióticos não verbais realizam variáveis contextuais?; são as mesmas variáveis?; etc. Para algumas explorações iniciais, ver Farhat (2022b).

- BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1991.
- BOWCHER, W. L. Issues for Developing Unified Systems for Contextual Field and Mode. **Functions of Language**, v. 21, n. 2, p. 176-209, 2014.
- FARHAT, T. C. Movimentos afiliativos em interações digitais: explorações em postagens multimodais. **EntreLetras**, v. 13, n. 1, p. 317-343, 2022a.
- FARHAT, T. C. Multimodalidade e contexto: problemas, assunções e hipóteses. **Entrepalavras**, v. 12, n. 3, p. 38-61, 2022b.
- FARHAT, T. C.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A semântica das perguntas em português brasileiro: uma proposta sistêmico-funcional. **Revista do GEL**, v. 18, n. 2, p. 35-65, 2021.
- FARHAT, T. C.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Identidades em comunhão: estratégias multimodais de individuação em um grupo de Facebook. **Texto Digital**, v. 17, n. 2, p. 35-71, 2021b.
- FIGUEREDO, G. P. **Introdução ao perfil metafuncional do português brasileiro: contribuições para os estudos multilíngues**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning**. London: Hodder Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, Christian M. I. M. **Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. New York/London: Routledge, 2014.
- HASAN, R. Speaking with reference to context. *In*: GHADESSY, M. (org.). **Text and Context in Functional Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 219-328.

- | Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais

HASAN, R. The place of context in a systemic functional model. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (org.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum International, 2009. p. 166-189.

HASAN, R. Towards a paradigmatic description of context: systems, metafunctions, and semantics. **Functional Linguistics**, v. 1, n. 1, p. 1-54, 2014.

HASAN, R. Tenor: Rethinking interactant relations. **Language, Context and Text**, v. 2, n. 2, p. 213-333, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London/New York: Routledge, 2006.

MARTIN, J. R. **English Text: System and Structure**. Philadelphia: John Benjamins, 1992.

MARTIN, J. R. Types of structure: deconstructing notions of constituency in clause and text. *In*: HOVY, E. H.; SCOTT, D. R. (ed.). **Computational and conversational discourse**. Heidelberg: Springer, 1996. p. 39-66.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Systemic typology and topology**. *In*: CHRISTIE, F. (org.). **Literacy in social processes: papers from the Inaugural Australian Systemic Functional Linguistics Conference**. Darwin: Centre for Studies of Language in Education, 1991. p. 345-383.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse: Meaning beyond the clause**. 2. ed. Continuum: London, 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Register in the round: registerial cartography. **Functional Linguistics**, v. 2, p. 1-48, 2015a.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. Modelling context and register: The long-term project of registerial cartography. **Letras**, v. 25, n. 50, p. 15-90, 2015b.

PAGANO, A. S. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 25-49, 17 dez. 2020.

THOMPSON, G. Acting the part: lexico-grammatical choices and contextual factors.
In: GHADESSY, M. (org.). **Text and Context in Functional Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 101-124.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: FARHAT, Theodoro C.; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Entre o falar e o fazer: AÇÃO VERBAL e AÇÃO MATERIAL como parâmetros contextuais. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/09/2023 | Aceito em: 21/09/2023.

IMPLEMENTAÇÃO DE EMI EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA: UM ESTUDO DE CASO

Eliana KOBAYASHI¹
Giovanni Abreu GRILLI²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3587>

Resumo: Este trabalho investigou a implementação de uma disciplina em *English Medium Instruction* (EMI) (Inglês como Meio de Instrução) em um curso de graduação em Engenharia de uma instituição pública. Entre as razões para o crescimento do EMI ao redor do mundo estão: preparação dos alunos para o mercado de trabalho global, elevação do perfil da instituição e atração de estudantes internacionais (Doiz *et al.*, 2016). Esta investigação, cuja natureza metodológica enquadra-se em um estudo de caso, contou com a aplicação de questionários aos alunos participantes da disciplina e ao docente responsável, além da verificação de diretrizes de internacionalização da instituição de ensino. Os resultados demonstram que todos os atores reconhecem a relevância do EMI para a formação dos estudantes, tanto que 20% desses decidiram estudar mais a língua antes de iniciarem a disciplina em EMI e 60% têm a intenção de frequentar outras disciplinas ministradas em inglês. Por outro lado, 60% dos alunos levantam a possibilidade de que teriam obtido melhor desempenho caso a disciplina tivesse sido ministrada em língua portuguesa.

Palavras-chave: EMI. Língua inglesa. Internacionalização. Engenharia.

1 Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Suzano, São Paulo, Brasil; likobayashi@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0003-0021-8096>

2 Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Suzano, São Paulo, Brasil; giovanni.grilli@aluno.ifsp.edu.br; <https://orcid.org/0009-0008-6347-5528>

EMI IMPLEMENTATION IN AN ENGINEERING UNDERGRADUATE COURSE

Abstract: This work investigated the implementation of an English Medium Instruction (EMI) discipline in an Engineering undergraduate course in a public educational institution. Among the reasons for the EMI increase around the world are: to better prepare students for the global job market, to raise the institution profile and to attract international students (Doiz *et al.*, 2016). In this case study, questionnaires were applied to the students and professor and internationalization guidelines were analyzed. Results show that students acknowledge the EMI relevance for their training and 20% of them decided to study more the English language before starting the EMI classes. In addition, 60% of them also intend to enroll other disciplines taught in English. On the other hand, 60% of the students claimed they would probably have reached better results in the discipline if the classes had been taught in Portuguese language.

Keywords: EMI. English language. Internationalization. Engineering.

Introdução

O *English Medium Instruction* (Inglês como Meio de Instrução), doravante EMI, refere-se ao uso da língua inglesa para ensino de disciplinas acadêmicas em países ou regiões onde oficialmente o inglês não é a primeira língua. A sua utilização pode beneficiar as instituições em diversos aspectos, tais como: elevação do *ranking* da universidade/instituição no âmbito internacional, atração de estudantes internacionais, desenvolvimento da língua inglesa dos alunos, entre outros (Baumvol, 2016).

Conforme destaca Dearden (2015), o EMI é uma das ações de internacionalização que vêm sendo muito implementadas ao redor do mundo pelas universidades. Além disso, observa-se que cada vez mais instituições de ensino superior no Brasil estão buscando a promoção de ações diversas de internacionalização, incluindo o EMI, diante dos benefícios que trazem para a formação integral dos alunos (Brasil, 2017). Neste trabalho, a internacionalização é investigada no âmbito acadêmico e como um processo que envolve dimensões internacional ou global e internacional com propósitos e ofertas em educação, sendo essas viabilizadas por meio de tipos distintos de ações (Knight, 2004).

A ascensão do EMI reafirma a relevância da língua inglesa na área acadêmica e científica, como Graddol (2000) já apontava há décadas. Na área de engenharia, cenário deste estudo, essa realidade não seria diferente, principalmente diante de sua relação direta com a tecnologia, outro campo em crescente expansão e no qual a língua

inglesa é predominante. Empresas atualmente buscam profissionais capacitados para, além de gerenciar negócios e projetos locais, também atuar naqueles com amplitudes internacionais, o que reforça a necessidade de preparação dos alunos para enfrentar a competição do mercado profissional, outro objetivo para a implementação do EMI, como discute Araújo *et al.* (2019).

Portanto, torna-se relevante a problematização do EMI com o objetivo de analisar as especificidades do contexto no qual está sendo implementado, que abrangem ações e reações dos sujeitos, no caso diretamente alunos e docentes, além das diretrizes da instituição. Identificar visões e opiniões daqueles que participam dessa ação de internacionalização pode apontar para aspectos positivos e negativos e colaborar com as pesquisas na área uma vez que, segundo Silva e Kobayashi (2023), ainda há carência de estudos desenvolvidos no país.

Tendo isso em vista, este trabalho investiga a implementação do EMI em uma disciplina de um curso de graduação em engenharia de controle e automação de uma instituição pública localizada no estado de São Paulo. De natureza metodológica qualitativa, o estudo tem como participantes os alunos e docente dessa disciplina, além de verificar também os documentos norteadores do curso e do processo de internacionalização do *campus* investigado, neste caso, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) respectivamente.

Este artigo está dividido em cinco partes, iniciando com a introdução, na qual a investigação é contextualizada, e o objetivo e as justificativas apresentados. Na seção seguinte, são discutidos os principais conceitos que delimitam o estudo, assim como resultados de trabalhos realizados na área. Na Metodologia, o cenário, os instrumentos de coleta e a natureza da investigação são especificados. A análise de dados ocorre na parte de Discussão de resultados e o artigo é finalizado com as Considerações finais, no qual a trajetória do trabalho é sintetizada e encaminhamentos sugeridos.

Fundamentação teórica

O termo *internacionalização* tem sido utilizado há muito tempo em diferentes setores da sociedade e especificamente no meio acadêmico, tendo se firmado a partir da década de 1980 (Knight, 2003). Atualmente, o processo de internacionalização está afetando instituições de ensino em diferentes partes do mundo (de Wit, 2019) diante da sua relevância para a formação e o desenvolvimento dos atores diretamente envolvidos, assim como das instituições de ensino. Considera-se, então, a internacionalização como um processo de múltiplas faces na medida que pode abranger políticas e práticas

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

utilizadas tanto pelo sistema acadêmico e instituições, assim como por indivíduos para lidar com o meio acadêmico global (Altbach; Knight, 2007). O perfil e as especialidades das instituições de ensino passam, dessa forma, a determinar os tipos de ações de internacionalização mais apropriadas. Entretanto, de acordo com Hudzik (2011), poucas instituições apresentam um quadro estruturado e amplo de referência e comprometimento que abranjam a internacionalização do ensino, pesquisa e serviço.

Tendo como foco o ensino, observa-se que a mobilidade estudantil consiste em uma das ações mais populares e relevantes para as universidades. Um exemplo foi o alto investimento realizado pelo governo japonês com o Global 30 Project, que visava aumentar o número de estudantes estrangeiros e internacionalizar as instituições de ensino superior japonesas e aumentar, como consequência, o EMI (Haswell, 2016).

Além de o inglês permear várias ações de internacionalização, de mobilidade estudantil a parcerias de pesquisas, diante da necessidade de uma língua em comum aos participantes, a sua hegemonia reflete no crescimento do EMI, cujos objetivos são atrair estudantes internacionais, melhor preparar os estudantes para o mercado de trabalho global e elevar o perfil da instituição de ensino (Doiz *et al.*, 2011). Conforme Altbach e Knight (2007), o EMI está entre as iniciativas de instituições acadêmicas ao redor do mundo para promover a internacionalização. Na Europa, o uso do EMI tem sido crescente, apesar da implementação de políticas que visam assegurar a diversidade linguística, segundo Coleman (2006).

Somado a isso, estudos demonstram que o EMI contribui para o desenvolvimento linguístico tanto dos alunos quanto dos professores, sendo que esses precisam estar preparados para recepção de estudantes estrangeiros e para atuação como pesquisadores internacionais (Baumvol, 2016; Hofling; Zacarias, 2017).

No entanto, a implementação do EMI não consiste em uma tarefa simples, na medida em que pesquisas também revelam diversos obstáculos que abrangem nível de proficiência em inglês inadequado dos atores, imposição aos professores por parte da instituição de ensino, dificuldades no acompanhamento da disciplina por parte dos alunos, entre outros. No Brasil, o cenário parece ser ainda mais complexo em relação ao nível de inglês dos alunos que, muitas vezes, os impede de participar de editais de internacionalização (Kobayashi, 2016).

Uma das consequências dos problemas de ensino de língua inglesa no Brasil é a chegada de alunos ao nível superior que ainda não atingiram o nível de proficiência adequado para as exigências linguísticas do grau educacional, o que gera problemas para a internacionalização das instituições. Segundo Höfling e Zacarias (2017), muitas vezes os

alunos chegam às universidades ainda monolíngues, ou seja, sem o nível de proficiência em língua inglesa esperado para o ensino superior, o que acaba sendo um obstáculo para a implementação do EMI.

Frequentar disciplinas em EMI pode contribuir para o desenvolvimento linguístico dos alunos, entretanto, o mesmo pode não ocorrer com o conhecimento do conteúdo abordado nessas disciplinas, de acordo com estudos que comparam estudantes de EMI e aqueles que frequentaram a disciplina ministrada em sua língua oficial (Evans; Morrison, 2011; Airey, 2011; Floris, 2014). Outras pesquisas identificam que a língua inglesa consiste em uma barreira na compreensão do conteúdo do curso pelos alunos (Marsh *et al.*, 2000; Kang; Park, 2005; Hamid; Nguyen; Baldaulf, 2013; Chapple, 2015).

Além disso, desde a década de 90, estudos de Vinke (1995) e Vinke, Snippe e Jochems (1998) já mostravam a relevância do nível de proficiência na língua inglesa dos professores de disciplinas em EMI, visto que poderia influenciar o conteúdo e a forma como as aulas seriam ministradas. Trabalhos mais recentes ainda apontam problemas quanto ao nível de inglês dos docentes como de Hu *et al.* (2014), Borg (2015), Galloway *et al.* (2017) e de Kim (2014), este último especificamente junto a professores de engenharia de uma universidade na Coreia. Críticas à política de internacionalização da instituição, que adota o ensino em EMI, e a relutância em expandir o ensino de língua inglesa tanto aos alunos quanto ao corpo docente consistem em alguns dos resultados da investigação coreana.

A imposição das instituições de ensino para que docentes ministrem disciplinas em EMI é relatada por Corrales, Paba Rey e Santiago Escamilla (2016) em uma investigação sobre o inglês como meio de instrução em um curso da área de TI em uma universidade colombiana. Como resultado da decisão *top-down*, desconforto e oposição à política de internacionalização da instituição e conseqüentemente ao EMI foram identificados.

O envolvimento dos professores no processo de internacionalização no *campus* investigado neste trabalho ainda apresenta índices baixos, conforme relatam Paixão e Kobayashi (2022). Apenas 9,4% dos docentes afirmaram que estão envolvidos em ações de internacionalização, enquanto 59,4% disseram não estar envolvidos e 25% consideraram estar pouco envolvidos. Esse resultado levanta questionamentos sobre o interesse e a possível participação dos docentes em ações como o EMI.

Portanto, a condução de estudos sobre opiniões, percepções e visões dos atores envolvidos em ações de internacionalização, como ocorre em disciplinas em EMI, tornam-se relevantes para possíveis contribuições à área e encaminhamentos para a instituição.

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

Metodologia

Cenário e natureza metodológica

Este trabalho consiste em um estudo de caso que tem como cenário o *campus* de uma instituição pública de ensino, localizado no estado de São Paulo, que oferece cursos no nível de graduação e pós-graduação. O curso de engenharia de controle e automação, componente do objeto de estudo deste trabalho, foi implementado há dois anos e o EMI está sendo oferecido em uma disciplina no quarto semestre, como proposta do Plano Estratégico de Internacionalização do *campus* (PEI), especificamente desse curso.

Além do EMI, o *campus* também desenvolve outras ações, como: participação em editais de mobilidade internacional, realização de doutorado-sanduíche, publicações em periódicos internacionais, apresentações em eventos, parcerias em pesquisas com instituições estrangeiras, entre outros.

Descrição dos participantes

Os participantes deste estudo são integrados pelo professor da disciplina em EMI e os alunos matriculados. Verificou-se que o próprio docente teve a iniciativa de utilizar o EMI devido ao seu interesse em ações de internacionalização e também por apresentar o nível de proficiência adequado em inglês. Conforme Kobayashi (2022), pesquisas na área não apontam para um consenso sobre o nível de proficiência em inglês para docentes e alunos que participam de disciplinas em EMI, entretanto, os níveis do B2 e C1 do *Common European Framework for Languages* (CEF) são utilizados como referências por Aizawa e Rose (2019) e Ruegg (2021) respectivamente, indicando os níveis intermediário avançado e avançado.

A disciplina em EMI também é ofertada em língua materna e o aluno decide em qual se matricular. No caso desta investigação, os estudantes participantes são integrados apenas por aqueles que frequentaram integralmente a disciplina em EMI.

A implementação do EMI é norteadas por duas diretrizes principais, o Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) do *campus* e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de engenharia, os quais foram analisados para compreender os fundamentos e objetivos dessa ação de internacionalização.

Questionários

Tanto alunos quanto professor da disciplina em EMI participaram deste estudo por meio de um questionário composto por questões abertas e fechadas. De acordo com Nunan (1992), ambos tipos apresentam vantagens e desvantagens; por exemplo, em itens fechados, nos quais há opções de respostas pré-determinadas, os dados são coletados e quantificados mais facilmente, ao passo que as questões abertas possivelmente aproximam-se mais daquilo que o participante realmente quer dizer.

A aplicação de ambos os questionários ocorreu pessoalmente e no formato impresso do instrumento.

Discussão dos resultados

Nesta seção, são apresentados os documentos norteadores do EMI, o PEI e o PPC quanto as suas diretrizes para a implementação de ações de internacionalização de uma forma geral e especificamente do EMI.

Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI)

O Planejamento Estratégico de Internacionalização (PEI) do *campus* investigado apresenta o planejamento de diversas atividades a serem realizadas no período de 2021 a 2023. Na instituição, cada *campus* desenvolve o seu PEI de acordo com as expectativas e o perfil de seus cursos e do corpo docente e servidores.

O PEI analisado tem como proposta um conjunto de ações voltadas às áreas nas quais os seus cursos estão concentrados e, no caso, o curso de engenharia de controle e automação, objeto deste trabalho, pertence à área da indústria juntamente com outros cursos voltados à automação.

Para essa área, foram identificadas quatro ações: oferta de disciplinas em língua inglesa; tradução para o inglês do conteúdo das disciplinas dos cursos da área; promoção da qualificação dos docentes para oferta de disciplinas em inglês e promoção da mobilidade internacional docente e discente. Diante disso, a língua inglesa surge como componente essencial para a viabilização dessas ações de forma direta, como nas três primeiras propostas: oferta de EMI, tradução dos conteúdos e capacitação dos docentes para o EMI, e de forma indireta na última ação, na medida em que a mobilidade internacional pode envolver o inglês diante de sua hegemonia na área acadêmica (Graddol, 2000).

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

No período de desenvolvimento deste estudo, de 2022 a 2023, foi observado que, das ações propostas pela área, duas já haviam sido concretizadas, a implementação de uma disciplina em EMI no curso de engenharia e a oferta de editais de mobilidade internacional. Além disso, analisando o PEI do *campus* de uma forma geral, verifica-se que o interesse no EMI também pode ser identificado.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC)

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a promoção da internacionalização está mencionada diretamente por meio de oferta de minicursos ministrados em línguas estrangeiras, inglês ou espanhol, como atividades complementares. Tal ação vem ao encontro da visão de que o EMI tem o potencial de abrir portas para a instituição e seus alunos, visto que ele, atualmente, é uma das ações de globalização mais implementadas ao redor do globo (Dearden, 2015).

Além disso, na grade curricular obrigatória do curso, há duas disciplinas relacionadas ao ensino de inglês no primeiro ano. Em Comunicação e Expressão – Inglês 1, os objetivos estabelecidos para a disciplina consistem em: desenvolvimento da habilidade de leitura; compreensão dos processos de formação das palavras; assim como da formação dos sintagmas nominais; utilização das estruturas dos tempos verbais fundamentais da língua inglesa e aquisição lexical. No conteúdo programático, são explorados especificamente estratégias de leitura, cognatos e falsos cognatos, predição e inferências, linguagem verbal e não verbal, formação das palavras, tempos verbais: Presente, Passado e Futuro Simples e Contínuo e estrutura de voz ativa e voz passiva. A carga horária total é de 31,66 horas divididas em duas aulas semanais. Observa-se que a principal habilidade a ser trabalhada na disciplina é a leitura, uma vez que os demais objetivos e conteúdo programático estão voltados para o desenvolvimento dessa habilidade.

No segundo semestre, a disciplina de Comunicação e Expressão – Inglês 2 tem o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão escrita e de produção escrita de gêneros textuais como *e-mail* e manual. Entre os componentes do conteúdo programático estão gêneros textuais, características dos textos: *e-mails*, manuais e artigos científicos, produção textual, marcadores textuais: conectivos e conjunções, estudo dos tempos verbais: Presente, Passado e Futuro Perfeito, verbos modais e desenvolvimento lexical. Assim como a disciplina de inglês do primeiro semestre, o total de horas é de 31,66 horas divididos em duas aulas semanais. É possível identificar que, em relação à disciplina Inglês 1, há aprofundamento das estruturas gramaticais e especificação dos gêneros normalmente utilizados no meio acadêmico e profissional, além disso, a leitura continua sendo a habilidade a ser trabalhada e a produção escrita é adicionada.

Ao oferecer dois semestres de língua inglesa, pode-se inferir a existência do interesse da instituição em melhor preparar os alunos para as exigências do mercado globalizado (Pilatti; Mariano dos Santos, 2011). Somado a isso, verifica-se que uma das ações previstas no PEI está presente no PPC, no caso a oferta de minicursos em língua estrangeira, viabilizados em forma de disciplinas em EMI. Além disso, a relevância da língua inglesa no curso de engenharia pode ser inferida pela inserção de duas disciplinas obrigatórias na grade curricular, que contribuem diretamente para a viabilização de outra ação integrante do PEI, a mobilidade internacional. Como língua predominante no meio científico (Graddol, 2000), o inglês auxilia na atuação do corpo discente e docente em ações de internacionalização.

Dessa forma, o PPC apresenta propostas que auxiliam a viabilização de algumas ações de internacionalização estabelecidas no PEI e revela o interesse do *campus* em internacionalizar seus cursos, o que pode assim contribuir para despertar o interesse de seus estudantes e docentes em participar do processo de internacionalização e, futuramente, receber alunos internacionais para frequentar seus cursos.

Portanto, conclui-se que há alinhamento entre os dois documentos norteadores das ações de internacionalização do curso de engenharia no que tange ao desenvolvimento das competências em língua inglesa de seus alunos, o que favorece diretamente a oferta e a implementação do EMI.

Questionário aplicado ao professor

O questionário direcionado ao professor da disciplina em EMI investigada buscou identificar as expectativas do participante e caracterizar o seu desenvolvimento durante o curso. Para tanto, os itens desse instrumento de coleta foram fundamentados a partir da análise de documentos oficiais de internacionalização e pelo levantamento bibliográfico.

Primeiramente, o participante afirma que se propôs a ministrar a disciplina em EMI, pois buscava contribuir para ações de internacionalização na área de engenharia do *campus* e que o seu objetivo foi parcialmente alcançado em sua perspectiva. Identifica-se, assim, que há consonância entre as intenções do professor e os documentos norteadores do processo de internacionalização do *campus*. Além disso, o objetivo do participante vem ao encontro das possibilidades de desenvolvimento dos atores e instituições por meio de ações internacionais (Baumvol, 2016). Pode-se concluir que, neste caso, não houve uma decisão *top-down* por parte da instituição visando a internacionalização, sem a devida discussão e participação dos demais atores, como descrito por Corrales, Paba Rey e Santiago Escamilla (2016).

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

Questionado se o uso da língua inglesa como meio de instrução na disciplina exerceu influência no desempenho dos alunos, o professor acredita que houve certa influência, classificada como positiva na sua visão. Assim, o professor não acredita que o fato de a disciplina ter sido ministrada em inglês tenha dificultado a compreensão, que seria facilitada caso tivesse sido ministrada em língua portuguesa.

Além disso, o docente afirmou ter utilizado a língua inglesa durante todo o decorrer da disciplina, principalmente por meio da produção oral e também pelo fornecimento de materiais em inglês. No entanto, o professor ressalta que a preparação do material envolveu uma linguagem mais simples do que a acadêmica e a busca por fontes de literatura com o intuito de facilitar os estudos do aluno. Diante da compreensão apresentada pelos estudantes, o docente acredita que os objetivos de ensino estabelecidos para a disciplina foram alcançados.

Quanto à interação dos alunos com o professor durante as aulas, o docente considera que a língua inglesa não afetou a comunicação entre esses participantes, visto que ocorria de forma classificada como razoável. Assim, não há evidências de que a utilização do inglês tenha constituído um obstáculo na interação aluno e professor.

Somado a isso, as evidências de aprendizagem apontadas pelo professor podem ser comprovadas por meio dos resultados das avaliações. De acordo com o docente, foram aplicados instrumentos diversos, tais como, provas, trabalhos e seminários, todos eles em inglês e os desempenhos obtidos pelos alunos foram muito satisfatórios. Dessa forma, esse resultado não demonstra que a língua tenha consistido em um obstáculo para os alunos compreenderem o conteúdo da disciplina, contrário ao que alguns estudos apontam como de Marsh *et al.* (2000), Kang e Park (2005), Hamid *et al.* (2013) e Chapple (2015).

Questionado sobre a importância do EMI para a instituição, o professor afirma ser muito importante e a sua realização também é considerada relevante para a formação dos alunos. Entretanto, o professor afirma que ainda há pontos a serem discutidos, embora não os especifique na sua resposta. Tal resultado aponta para a necessidade de investigações que focalizem mais as posições docentes.

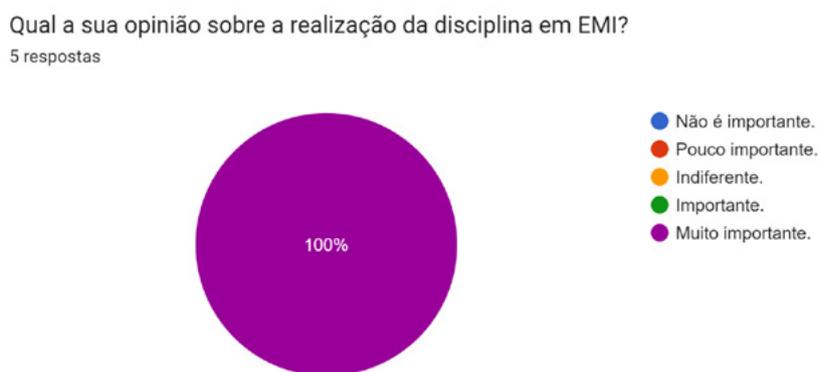
Questionário aplicado aos alunos

Nesta seção, são analisados os resultados do questionário aplicado aos alunos, que visa, principalmente, identificar se o nível de aprendizado do conteúdo da disciplina está sendo afetado pelo EMI, compreender as expectativas e analisar se o processo avaliativo foi influenciado pela língua inglesa.

Participaram do questionário cinco alunos. Apesar de sete estudantes terem iniciado a disciplina de EMI, no momento da aplicação do instrumento de coleta, dois não integravam mais o curso por motivos de trancamento e transferência. Essa participação de sete alunos no EMI representa cerca de 20,6% dos alunos regularmente matriculados no curso.

Primeiramente, questionados sobre a importância da realização da disciplina em EMI, todos eles consideraram a participação muito importante, sendo esta classificação o máximo da escala apresentada, como mostra o Gráfico 1. Tal resultado aponta que os alunos reconhecem a relevância do inglês para a sua formação, o que está em compasso com a hegemonia apresentada pela língua (Graddol, 2000) e da relevância do EMI (Dearden, 2015).

Gráfico 1. Importância do EMI



Fonte: Elaboração própria

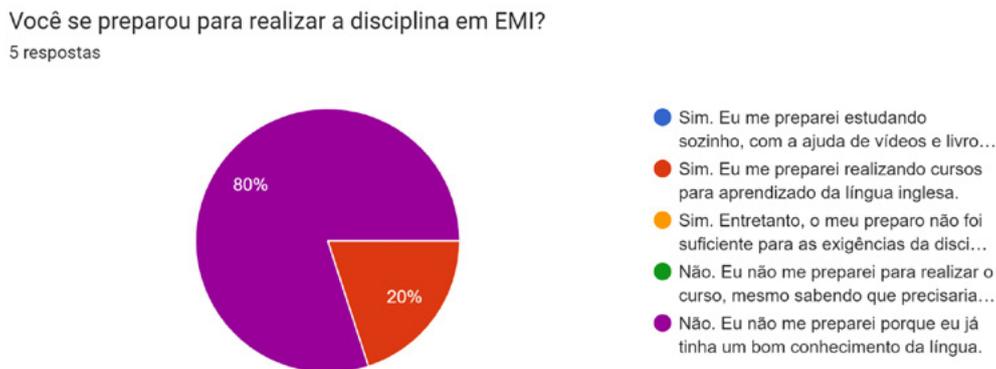
Sobre a preparação individual para a realização da disciplina em EMI, 80% dos participantes afirmam que já tinham o conhecimento da língua inglesa o suficiente para frequentar a disciplina e 20% dos estudantes afirmam ter realizado cursos para estarem melhor preparados (Gráfico 2). Isso demonstra que a língua não foi vista como um obstáculo ou problema para os alunos em sua maioria, o que aponta para um resultado distinto do panorama da utilização do EMI no ensino superior do Brasil, conforme discutido por Höfling e Freitas (2019).

A instituição desta investigação orienta os alunos da engenharia sobre a necessidade de um nível mínimo de proficiência em inglês, no caso B2 do CEF, para frequentar a disciplina em EMI e ressalta que essa mesma disciplina é ofertada também em língua portuguesa. Diante disso, a decisão sobre a matrícula em uma das disciplinas é inteiramente do estudante. Como consequência, é possível que tanto os alunos que ainda não tenham

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

atingido o nível de inglês necessário para o EMI quanto aqueles que já atingiram tal nível preferam frequentar a disciplina em língua portuguesa.

Gráfico 2. Preparação dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Em relação aos objetivos de frequentar a disciplina em EMI, melhorar o currículo acadêmico e participar de uma ação de internacionalização foram apontados por 80% dos alunos, enquanto 60% buscaram melhorar o nível de inglês, principalmente relacionado à área de engenharia, como demonstra o Gráfico 3. Quanto à concretização de tais objetivos, 80% dos alunos acreditam que foram parcialmente alcançados e 20% afirmam que atingiram parcialmente (Gráfico 4). Observa-se, assim, a consonância dos objetivos da instituição e dos alunos quanto à necessidade de preparação para o cenário atual do mercado global (Hudzik, 2011).

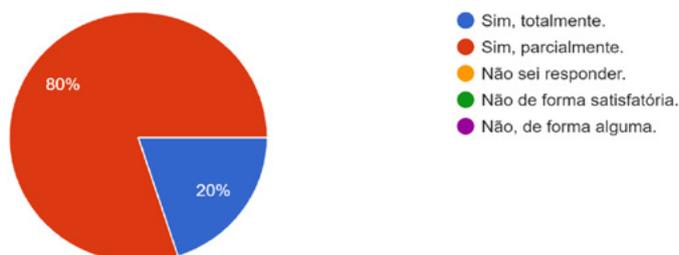
Gráfico 3. Objetivos dos alunos



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 4. Alcance dos objetivos

O seu objetivo ao realizar a disciplina em EMI foi alcançado?
5 respostas

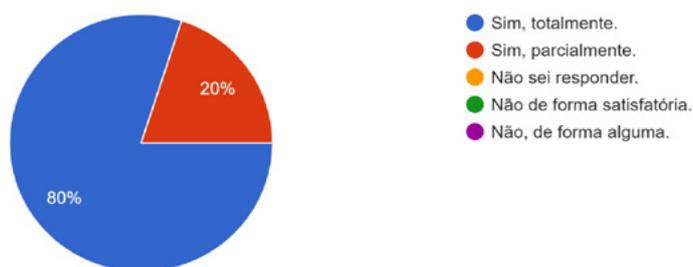


Fonte: Elaboração própria

Sobre a compreensão do conteúdo da disciplina, 80% dos entrevistados afirmaram que compreenderam integralmente o conteúdo da disciplina e 20% conseguiam compreender parcialmente, conforme o Gráfico 5. Esse resultado está em compasso com a afirmação do docente de que os alunos acompanharam a disciplina de forma satisfatória. Observa-se uma similaridade de resultados na comparação entre os dados dos Gráficos 4 e 5, pois 20% afirmam que seus objetivos foram parcialmente alcançados e 20% compreenderam parcialmente o conteúdo da disciplina respectivamente, apesar dos objetivos apontados não estarem relacionados diretamente à compreensão da disciplina.

Gráfico 5. Compreensão dos alunos

Você compreendeu o conteúdo da disciplina em EMI:
5 respostas



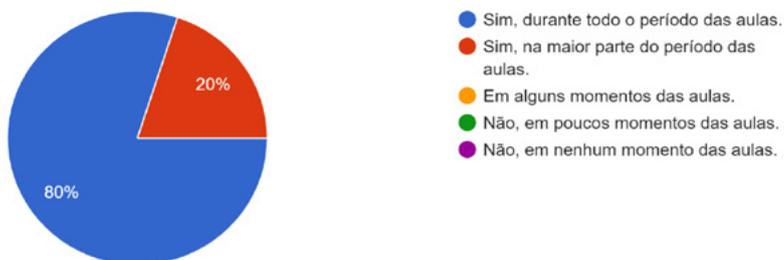
Fonte: Elaboração própria

Observa-se que todos os aspectos da aula em EMI foram trabalhados por meio do inglês e até mesmo as interações entre os alunos ocorreram na língua. Conforme os dados obtidos anteriormente, houve a predominância de 80% dos alunos que afirmam ter utilizado o inglês durante todas as aulas da disciplina, inclusive nas interações com os colegas (Gráfico 6 e Gráfico 7).

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

Gráfico 6. Uso da língua inglesa pelos alunos

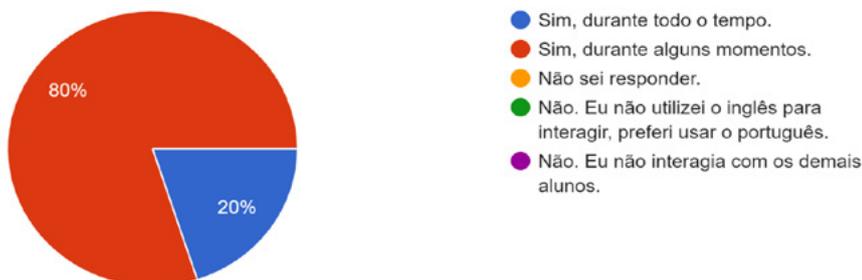
Você utilizou o inglês em todas as aulas durante a realização da disciplina em EMI?
5 respostas



Fonte: Elaboração própria

Gráfico 7. Interação entre alunos

Você interagiu falando na língua inglesa com os seus colegas de classe?
5 respostas



Fonte: Elaboração própria

Somado a isso, a afirmação do docente de que a interação em inglês com os alunos pode ser classificada como razoável também está em consonância com os resultados obtidos junto aos alunos, pois 60% dos participantes declaram que a interação com o professor não foi afetada pelo inglês porque conseguiram atingir de forma satisfatória, enquanto 40% afirmam que interagiram razoavelmente (Gráfico 8).

Gráfico 8. Interação entre alunos e professor



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao entendimento dos materiais fornecidos/indicados pelo professor, o Gráfico 9 indica que 80% dos entrevistados compreenderam totalmente e 20% não souberam responder.

Gráfico 9. Compreensão dos materiais pelos alunos



Fonte: Elaboração própria

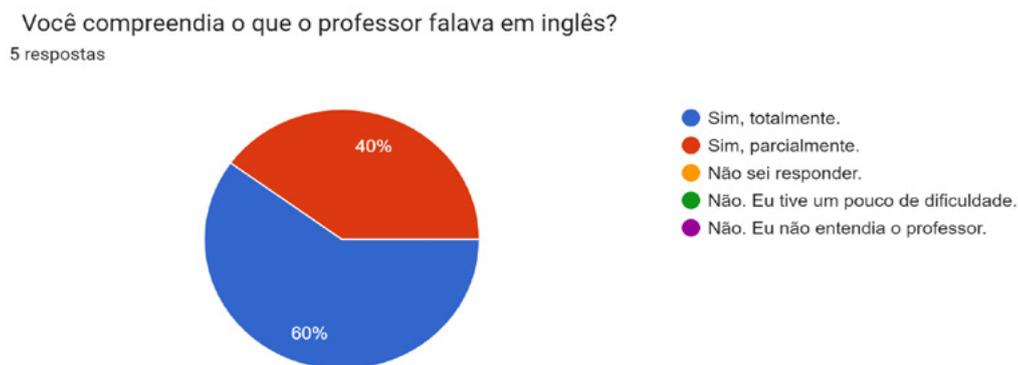
O elevado índice de utilização de diferentes habilidades da língua inglesa e em situações diversas das aulas, identificado tanto nos dados coletados com o professor quanto com os alunos, demonstra que o fato de a disciplina ter sido ministrada EMI não afetou negativamente a compreensão dos alunos quanto ao conteúdo, o que gera resultados diferentes dos que já haviam sido apontados anteriormente (Marsh *et al.*, 2000; Kang; Park, 2005, Hamid *et al.*, 2013; Chapple, 2015).

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

O Gráfico 10 mostra o nível de compreensão oral dos alunos durante as aulas, ou seja, se entendiam a fala em inglês do professor. Em compasso com os resultados previamente apresentados, pode-se concluir que a língua não representou um problema aos alunos, visto que 60% conseguiam compreender totalmente o que era falado pelo docente e apenas 40% compreendiam o que era falado, porém de forma parcial. No entanto, os resultados também demonstram que a habilidade de *listening* dos participantes pode ser um fator a ser observado ao serem propostas disciplinas em EMI, pois ser compreendido pelos alunos deve constituir um dos objetivos a ser alcançado pelos docentes.

Por outro lado, o resultado acima também aponta para a necessidade de aprofundamento de investigações, uma vez que o limite entre o problema de compreensão, devido ao fato de a aula ser em inglês, e/ou entendimento do conteúdo ministrado, é bastante tênue.

Gráfico 10. Compreensão do professor pelos alunos



Fonte: Elaboração própria

Por outro lado, apesar de 40% dos alunos afirmarem que compreendiam parcialmente a fala do professor, tal resultado não parece ter influenciado o desempenho nas atividades avaliativas, pois 100% dos alunos afirmam que o seu desempenho nas avaliações teria sido o mesmo se essas avaliações tivessem sido em português. Levanta-se aqui a possibilidade de tais estudantes, 40%, terem buscado formas complementares de compreender integralmente as aulas ou outro recurso que tenha nivelado o seu entendimento de modo que fosse superado nas atividades avaliativas.

Gráfico 11. Influência da língua inglesa em atividades avaliativas



Fonte: Elaboração própria

Quanto ao aproveitamento da disciplina pelos alunos, 60% dos estudantes afirmam que talvez teriam aproveitado melhor se tivessem frequentado a disciplina em língua portuguesa. Tal conclusão pode ser considerada esperada visto que os alunos têm a tendência a preferir realizar a disciplina na língua materna, como mostram os estudos (Zare-Ee e Hejazi, 2017). Por outro lado, 40% dos estudantes também consideram que seu aproveitamento seria igual na disciplina em português. Ressalta-se ainda que os resultados mostram a possibilidade, ou seja, o aproveitamento “talvez” teria sido melhor.

Gráfico 12. Aproveitamento dos alunos

Você acha que se tivesse realizado a disciplina em português, ao invés de inglês, o seu aproveitamento teria sido melhor?
5 respostas



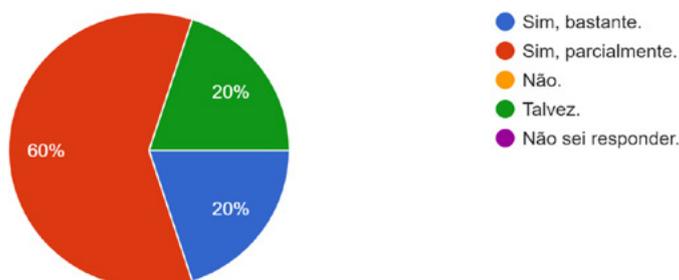
Fonte: Elaboração própria

Sobre a relação entre EMI e contribuição para formação acadêmica na visão dos alunos, os resultados apontam para a sua relevância, na medida em que não houve resposta negativa. 20% dos estudantes acreditam que a realização do EMI contribuiu muito para sua formação acadêmica, outros 60% afirmam que sua realização contribuiu em partes para sua formação acadêmica, e outros 20% declaram que a execução do EMI talvez tenha contribuído para a formação acadêmica.

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

Gráfico 13. Contribuição para a formação acadêmica dos alunos

Você acredita que fazer a disciplina em EMI contribuiu para a sua formação acadêmica?
5 respostas

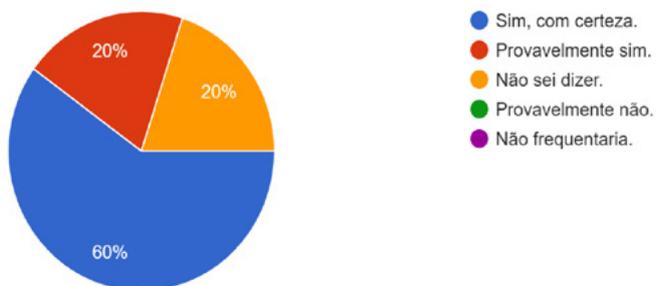


Fonte: Elaboração própria

Esses resultados podem ser corroborados pelos dados demonstrados no Gráfico 14, uma vez que 60% dos alunos afirmam que com certeza frequentariam uma nova disciplina em EMI, 20% responderam que provavelmente realizariam e 20% responderam que não sabem dizer.

Gráfico 14. Interesse dos alunos pela realização de uma nova disciplina em EMI

Você frequentaria outra disciplina em EMI?
5 respostas



Fonte: Elaboração própria

Considerações finais

Esta investigação focalizou os resultados da implementação de uma disciplina em EMI de um curso de engenharia de uma instituição pública. O objetivo principal consistiu em caracterizar a influência da língua inglesa no processo de ensino e aprendizagem por

meio da aplicação de questionários como ferramentas de coleta ao professor responsável e aos alunos matriculados nesse componente curricular.

Os resultados demonstram que docente e estudantes reconhecem a relevância do EMI para a formação, tanto que 20% dos alunos decidiram estudar mais a língua antes de se matricularem na disciplina. O uso do inglês permeou diversos aspectos e situações da aula, tais como: interação entre professor e alunos e vice-versa, material de estudo, instrumentos de avaliação, sem apresentar índices de dificuldade pelos participantes. Além disso, a maioria dos alunos acredita que a utilização do EMI contribuiu de certa maneira para a sua formação acadêmica e 60% demonstraram a intenção de frequentar outras disciplinas tendo o inglês como língua de instrução.

Por outro lado, 60% dos alunos apontam para a possibilidade de melhor desempenho na disciplina caso a língua materna tivesse sido utilizada, enquanto 40% acreditam que teria sido igual e, somado a isso, 40% dos participantes declararam que compreendiam parcialmente o professor. É possível que tal reação seja proveniente da necessidade de maior atenção e esforço que o EMI exige em diversos aspectos da aula, da leitura do material à atenção durante as explicações, o que pode aparentar uma maior dificuldade, mas não necessariamente um desempenho mais baixo, pois na visão do docente o desempenho do grupo foi satisfatório.

Diante disso, um dos possíveis encaminhamentos deste estudo seria investigar a relação entre nível de inglês e o interesse em frequentar a disciplina em EMI, lembrando também da possibilidade de existência de alunos que já apresentam o domínio da língua o suficiente para se matricularem em tal disciplina, mas não o fazem, assim como a situação oposta.

Referências

AIREY, J. The relationship between teaching language and student learning in Swedish university physics. *In*: PREISLER, B.; KLITGAARD, I.; FABRICIUS, A. (ed.). **Language learning in the international university: from English uniformity to diversity and hybridity**. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 3- 18.

AIZAWA, I.; ROSE, H. An analysis of Japan's English as medium of instruction initiatives within higher education: the gap between meso-level policy and micro-level practice. **Higher Education**, v. 77, n. 6, p. 1125-1142, 2019.

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

ARAÚJO, V. *et al.* A importância do inglês na Engenharia como diferencial no mercado competitivo e globalizado. **I Congresso Araguaense de Ciências Exata, Tecnológica e Social Aplicada**, [S. l.], 2019. Disponível: <https://iea.unifesspa.edu.br/images/EVENTOS/2019/I-CONARA/anais/artigo-enge-arq/3.1->. Acesso em: 13 out. 2022.

BAUMVOL, L. K. O uso do inglês como meio de instrução no contexto do ensino superior brasileiro: percepções de docentes. *In*: IX COLÓQUIO DE LINGUÍSTICA, LITERATURA E ESCRITA CRIATIVA, [DES]LIMIARES DA LINGUAGEM, Porto Alegre, RS. **Anais**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2016. p. 362-370.

BORG, S. English medium instruction in Iraqi Kurdistan: **Research report for the British Council**, 2015. Disponível em: http://englishagenda.britishcouncil.org/sites/default/files/attachments/teachingenglishpublication_en_web_version_v1.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

BRADFORD, A. Toward a Typology of Implementation Challenges Facing English-Medium Instruction in Higher Education: Evidence. **Journal of Studies in International Education**, p. 1-18, 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultado do questionário aplicado pela Capes. Brasília, 2017.

CHAPPLE, J. Teaching in English is not necessarily the teaching of English. **International Education Studies**, v. 8, n. 3, p. 1-13, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.5539/ies.v8n3p1>. Acesso em: 13 out. 2022.

COLEMAN, J. A. English-medium teaching in European Higher Education. **Language Teaching**, v. 39, n. 1, p. 1-14, 2006.

CORRALES, K. A.; PABA REY, L. A.; SANTIAGO ESCAMILLA, N. Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning**, v. 9, n. 2, p. 318-344, 2016.

DE WIT, H. Internationalization in Higher Education, a Critical Review. **SFU Educational Review**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21810/sfuer.v12i3.1036>. Disponível em: <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/article/view/1036>. Acesso em: 9 nov. 2023.

DEARDEN, J. English as a medium of instruction – A growing phenomenon. London, England: **British Council**, 2015.

DOIZ, A.; LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. Internationalization, multilingualism and English-medium instruction. **World Englishes**, v. 30, n. 3, p. 345-359, set. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-971X.2011.01718.x>

EVANS, S.; MORRISON, B. The student experience of English-medium higher education in Hong Kong. **Language and Education**, v. 25, n. 2, p. 147-162, 2011.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research: Theory, method and applications**. London: Sage, 1998.

FLORIS, F. D. Learning subject matter through English as the medium of instruction: students' and teachers' perspectives. **Asian Englishes**, v. 16, n. 1, p. 47-59, 2014.

GALLOWAY, N.; KRIUKOW, J.; NUMAJIRI, T. **Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan**. London: British Council, 2017.

GRADDOL, D. The future of English? **The British Council**, 2000.

HAMID, M.; NGUYEN, H.; BALDAULF, R. Medium of instruction in Asia: context, processes and outcomes. **Current Issues in Language Planning**, v. 14, n. 1, p. 1-15, 2013.

HOFLING, C.; ZACARIAS, R. A. S. (EMI) O uso de inglês como meio de instrução: impacto na internacionalização, mobilidade acadêmica e formação de estudantes. *In*: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

HÖFLING, C.; FREITAS, N. Inglês como Meio De Instrução (Emi) em foco no Contexto acadêmico com vistas à Internacionalização. *In*: CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO – CONEGRAD UFSCAR – 2019, [s. l.], 2019 Disponível em: www.formacaodocentededidped.ufscar.br/index.php/2020/conegrad/paper/viewFile/82/176. Acesso em: 5 set. 2022.

- | Implementação de EMI em um curso de graduação em engenharia: um estudo de caso

HASWELL, C. The use of English in Japanese universities: producing human resources for a globalized market. **Fukuoka University Research Journal**, mar. 2016.

HU, G.; LI, L.; LEI, J. English-medium instruction at a Chinese University: Rhetoric and reality. **Language Policy**, v. 13, n. 1, p. 21-40, 2014.

HUDZIK, J. K. **Comprehensive internationalization**. Washington, DC: NAESA, The Association of International Educator, 2011.

KANG, S.; PARK, H. English as the medium of instruction in Korean engineering education. **Korean Journal of Applied Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 155-174, 2005.

KIM, E. G. Korean Engineering Professors' Views on English Language Education in Relation to English-Medium Instruction. **The journal of Asia TEFL**, v. 11, n. 2, p. 1-33, summer 2014.

KNIGHT, J. Internationalization Remodeled: Definition, Approaches and Rationales, **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KOBAYASHI, E. **Efeito retroativo de um exame de proficiência em língua inglesa em um núcleo de línguas do programa Inglês sem Fronteiras**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2016.

KOBAYASHI, E. EMI em uma instituição pública: considerações sobre as vozes dos alunos. **Todas as Letras** – Revista de Língua e Literatura, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6914/eLETOL15291>

MARSH, H. *et al.* Late immersion and language of instruction in Hong Kong high schools: Achievement growth in language and nonlanguage subjects. **Harvard Educational Review**, v. 70, n. 3, p. 302-346, 2000.

MIURA, I. **O processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: um estudo de três áreas de conhecimento**. 2006. Tese (Livre docência) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge, 1992.

PAIXÃO, N. S.; KOBAYASHI, E. Views on internationalization and English language at a public educational institution. **IJM&P**. No prelo 2022.

PILATTI, A.; MARIANO DOS SANTOS, M. E. O domínio da língua inglesa como fator determinante para o sucesso profissional no mundo globalizado. **Secretariado Executivo Em Revist@**, v. 4, n. 4, 2011. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/1766>. Acesso em: 26 mar. 2024.

RUEGG, R. Supporting EMI Students Outside of the Classroom: Evidence from Japan. **TESL-EJ**, v. 27, n. 3, 2021.

SILVA, J. M. M. B.; KOBAYASHI, E. **Análise bibliométrica de EMI como ação de internacionalização**. Relatório de pesquisa, 2023.

VINKE, A. A. **English as the medium of instruction in Dutch engineering education**. 1995. Dissertation. Delft, Delft University Press, 1995.

VINKE, A. A.; SNIPPE, J.; JOCHEMS, W. English-medium Content Courses in Non- English Higher Education: a study of lecturer experiences and teaching behaviours, **Teaching in Higher Education**, out. 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1356215980030307>.

ZARE-EE, A.; HEJAZI, Y. University teachers' views on English as the medium of instruction in an Iranian higher education institution. **Arab World English Journal (AWEJ)**, v. 8, n. 4, 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: KOBAYASHI, Eliana; GRILLI, Giovanni Abreu. Implementação de EMI em um curso de graduação em Engenharia: um estudo de caso. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 178-200, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 21/09/2023.

DA IDEIA DE *DOXA* AO ENSINO DE LITERATURA NO CURRÍCULO DE LETRAS

Augusto Moretti de BARROS¹

Sérgio Fabiano ANNIBAL²

Carla CAVALCANTI E SILVA³

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3535>

Resumo: Partimos do princípio de que o currículo de Letras, com destaque ao ensino de literatura, necessita de espaço de reflexão e debate nos âmbitos acadêmico e das políticas de formação de professores, a fim de que se problematize sua estruturação e sua relevância para a excelência de profissionais do magistério na área de Letras e Educação. Ao conceber documentos curriculares como produtos da linguagem, buscamos discutir alguns pontos importantes: discursos acrático, encrático, *doxa* e poder, por exemplo, para que os conceitos de formação e de excelência não se restrinjam a características simplesmente instrumentais. O *corpus* ao qual este artigo se refere é composto pelos programas de ensino das disciplinas de literaturas de língua espanhola, na licenciatura em Letras da Unesp de Assis, no período de 1970 a 2000. Trata-se, portanto, de análise documental. A abordagem teórica e metodológica se deu a partir das contribuições da crítica de Roland Barthes (2007, 2012, 2015) sobre a linguagem literária e acadêmica; do conceito de representação social, de Roger Chartier (1991, 2001) e de uma ideia de metodologia de Ricardo Navas Ruiz (1961). Como resultados, trouxemos as possibilidades de discussão sobre a importância da formação de professores de literatura e seu espaço curricular.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino de literatura. Roland Barthes. Formação de professores.

1 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; augusto.moretti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0002-7201-3009>

2 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; sergio.annibal@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-5935-7854>

3 Universidade Estadual Paulista (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil; carla.cavalcanti@unesp.br; <https://orcid.org/0000-0001-9605-4588>

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

FROM THE IDEA OF DOXA TO THE TEACHING OF LITERATURE IN THE CURRICULUM OF LETRAS

Abstract: We began from the principle that the Letras curriculum, with emphasis on the teaching of literature, needs a space for reflection and debate in the academic spheres and in teacher education policies, in order to question its structuring and its relevance to the excellence of teaching professionals in the area of Letras and Education. When conceiving curricular documents as products of language, we seek to discuss some important points: acritic, encratic, *doxa* and power discourses, for example, so that the concepts of formation and excellence are not restricted to simply instrumental characteristics. The corpus to which this article refers is composed by the teaching programs of the Spanish language literature subjects at Unesp-Assis, in the period from 1970 to 2000. It is, therefore, a documentary analysis. The theoretical and methodological approach was based on the contributions of Roland Barthes (2007, 2012, 2015) on literary and academic language; the concept of social representation, by Roger Chartier (1991, 2001) and an idea of methodology by Ricardo Navas Ruiz (1961). As a result, we brought the possibilities of discussion about the importance of literature teachers' education and their curricular space.

Keywords: Language. Teaching of literature. Roland Barthes. Teacher education.

Introdução

Este texto trata de resultados de pesquisa sobre o currículo do curso de Letras de Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Assis. Esse currículo contempla diretrizes nacionais e estaduais para o curso de Letras, especificamente para a licenciatura⁴. Além disso, assinalamos que pensar as formas discursivas que envolvem o gênero curricular, espaço de poder e de disputa, acolhe, também, demandas específicas das discussões de língua e literatura, ocorridas na academia. Vemos, dessa forma, um diálogo entre o campo das Letras e o campo da Educação.

Esta reflexão se deterá, exclusivamente, na dinâmica curricular das literaturas, mais especificamente, das literaturas em língua espanhola e na forma como esse arranjo social, cultural e pedagógico que o currículo encampa encontra-se ambientado em uma licenciatura, cujo objetivo é a formação de professores, mesmo que os discursos perpassem um ideário ora mais próximo ora mais distante dessa instância de profissionalização para o magistério, em especial, neste caso, para o professor de literatura.

4 As alterações curriculares aqui discutidas seguem as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão que regula a esfera educacional no Estado.

Buscamos compreender como os documentos curriculares foram redigidos e, com isso, qual é a história que eles nos contam, no sentido de suscitar, ao mesmo tempo, uma anuência com o que é colocado pelas políticas públicas e pelo contraponto feito pelo discurso acadêmico. Nesse aspecto, o que nos interessa nesta discussão é entender um pouco como a linguagem organizada nos currículos nos informa o que é literatura e o que é importante destacar para ser lido.

Nesse íterim, temos um conjunto de representações sobre esse tema e também acerca de como o professor está sendo formado, uma vez que, reiteramos, trata-se de um curso de formação docente.

Sem correr o risco de sermos excludentes ou antagônicos, o mapeamento das representações conta com as contribuições teóricas e metodológicas de Roland Barthes, à medida que, por meio dos usos da linguagem, buscamos identificar e entender as formas didáticas que poderiam levar os alunos-leitores a se apropriarem e perceberem o lugar do discurso literário como possibilidade única de “trapacear” as lógicas da doxa: espaço de poder.

Dessa forma, o planejamento curricular analisado pôde funcionar como um panorama do ensino das literaturas em língua espanhola durante o período de 1970 a 2000, partindo sempre da análise que nos for possível ter dos programas⁵ de ensino. Ressaltamos, ainda, que o período escolhido apresenta uma linearidade das propostas pedagógicas, que se romperá a partir dos anos 2000.

Nos documentos curriculares dessas décadas, são empregadas as palavras “programa” e “plano”. Notamos que o primeiro substantivo aparece nas informações básicas do documento, como o seu cabeçalho, enquanto o segundo é usado, sobretudo, quando o arquivo é finalizado e homologado pelos órgãos colegiados da Universidade.

Após apresentação de nosso *corpus* e do período em que ele se encontra situado, passamos aos aspectos teóricos e metodológicos que sustentarão a análise dos programas curriculares de literaturas de língua espanhola em um contexto de língua portuguesa.

Aspectos teóricos e metodológicos

Como aspectos teóricos e metodológicos, utilizamos de forma estruturante para este texto as contribuições de Roland Barthes (2007, 2012, 2015) e Roger Chartier (1991,

5 Programa: lista total das disciplinas que compõem um curso ou que serão cobradas num concurso; discriminação dos tópicos sobre os quais versam essas disciplinas. Plano: projeto elaborado que comporta uma série de operações ou meios e que se destina a uma determinada finalidade; programa.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

2001) para nos auxiliar na compreensão de aspectos materializados pela língua e pela linguagem em um modelo discursivo voltado ao ensino, que é o caso do currículo. Tais contribuições se referem aos conceitos de linguagem, discursos enclítico e acrático do crítico francês; e o conceito de representação social do historiador também francês. Resgatamos a importância de situar um tipo de metodologia para o ensino de literatura, do professor espanhol Ricardo Navas Ruiz, à medida que reconhecemos e contrastamos o engendramento da didática, veiculada pelo currículo, por meio da operação de sistemas de sentidos, propiciados pelos usos dos discursos acrático e enclítico, presentes nas chamadas representações sociais dos professores. Além deles, lançamos mão de outros autores para contribuir para nossa organização argumentativa, como é o caso de Chervel (1990) e Todorov (2009), por exemplo.

Distante de qualquer preciosismo e coerente com um olhar barthesiano, a atenção ao uso da linguagem nos documentos curriculares possibilita identificarmos propensões “fascistas” e “autoritárias” ou mais libertárias e progressistas da língua, o que é fundamental para determinar a apropriação sobre o literário e sobre seu ensino.

Durante esse percurso temporal, alguns itens dos programas sofreram alterações, como os objetivos, o conteúdo programático e as referências bibliográficas. Nossas análises recaem sobre esses itens, discutindo a manutenção ou a atualização da noção de literatura e das metodologias de ensino que os programas possibilitam observar.

A contribuição de Barthes para analisar essas peças curriculares é fundamental, à medida que permitirá visualizar pela linguagem e na linguagem uma disposição didática do ensino da literatura. Ao falarmos de disposição, não queremos reduzir este termo a uma simples organização ou alocação na sequência ideal do curso, mas a um desdobramento ou decorrência das representações que os agentes do campo têm sobre a literatura e sobre como ensiná-la aos alunos da licenciatura. Trata-se de perseguir uma narrativa impulsionada pela linguagem dos currículos, o que, por sua vez, deixará transparecer de forma mais clara ou discreta os enfrentamentos com o conceito de literatura.

Amparados pelo crítico literário francês, que defende a concepção de literatura por meio do uso da linguagem como fabricação, como causadora de impacto, entendemos que a literatura é um produto da linguagem, construído pelo escritor, o que a difere da função social que a língua tem no cotidiano, que possui fins de expressão e comunicação.

Reconhecer esta fabricação a partir da crítica literária ou do contato com a obra literária constitui um modo de encarar a linguagem, contudo nossa preocupação nesta discussão é ver como a programação do ensino é realizada e entender se tal encadeamento didático contribui para manter e aperfeiçoar as especificidades do objeto literário e dos

usos das linguagens, decorrentes desse objeto, ou irá didatizá-lo de tal forma que pouco se perceberá os efeitos dessa fabricação, que são, por fim, a transformação da língua em arte ou, para retomar uma noção barthesiana, uma trapaça em relação à língua cotidiana.

Ao situar Barthes, adentramos por um tipo de crítica literária, materializada na língua e pela linguagem, que, concomitantemente, nos prende ao texto e nos faz vislumbrar as possibilidades de apreensão do real pela obra de arte. Esse olhar de uma linguagem vetorial nos permite, por sua vez, ir além dos limites linguísticos, oferecendo-nos oportunidades de significar uma realidade codificada. É como se a literatura captasse a realidade e a realidade se fizesse mais complexa e evidente por meio de seu reflexo no objeto literário.

Nesse sentido, a contribuição da teoria barthesiana pode aplicar-se às escolhas linguísticas feitas para a composição de textos não literários, que possuem sentidos muito mais profundos do que o efeito único de comunicar. Ao assumir as contribuições de algumas noções de Barthes como uma metodologia de análise, acessaremos de forma mais complexa o nosso objeto de discussão neste artigo, que são os documentos curriculares. Assim, não nos ocuparemos do texto literário, mas de uma organização textual que aborda a literatura, selecionando obras e autores, e posicionando-os em uma sequência temporal. O importante é dizer que não falamos da obra, mas falamos da literatura e, para tanto, a *expertise* de Barthes é providencial na elaboração de uma crítica sobre o assunto.

Embora a crítica barthesiana nos ofereça um amplo cabedal teórico para pensarmos a linguagem literária e o discurso crítico que dela se faz, entendemos que essa perspectiva abre um caminho metodológico interessante para abordarmos a linguagem contida nos documentos aqui analisados.

Uma reflexão feita pelo crítico que nos auxilia, sobremaneira, no processo de análise dos programas de ensino é a de que toda linguagem “[...] ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua.” (Barthes, 2015, p. 12-13) é o objeto no qual se inscreve o poder, pois uma vez que a linguagem é a legislação, a língua é seu código, e como tal, obriga os homens a dizerem de um jeito. Para o estudioso, “Não vemos o poder que reside na língua, porque esquecemos que toda língua é uma classificação, e que toda classificação é opressiva” (Barthes, 2015, p. 13). Notamos que, longe de ser um simples instrumento do qual o homem se serve para comunicar, a língua é sujeição e, por isso mesmo, não podemos encará-la como algo neutro ou inocente.

Barthes (2015, p. 32) opera ainda um deslizamento da língua para o discurso e vice-versa, já que para ele ambos são indivisíveis e participam do “mesmo eixo de poder”:

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Não são somente os fonemas, as palavras e as articulações sintáticas que estão submetidos a um regime de liberdade condicional, já que não podemos combiná-los de qualquer jeito; é todo o lençol do discurso que é fixado por uma rede de regras, de constrangimentos, de opressões, de repressões [...] a língua afluí no discurso, o discurso reflui na língua, eles persistem um sob o outro, como na brincadeira de mão (Barthes, 2015, p. 32-33).

Em suma, partindo da reflexão barthesiana, na qual o poder “[...] está emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder” (Barthes, 2015, p. 10), buscamos ler e analisar os programas de ensino sob esse prisma, tomando-os não como meros documentos burocráticos, mas como manifestações de certas concepções e ideologias sobre o ensino e, conseqüentemente, a viabilização das representações acerca da literatura, direcionando-a para um viés ora mais próximo da linguagem, ora mais historicizado, podendo distanciá-la da materialidade da língua. No caso desta nossa reflexão, vemos quase uma hegemonia desse segundo caso, o que discutiremos mais à frente.

Os programas de ensino, enquanto trabalho com a linguagem e com a finalidade de representar o ensino das literaturas, apresenta marcas sociais dos sujeitos, a saber: professores de literatura, agentes sociais/agentes da linguagem, que os compuseram e que para além de uma linguagem individual, participam de um mesmo campo socioletal. A importância de trazer Barthes para essa discussão é de pensar sobre o discurso que se faz da literatura nos programas de ensino, com vistas a compreender quais as concepções de texto literário e quais as formas de ensiná-lo.

Como visto, o poder está inserido no discurso, ainda que este intente um lugar fora do poder ou, como afirma Barthes (2015, p. 10), “[...] despojar-se de todo desejo de agarrar”. É importante destacar que Barthes entende as linguagens dentro de um campo socioletal, o qual nomeia de socioleto e do qual nenhuma linguagem pode ser excluída, pois que “toda palavra é fatalmente incluída em determinado socioleto” (Barthes, 2012, p. 125). Sob essa ótica, ele identifica, desde a origem, dois grupos de socioletos, os “discursos *no poder* (à sombra do poder) e os discursos *fora do poder* (ou sem poder, ou ainda sob a luz do não poder)” (Barthes, 2012, p. 127).

Referimo-nos, mais especificamente, aos discursos encrático e acrático. O discurso encrático ocorre de acordo com a *doxa*, submetendo-se aos seus códigos. Segundo Barthes (2012, p. 128), ele “[...] é um discurso difuso, disseminado e, por assim dizer osmótico, que *impregna* as trocas, os ritos sociais, os lazeres, o campo sócio-simbólico”. Percebemos que, por ser mediada pela *doxa*, a linguagem encrática só pode intimidar de

forma suave, não marcada, difundindo-se sem provocar ruídos, já que, segundo o crítico, “É a própria natureza da *doxa* (difusa, plena, ‘natural’) que torna difícil uma tipologia interna dos socioletos encráticos; há uma atipia dos discursos do poder: esse gênero desconhece espécies” (2012, p. 129). Em suma, o discurso encrático porta em si toda uma ideologia velada, que se perpetua de maneira naturalizada, como se fosse possível um discurso universal.

Barthes apresenta o discurso acrático como possibilidade de contraponto a essa noção. Como o prefixo “a” indica, o socioleto acrático é elaborado fora da *doxa*, constituindo a ideia do paradoxal e, portanto, fora do poder, embora nem sempre se estabeleça contra ele. Diferentemente do caráter “natural” da linguagem encrática, o discurso acrático é marcado e, por esse motivo, é recusado pela *doxa*, “[...] ordinariamente sob o nome de jargões” (Barthes, 2012, p. 129). Trata-se do discurso do pesquisador, do intelectual, do escritor, da psicanálise, que tem como parâmetro principal refletir e interrogar-se sobre seu próprio discurso “como ato fundador de toda análise que pretende não se exteriorizar ao seu objeto” (Barthes, 2012, p. 129), questionamento jamais admitido pelo socioleto encrático. Outro fator de diferenciação entre os socioletos é que ambos possuem uma relação invertida em seus sistemas de discursividade. Enquanto o encrático é um discurso oculto, o acrático é patente.

Sob o prisma barthesiano, podemos constatar que os programas de ensino de literatura, por se encontrarem no âmbito acadêmico, cujo discurso reivindica seu lugar fora da *doxa* e da linguagem massificada, do senso comum, buscam refletir, por meio do ensino, o fenômeno literário, seja em sua dimensão histórica, seja em sua dimensão de linguagem. Contudo, é necessário sublinhar que embora o discurso acrático se constitua fora do poder, ele não é um discurso sem poder ou que não possa exercê-lo, pois como assevera Barthes (2015, p. 16), “[...] não pode haver liberdade senão fora da linguagem. Infelizmente, a linguagem humana é sem exterior: é um lugar fechado”.

Como tratamos do ensino da literatura e, no final das contas, nossos empenhos didáticos e pedagógicos são para a discussão do objeto literário, reportamo-nos a Barthes nos momentos em que ele deixa claro em sua obra que apenas a literatura é capaz de não sucumbir aos embates entre o acrático e o encrático, pois é a única forma de discurso fora do poder, uma vez que se dá “no esplendor de uma revolução permanente da linguagem” (2015, p. 17).

Dessa forma, os programas de ensino ou qualquer outra ordem de sistematização em objetivos, metodologias, avaliações e referências bibliográficas podem trazer as representações de um discurso encrático em uma lógica de poder que permite a

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

naturalização das escolhas autorais, teóricas e metodológicas, segundo os preceitos considerados adequados pela *doxa*, organizando essa dinâmica de ensino e aprendizagem.

No ensino de literatura, isso se nota pela apresentação e problematização do objeto literário, empregando escolhas paradigmáticas e sintagmáticas da língua, cuja finalidade é mediar essa lógica de poder e perpetuar o legado da *doxa*.

Ao falarmos, por outro lado, de uma possibilidade de discurso acrático para o ensino, podemos dizer que seria necessária não apenas a inclusão do que clama esse discurso, mas de toda uma revitalização lexical, contrariando ou quebrando o já estabelecido, a exemplo do que nos apontou Barthes (2012), do que ocorre no discurso revolucionário. No entanto, cabe dizer que a partir da estabilização dessa ordem acrática, ela descaracteriza-se e assume a ordem encrática, mesmo travestida de objetos considerados paradoxais ao que estava vigente, tornando-se a *doxa*.

Sendo assim, em relação aos programas, vemos uma implementação ou visualização crua da *doxa* ou, em outras palavras, do discurso encrático e ideológico sendo veiculado e organizado pedagogicamente.

Nossa perspectiva calca-se também no que formula Roger Chartier (2001, p. 11), quando indica que “A materialidade do suporte passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem”, ou seja, para que busquemos a história das práticas de ensino de literaturas em língua espanhola no referido curso de Letras, é preciso a análise cautelosa dos documentos que mapearam e que deram forma material a esse processo.

Desde os primeiros anos do curso de Letras na Unesp de Assis, já existia a discussão e a preocupação acerca da relevância de se considerar um ensino de literatura de excelência. Essa excelência pode ser vista por meio de importantes marcos para o campo das Letras e, em especial, o da Literatura, tais como: a criação da *Revista de Letras*, em que grandes nomes do campo deixaram suas contribuições como Antonio Candido, Jorge de Sena, Ricardo Navas Ruiz, dentre outros.

Além disso, nota-se uma efervescência no referido campo, em que a crítica e a história literária são fortemente debatidas, como vemos pelo II Congresso de Crítica e História Literária, em 1961, ocorrido no *campus* de Assis. Tal evento, além de contar com grandes nomes da crítica, a saber: Antonio Candido, Jorge de Sena, Antônio Soares Amora e à época o jovem João Alexandre Barbosa, tinha como horizonte a discussão do ensino de literatura, tanto que contou com uma mesa cujo tema abordou essa questão.

Optamos pelo que concerne às literaturas de língua espanhola. Sendo assim, cabe-nos o merecido destaque ao professor Ricardo Navas Ruiz, referência para se pensar literaturas hispânicas e também um método de ensiná-las. Navas Ruiz atuou como docente na Unesp de Assis, universidade sobre a qual discutimos o currículo, e contribuiu para os debates do campo, como vemos em seu texto de 1961, na *Revista de Letras*. Segundo o autor:

Um método de ensino não é um caminho rígido por onde flui o saber até o aluno; é alma viva, espírito flexível que deve mudar e se adaptar às diversas circunstâncias se se quer obter bons resultados. Todas as observações referentes a este método serão entendidas, como consequência, não como fórmula definitiva, mas como experiência e busca do melhor. Todo método de ensino é fruto de uma longa tradição pedagógica e de uma prática constante (Navas Ruiz, 1961, p. 158, tradução nossa).⁶

Vemos um aceno para o que podemos chamar de uma metodologia de ensino de literatura, parte de uma didática que privilegia, no início dos anos de 1960, uma forma de se dirigir e abordar o texto literário, de forma simultânea com a produção de uma crítica sobre ele. Notamos que a obra literária é central neste método e a importância dessa centralidade encontra-se disposta em um longo período de tempo na história do ensino de literatura, como vemos desde Navas Ruiz, nos anos de 1960, até Todorov, em 2009, e Durão e Cechinel, em 2022, dentre muitos outros pesquisadores/agentes do campo que endossam esse posicionamento do texto literário.

Desse modo, temos, pelas palavras de Navas Ruiz, um pouco mais a respeito desse ensino da literatura e seus reflexos, por exemplo, no que chamamos de Ensino Médio:

O ensino da História da Literatura como é feito no Ensino Médio é necessário e conveniente. Sua utilidade é múltipla: fomenta o exercício da memória, que hoje está injustamente distanciada do contexto pedagógico, porque afinal de contas ela é uma faculdade e nada desprezível [...] (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa).⁷

6 No original: "Un método de enseñanza no es un cauce rígido por donde fluye el saber hacia el alumno; es alma viva, espíritu flexible que debe cambiar y adaptarse a las diversas circunstancias si se quiere obtener rendimiento fecundo. Todas las observaciones referentes al mismo han de entenderse, en consecuencia, no como fórmula definitiva, sino como experiencia y búsqueda de lo mejor. Todo método de enseñanza es fruto de una larga tradición pedagógica y de una práctica asidua".

7 No original: "La enseñanza de la Historia de la Literatura como tal en el Bachillerato es necesaria y conveniente. Su utilidad es múltiple: fomenta el ejercicio de la memoria, facultad hoy injustamente arrinconada en la pedagogía, porque al fin y al cabo es facultad y nada despreciable [...]".

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Cabe-nos apontar que o autor espanhol enxergava, de forma coerente e co-responsabilizada, as formas de ensinar e manter a importância da presença literária nos diferentes níveis de ensino, sendo a universidade uma importante instância nesse processo.

Esse método de ensino especifica as formas de abordagem e aproveitamento do que há de essencial no objeto literário, fugindo, de forma inovadora, do que gravita em torno do texto e não pertence, necessariamente, a ele:

[...] fornecer dados e conhecimentos imprescindíveis para a compreensão do texto literário, sem os quais todo comentário ficaria falho e disperso; orienta sobre os movimentos literários e sobre o nascimento das obras que se vai estudar. O método ideal no ensino da História da Literatura é trabalhar de maneira simultânea com esta História e o comentário dos textos. Desta forma, para o aluno, os dados vão se fixando e se associando à medida que os textos são analisados (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa).⁸

Outro ponto fundamental ao qual o docente e crítico literário se refere é um dado curricular relevante, que diz respeito à seriação, que implica o momento em que se começa a abordar a literatura no curso: “[...] Portanto, esse estudo deve começar desde os primeiros anos escolares” (Navas Ruiz, 1961, p. 182-183, tradução nossa)⁹.

Dessa forma, retornamos ao nosso ponto de análise, a saber: o currículo das literaturas de língua espanhola nesse curso de formação docente. Todavia, temos possibilidade de comparação, isto é, nos primórdios do curso havia um plano de formação em literatura arrojado e auspicioso e a indagação que fica é se isso refletiu no currículo nos anos vindouros. Tudo isso sem perder de vista uma dinâmica cultural de permanência e de acesso aos conteúdos pela ação didático-pedagógica.

Além de Navas Ruiz, que alertava, há sessenta anos, que até os próprios conteúdos se repetem na elaboração das disciplinas ao longo do tempo, sem muita abertura para novas perspectivas e novos saberes, podemos relacionar a Chervel (1990), que busca traçar a história das disciplinas escolares, refletindo sobre traços que elas possam apresentar

8 No original: “[...] suministra datos y conocimientos imprescindibles para la comprensión del texto literario, sin los cuales todo comentario quedaría manco y en el aire; orienta sobre los movimientos literarios y sobre el nacimiento de las obras que se van a estudiar. El método ideal en la enseñanza de la Historia de la Literatura es simultanear ésta con el comentario de textos. De esta forma, los datos se van fijando y asociando en la mente del alumno junto a los textos que se analizan”.

9 No original: “[...] Por lo tanto, ha de comenzar ese estudio desde los primeros cursos”.

em comum, o que permite observar possíveis modelos disciplinares e gerar debates no âmbito pedagógico sobre a relação entre os diversos níveis hierárquicos que determinam a formação de uma disciplina.

No que tange à manutenção dos conteúdos de ensino em nível superior, Chervel (1990, p. 185) destaca que:

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O mestre ignora aqui a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante.

Assim, a discussão levantada pelo autor é importante para que possamos remontar a esse período do ensino de literaturas de língua espanhola nesse curso de graduação em Letras, contribuindo para os debates sugeridos tanto por Chervel quanto por Navas Ruiz, mesmo um sendo do campo da Educação e o outro do campo da Literatura.

A falta de variação e atualização nos conteúdos das disciplinas destacada por Chervel é encontrada nos programas de ensino de literaturas hispânicas, documentos que demonstram pouca diversidade de outros itens, como a bibliografia; porém não pode ser afirmado, neste artigo, que o mesmo ocorre na sala de aula.

Ressaltamos que nossas análises partem, exclusivamente, dos documentos oficiais que norteiam o ensino de literaturas em língua espanhola e em nada medem a qualidade das aulas dos professores responsáveis nem a flexibilidade dada por eles à realização dessas disciplinas.

Percebemos, portanto, que a preocupação sobre a permanência de tradições de ensino que perpassam gerações de professores é antiga, o que corrobora nosso objetivo de observar e mapear essa trajetória, a fim de problematizar e compreender a contento esse cenário.

Os documentos que formam as disciplinas, dentre os quais estão os programas de ensino, são elaborados pelos docentes da área sob diretrizes legais, já explanadas neste texto, o que demonstra a representação que esses profissionais têm sobre o que é literatura de língua espanhola e o que é o ensino dessas literaturas. Essa visão é refletida pelo discurso utilizado na composição dos programas bem como pela seleção de textos da bibliografia.

Antes de adentrarmos na segunda parte deste artigo, se faz necessário retomar a importância e a coerência das contribuições de Roland Barthes para nossa reflexão. O autor permite-nos identificar e reconhecer fortemente o mecanismo da linguagem entranhado às lógicas de poder, por exemplo, e traz clareza da linguagem literária, que dribla os discursos enclítico e acrático.

Dentre as discussões realizadas pelo crítico francês, fizemos a opção por algumas, a saber: lógicas de poder, linguagem literária e, sobretudo, a abertura que essa linguagem oferece para que experimentamos uma liberdade improvável ou impossível nos socioletos que estruturam nossa comunicação; permite-nos ver o enraizamento das palavras e não apenas sua superfície. É possível ainda vislumbrar o contato e a mistura dessas raízes, formando, assim, uma rede de sentidos quase imperceptíveis sob um olhar desatento.

É possível refletir sobre o ensino da literatura, ou seja, de que forma a sistematização discursiva por meio de objetivos, metodologias, conteúdos programáticos, avaliações e referências bibliográficas buscam, no caso literário, organizar e impor uma lógica descritiva e informacional de algo que, segundo Barthes, não se enquadra ou se enforma, que é a literatura. Em uma perspectiva similar, Durão e Cechinel (2022, p. 8) afirmam que o ensino de literatura ocorre a partir de uma imediatez, que nada mais é do que o contato com o texto literário e a crítica que busca dar conta desse texto, “[...] pensa[ndo] em formas de abordagem e estratégias de leitura que desentrem a relação triangular entre professor, texto e aluno”.

Os autores postulam, com isso, que “[...] a sala de aula é um dos locais mais propícios para o exercício da literatura” (p. 8) e que um dos maiores embates vividos pelos professores que ensinam literatura é adotar uma “postura interpretativa” (p. 58) para “[...] lidar com o caráter antipedagógico que a obra literária arrasta consigo para o ambiente explicativo da sala de aula” (p. 58). Deste modo, segundo os autores, não caberia à crítica dar respostas ou ensinar uma explicação da obra literária, mas aceitar seu caráter “antipedagógico”, adotando uma postura crítica mais interpretativa sobre a materialidade da obra e o que sua linguagem propõe.

Nessa perspectiva, na qual a crítica sobre o literário é o centro da ação pedagógica, é importante ponderar que a ambiência didática pode produzir um momento privilegiado para a literatura, à medida que a crítica realiza um metadiscurso reiterado sobre ela. Tem-se etapas de manejo do texto literário que se inicia com a preparação da aula, um preparo crítico, inicial, portanto; na sequência, a apresentação dessa pré-crítica à audiência (alunos), é um momento em que as trocas, por meio do diálogo, típico e familiar ao ato pedagógico, podem atribuir novo sentido à tal crítica inicial.

Com isso, o que, *a priori*, é considerado como “antipedagógico” (a literatura) pode suscitar, na aula, um encadeamento de atualizações críticas do literário em um movimento em que a literatura só tem a ganhar, uma vez que passa por vários processos de leitura, apresentações e questionamentos dialogados e confrontados por um grupo de leitores que se ocupam de sua materialidade. Todo esse processo é demandado pelo tempo pedagógico, que, por sua vez, traz à baila a literatura pela sua linguagem, ao lê-la, apresentá-la e colocá-la na função da crítica. Portanto, talvez, não se trate de um caráter “antipedagógico”, inerente ao texto, mas de uma dinâmica de ensino de literatura que respeite a lógica da linguagem literária, que “trapaceia” as normas intrínsecas à *doxa*.

Retomando as palavras de Barthes sobre a função da crítica para completar a ideia que temos das possibilidades do trabalho com o texto literário no espaço da aula de literatura:

Será pois preciso dizer adeus à idéia de que a ciência da literatura possa ensinar-nos o sentido que se deve com certeza atribuir a uma obra: ela não dará, nem mesmo reencontrará nenhum sentido, mas descreverá somente segundo que lógica os sentidos são engendrados de uma maneira que possa ser aceita pela lógica simbólica dos homens, assim como as frases da língua francesa são aceitas pelo “sentimento lingüístico” dos franceses (Barthes, 2007, p. 222).

A crítica ou a “ciência da literatura” edita e apresenta, parcialmente ou convencionalmente, o objeto literário. Trata-se, portanto, de um exercício descritivo e, muitas vezes, favorável às lógicas da *doxa*.

Neste artigo, discutimos o ensino de literatura em um curso de graduação em Letras, trazendo como exemplos os programas de ensino das literaturas em língua espanhola, entre os anos de 1970 e 2000, pois configuram um panorama desse ensino, uma vez que contemplam três décadas de discussões no campo.

Como apresentado por Barthes (2015), o fascismo da língua obriga o falante a utilizar os recursos lingüísticos que lhe são disponíveis pelo sistema do idioma em que está inserido. Assim, todo texto, literário ou não literário, representa as escolhas feitas pelo autor ou a elaboração a partir das opções que lhe são dadas. Isso é demonstrado também nos programas, visto que são textos com espaço delimitado, com a característica de ser objetivo e enxuto, o que demanda um trabalho pontual com a linguagem. No momento em que faz essas escolhas, o docente se engaja, no sentido que a filosofia sartriana dá a esse termo, ou seja, afirma o valor moral de suas escolhas.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Realizada uma reflexão teórica e metodológica a partir das possibilidades oferecidas pela linguagem em uma perspectiva histórica de aspectos da educação superior brasileira, partiremos para análises e discussões sobre o ensino de literatura nos documentos curriculares.

A literatura nos programas de ensino: usos e apropriações da linguagem

Os programas de ensino contemplados neste artigo foram selecionados, organizados e analisados por Barros (2023a) em sua tese de Doutorado, que buscou reconhecer uma didática das literaturas em língua espanhola a partir dessas peças curriculares do curso de Letras da Unesp-Assis. Tais documentos possuem estruturas que se mantêm, parcial ou integralmente, ao longo dos anos, compostas por um cabeçalho com as informações gerais da disciplina: nome da Universidade a que pertence, nome da Faculdade em que está localizada, Departamento pelo qual é oferecida, nome da disciplina, carga horária total e semanal, número de créditos a serem cumpridos e os professores responsáveis por ela (que, inclusive, assinam esses programas). Essas informações variam de posição dentro dos planos, a depender da estrutura utilizada.

Após o cabeçalho, são elencados os tópicos que mais especificamente caracterizam e organizam a disciplina: objetivos; conteúdo programático (com os temas a serem abordados); metodologia de ensino; atividades que serão desenvolvidas pelos discentes; distribuição da carga horária do curso; número máximo de alunos por turma; critérios de avaliação da aprendizagem; bibliografia básica; ementa e assinatura dos professores responsáveis. Essa organização indica as representações que se tinha, nesse momento histórico, sobre literatura, cultura e ensino, o que converge na discussão sobre o ensino de literatura em um curso de formação de professores.

Uma vez que o currículo do curso é estabelecido sob as diretrizes dos órgãos responsáveis a nível nacional e estadual, os responsáveis por esse curso passam a dialogar com outras universidades em busca de uma grade que contemple todas as áreas. Essas, por sua vez, disputam o espaço dentro da carga horária disponível – no caso desse curso de Letras, as áreas são: Educação, Linguística, Literatura e Línguas e Literaturas Estrangeiras. O resultado desses embates também representa o que a área de espanhol entende por literaturas hispânicas, já que entra para o programa de ensino das disciplinas somente o que é considerado como representativo para o ensino desses saberes.

Dessa maneira, resgatamos os dados que revelam a identidade dos programas das disciplinas selecionadas, ao entendê-las como materializações de um currículo.

É importante destacar, então, que as disciplinas selecionadas para análise neste artigo pertencem a um contexto mais amplo, que é a formação de professores, assim, há uma concepção de currículo que define as diretrizes para suas estruturações. Quando o professor faz escolhas teóricas e metodológicas para fundamentar os programas de ensino, opera-se uma relação de poder, selecionando o que é essencial mediante suas representações sociais.

Conforme assinalado por Silva (2010, p. 16), a definição de currículo reflete a relação de poder e acrescenta que “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Assim, o currículo é dotado de escolhas que são, invariavelmente, subjetivas, logo essas representações de quem está acima nas relações de poder se sobressaem. Notamos que muitas informações contidas nos programas reiteram-se de um ano para o outro.

Vimos que um programa de ensino é composto por seções responsáveis por organizar diversas informações e características das disciplinas. Para que o recorte desta análise se mantenha coeso, vamos nos fixar em apenas algumas dessas seções: objetivos, atividades discentes, conteúdos selecionados e bibliografia. A partir das leituras de Barthes, que revelam a desconfiança do estruturalismo em relação à linguagem, e pela análise desses dados, podemos inferir a noção que se tinha, na época, em âmbito acadêmico, de ensino de literatura.

A lógica de poder apontada por Barthes, que o discurso encrático possui, pode ser reconhecida no discurso acadêmico, espaço dedicado também ao ensino. Nesse contexto, tem-se, além do discurso do professor, os documentos oficiais que têm por finalidade sistematizar e organizar os processos de ensino e aprendizagem, a exemplo dos programas de ensino, nosso objeto neste artigo, que, a partir das escolhas lexicais empregadas, nos possibilita notar o fluxo muitas vezes ideológico das relações didáticas.

O que pretendemos é compreender de que forma esse fluxo de poder e que tipo de aceno para uma crítica literária se desenvolvem nos programas de ensino; sendo assim, assinalamos esses desdobramentos nas propostas curriculares para o ensino de literatura.

Os programas dos anos de 1970, 1971 e 1972 não possuem o tópico “objetivos”, item selecionado por nós para análise dos modelos curriculares. Dessa forma, dispomos a apresentação do programa de 1970 a título de exemplo de como ele era apresentado pela área de espanhol: “*La Literatura Española a través de la crítica de textos*”. Embora essa introdução indique informações importantes acerca da configuração da disciplina, não iremos considerá-la por não configurar o item em análise.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Para manter o critério de comparação por meio da identificação ou similaridade da estrutura visual e discursiva dos documentos selecionados, optamos por indicar como representante da década de 1970 o programa do ano de 1973, que contém como os dos anos subsequentes a seção “objetivos”.

Objetivos da disciplina na *organização da licença*: o ensino da Língua e Literatura Espanhola tem por objetivo *fornecer* ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio dos seus *instrumentos de trabalho*: a língua, a literatura e a cultura espanholas (Accorsi, 1973, grifo próprio).

Notamos, por um lado, que os objetivos localizam a disciplina no âmbito da licenciatura em Letras, uma vez que apresentam as contribuições para a “organização da licença”, o que assinala acuidade com a formação de professores de língua e literatura. Por outro lado, ressaltamos a menção feita à formação como pesquisador ou tradutor, ênfases profissionais possíveis para um profissional da área de Letras, mesmo que o curso de licenciatura lhe dê subsídios, em maior escala, para exercer o ofício docente, sobre o qual recai nossas discussões.

O verbo escolhido como núcleo dos objetivos é “fornecer”, o que denota uma perspectiva de que o docente é responsável por proporcionar ao aluno o conteúdo necessário para que ele se desenvolva como professor de literatura, assim como os dispositivos pedagógicos para trabalhar esse conteúdo. Dessa maneira, o discurso enclítico presente na forma de se enunciar o ensino de literatura e de língua nos programas, perpassando pelos documentos oficiais, permite uma manutenção desse domínio de poder, reforçando que o professor dessa licenciatura em questão é enunciário nos programas é aquele que possui o estofamento necessário para alcançar o objeto literário por meio de uma indicação de operação didática que considera a história da literatura, ou o que está a sua volta, e a crítica.

Destacamos, ainda, a presença de palavras/ideias como “instrumentos de trabalho”, o que parece remeter a um ideário que se tinha, na década de 1970, sobre a formação de professores, alicerçada, inclusive, por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5.692/71, e que Libâneo (2014) classifica como tendência pedagógica tecnicista. Essa tendência visava formar mão de obra, ou seja, pessoas aptas a ocupar cargos da camada proletária da sociedade, em detrimento de formar intelectuais: “[...] o ensino é um processo de condicionamento através do uso do reforçamento das respostas que se quer obter. Assim, os sistemas instrucionais visam ao controle do comportamento individual diante de objetivos preestabelecidos” (p. 32). Ressaltamos que não afirmamos

que esses docentes da área de espanhol pensavam em consonância com esses princípios tecnicistas, no entanto, não podemos desconsiderar o momento político em que a produção pedagógica estava imersa, isto é, ditadura militar brasileira, LDB condizente com esse período histórico e acordos internacionais como MEC/USAID¹⁰. Além disso, essa perspectiva educacional de formação nunca deixou, por completo, de permeiar a formação docente de uma forma ou de outra, permeabilidade notada no próprio uso da linguagem.

No início da década de 1980, os objetivos das disciplinas de Língua e Literatura Espanhola e Hispano-Americana traziam as seguintes noções:

[...] *obter* uma visão geral da Literatura Espanhola e seus autores mais representativos, bem como um relativo conhecimento da cultura espanhola e hispano-americana (Accorsi; Hoyos; Lopes, 1980a, grifo próprio).

1. *fornecer* ao futuro profissional (professor, pesquisador, tradutor, etc.) o completo domínio de seus instrumentos de trabalho: a língua, a literatura, a cultura espanhola e hispano-americana;

2. *aprimorar* os conhecimentos dos alunos no campo da língua, literatura e cultura hispânica, consolidando a sua capacidade de expressão oral e escrita (Accorsi; Hoyos; Lopes, 1980b, grifo próprio).

Destacamos os verbos empregados em cada etapa de aprendizagem para ressaltar como eles demarcam o poder atribuído ao docente que, dentro de uma ortodoxia, detém o conhecimento necessário para fornecer ao aluno uma visão geral da literatura, assim como o domínio dos seus instrumentos de trabalho. O aluno, por sua vez, parece ocupar um espaço de receptor desse conhecimento e é guiado pelo discurso do docente, que lhe fornece o conhecimento.

Vemos que no terceiro ponto do item “Objetivos”, após os verbos “obter” e “fornecer”, usa-se o verbo “aprimorar” para referir-se a todo o conhecimento que o aluno adquiriu. Esse último verbo é o único dentre os empregados que possui uma acepção voltada mais para o trabalho do aluno do que para o domínio do professor.

¹⁰ Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Este último é um “órgão do governo estadunidense encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. Ou seja, a USAID patrocinava o ensino básico brasileiro a troco de interferir no currículo. O objetivo era buscar um ensino mecanicista e que não fizesse os alunos desenvolverem o senso crítico” (Barros, 2023a, p. 38).

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

No entanto, de acordo com as ações demandadas pelos programas e expressas pelos verbos destacados nos objetivos, a distância entre o aluno e a literatura se mantém, o que ocorre é o seu contato tangencial com o texto literário, por meio do domínio da história e da crítica.

Retomando o documento, neste mesmo objetivo, o uso do conectivo “bem como” e do adjetivo “relativo” para incluir a noção dos estudos sobre cultura nos dá a impressão de que esse conhecimento funciona de maneira complementar em relação à visão geral da literatura que é apresentada ao aluno.

Essa lógica de poder, atestada pelo socioleto, que pode afastar o aluno do texto literário, sugere que o ensino de literatura está cravado em metodologias tradicionais, que visam enquadrar a literatura para fins pretensiosamente didáticos, porém podem levá-la a um nível de naturalização ou alinhamento com um discurso vigente no nosso cotidiano, contrariando o que Barthes nos chama a atenção de que a literatura subverte qualquer sistema e tem sua expressão própria. Dessa forma, corre-se o risco também de tangenciá-la, já que a literatura é um objeto móvel.

O ensino de literatura, quando lança mão de métodos que podem levar a um enquadramento do texto (colocando-o nas caixinhas das escolas literárias e dos estilos de uma época), configura uma tentativa de cercear o que não é cerceável, isto é, o objeto literário, que, como já dissemos, subverte as ordens impostas pela *doxa*.

Embora o discurso presente nos programas de ensino seja teoricamente objetivo, pois apresenta uma estrutura determinada e um manejo linguístico que corresponde a essa estrutura, ele não nos parece positivista, mas sim, ideológico.

Para Barthes (2007, p. 150), a crítica universitária é essencialmente positivista, uma vez que recorre ao “estabelecimento rigoroso dos fatos biográficos ou literários”, contudo podemos observar uma ideologia fortemente expressa por uma naturalização de tendências pedagógicas, que se apresentam não de forma neutra, mas permeadas por ideologias no discurso acadêmico dos programas: o ensino tradicional.

Mencionamos o discurso ideológico dos programas de ensino, logo, faz-se necessário recorrer, mais uma vez, a Libâneo (2014), que esclarece a ideologia da tendência tradicional, que é fundamentalmente liberal e afastada da realidade social em que o aluno está inserido e em que os processos de aprendizagem se dão. Para o autor, a tendência tradicional de ensino é caracterizada pelo esforço do aluno na busca por alcançar o conhecimento e pela “predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (p. 22). Dessa maneira, podemos

identificar a ideologia do ensino tradicional no discurso acadêmico, que pode reforçar a manutenção do discurso de poder.

A partir de 1988, o ensino de língua se torna independente do ensino de literatura, e as literaturas espanhola e hispano-americana também passam a ser ministradas em disciplinas independentes. Dessa maneira, os anos 1990 se iniciam com essa estrutura curricular, que se mantém até 2005, quando há uma reestruturação do curso. Trazemos, então, os objetivos presentes nos programas de cada uma dessas disciplinas de literatura, em dois momentos: no início dos anos 1990 e no início da década seguinte, buscando revelar perspectivas sobre o objeto literário de maneira mais específica.

Em relação à literatura espanhola, os objetivos são, em 1990,

1. *fornecer* ao futuro profissional o conhecimento da *História da Literatura Espanhola* e de seus principais expoentes.
2. *fornecer* ao aluno o conhecimento da *História da Literatura Espanhola* das origens (século XII) ao século XVII e dos principais autores desse período (Programa de ensino de literatura espanhola I, não assinado, 1990, grifo próprio).

Encontramos discurso semelhante nos documentos que estruturam a disciplina em 2000:

[...] *proporcionar* ao aluno o contato com as principais obras da literatura espanhola dos séculos XIX e XX, buscando desenvolver sua capacidade de leitura, compreensão e fruição dos textos devidamente situados em seus contextos de origem (Goldoni, 2000, grifo próprio).

Observamos que a noção de que o professor é o detentor do conhecimento e o transmite ao aluno, receptor, segue em pauta no período analisado, mesmo que já exista uma distância de duas a três décadas em relação ao primeiro exemplo. Dessa forma, destacamos que o conceito de ensino de literatura que se tem parece perpassar uma lógica unidirecional, indo do docente para o aluno e centrando-se, majoritariamente, em uma História da Literatura.

No que se relaciona à literatura hispano-americana, os objetivos se apresentam nos programas de 1990:

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

1. *trazar* un cuadro general de la literatura hispanoamericana en su relación con las culturas hispanoamericanas y española;
2. *analizar* los principales procesos de producción de la literatura hispanoamericana, sus grandes momentos y algunos de sus autores más destacados;
3. *fomentar* la puesta en práctica de los conocimientos de Teoría Literaria y Lengua Española, en el análisis del texto literario. (Programa de ensino de literatura hispano-americana I, não assinado, 1990, grifo próprio).

Dez anos depois, as poucas mudanças discursivas não resultam em alterações muito significativas:

1. *formular* um quadro geral da literatura hispano-americana em sua relação com a cultura hispânica;
2. *analisar* os principais processos de produção da literatura hispano-americana, seus grandes momentos, autores e obras mais destacadas;
3. *aplicar* os conhecimentos de Teoria Literária e Língua Espanhola na análise do texto literário (Milton, 2000, grifo próprio).

O espaço conquistado pela literatura hispano-americana parece se dar por meio de um discurso acrático, pois busca romper com o discurso naturalizado de que o texto literário de origem hispano-americana é derivado ou subalterno à literatura espanhola, indo então contra o poder do discurso encrático. Essa lógica que observamos nos programas, sobretudo nos objetivos e nas referências bibliográficas, que foram atualizados, reflete as relações histórico-sociais entre Espanha e América Hispânica, demarcadas pelos processos de independência, inclusive cultural.

Entretanto, podemos notar, a partir das ações expressas pelos verbos destacados nos objetivos da disciplina responsável pelo ensino de literatura hispano-americana, que a ideologia baseada em aspectos ora do ensino tradicional, ora do ensino tecnicista, que permeia o discurso acadêmico, se mantém, sobretudo a partir da noção de “aplicar” os conhecimentos. Longe de propor um trabalho que mobilize esses conhecimentos, os objetivos visam uma perspectiva de aplicação, novamente em uma tentativa de cercar

o texto literário. Contudo, percebemos que os verbos “traçar”/“formular” e “analisar” apresentam uma relação com a literatura de mais maleabilidade e subjetividade, carregando uma noção de que os quadros e processos a respeito do fato literário podem ser perenemente recontados e revistos e não fornecidos como se fossem dados estanques, naturais e imutáveis.

Parece-nos, a partir dessas novas perspectivas apontadas linguisticamente nos documentos, que há uma tendência a introduzir conceitos próprios do que Libâneo (2014) chamaria de pedagogia crítico-social dos conteúdos, por “admitir um conhecimento relativamente autônomo – assume o saber como tendo um conteúdo objetivo, mas, ao mesmo tempo, introduz a possibilidade de uma reavaliação crítica diante desse conteúdo” (p. 41). Assim, docentes e alunos assumem uma postura de criticidade diante do objeto, no caso, as literaturas em língua espanhola, e reconstroem esse conteúdo, bem como as estratégias para o seu ensino.

Notamos que, embora em nenhum dos programas de ensino de literatura espanhola haja uma centralidade da obra ou do texto, ou de uma abordagem propriamente investigativa e interpretativa dos textos literários, a introdução do verbo “analisar” demonstra que a literatura passa a ser pensada a partir da lida com os textos, com as obras e suas linguagens, o que para Durão e Cechinel (2022, p. 65) garantiria a não “dissolução curricular da literatura”.

Os títulos que integram as referências sobre literatura espanhola nos programas de ensino apresentam um olhar espanhol sobre o objeto, o que resulta em uma problemática: a falta de brasileiros discutindo o ensino de literatura espanhola no Brasil. Tal fato pode justificar-se por não haver, na época, muitos estudos brasileiros nessa área, restando aos docentes manter-se filiados às críticas e teorias feitas pelos espanhóis sobre eles mesmos.

Nota-se que foram privilegiados textos de autores espanhóis que apresentam a história da literatura espanhola, como os homônimos *Historia de la Literatura Española*, de Angel Valbuena Prat, de 1953, e de José García López, de 1966, e *Panorama de la Literatura Española*, de Miguel Durán e Agustí Bartra, o que contribui para a formação do aluno de Letras na medida em que se entende a produção literária enquanto pertencente a uma linearidade histórica.

Ao observarmos que a maioria dos títulos contidos na bibliografia dos programas possui em seu núcleo a história da literatura, podemos perceber que essa é uma maneira de enxergar a literatura como fenômeno predominantemente histórico, e não linguístico, como Barthes salienta.

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

Quanto à bibliografia acerca da literatura hispano-americana, o cenário não é muito diferente. Os títulos exploram um conceito amplo, que é o de “literatura hispano-americana”, desconsiderando que são muitas as manifestações literárias resumidas neste termo e isso é feito, principalmente, a partir da historicidade do tema. Os títulos que revelam essa perspectiva são os manuais: *Historia de la Literatura Hispanoamericana*, de Enrique Anderson Imbert; *Nueva Historia de la Literatura Iberoamericana*, de Arturo Torres-Rioseco; e *Nueva Historia de la Literatura Americana*, de Luis Alberto Sánchez.

Esse fenômeno parece ilustrar aquilo que Barthes (2007) questiona sobre o ensino de literatura na universidade. Para ele, a crítica universitária muitas vezes evita adentrar puramente no interior da obra, lançando mão das mediações da história e da biografia do autor para poder explicá-la. Para Barthes (2015, p. 153), isto ocorre porque a universidade concede diploma e tem que fazer do caminho algo árduo e trabalhoso, enquanto a crítica ideológica ou interpretativa, da qual ele faz parte, pede de seu leitor apenas um poder de espanto diante da obra.

Sobre a mesma questão, Durão e Cechinel (2022, p. 95) pontuam que o uso de manuais didáticos, que buscam compilar a literatura, dando pouco espaço à postura interpretativa, acabam por “desconectar os significados ali acionados do próprio acesso de leitura e atribuição de sentidos, interditando a experiência criativa dos alunos e, com isso, a possibilidade de compreensão de como a literatura funciona”.

Mas como vimos nos programas analisados, encontramos uma concomitância entre uma proposta de ensino mais tradicional de literatura e uma outra que se preocupa com a abordagem do objeto literário, lidando mais de perto com análises do texto.

À guisa de conclusão

A partir das reflexões sobre os programas de ensino, neste caso, os escolhidos foram os de literaturas em língua espanhola, no curso de Letras da Unesp de Assis, discutimos algumas contribuições de Roland Barthes acerca da linguagem. Essa discussão se deu em torno da percepção de como engendram-se os socioletos encráticos e acráticos, por exemplo.

Tal percepção permitiu-nos observar atentamente de que forma a língua foi organizada nos programas de ensino, o que decorreu em um tipo de questionamento do discurso naturalizado pelas lógicas da *doxa*.

Na perspectiva do ensino da literatura na universidade, apresentada pelos programas de ensino, os conceitos de literatura e de práticas pedagógicas são dados

como naturais, porém buscamos aqui refletir sobre eles a partir dos elementos discursivos que encontramos nesses documentos, e pudemos observar, na esteira de Chartier (2001), que esses programas são dotados das representações de quem os elaborou.

Dessa maneira, tem-se uma ideia de como as relações de ensino e de aprendizagem da literatura são apresentadas, evidenciando como os autores (docentes) desses planos compreendiam a dinâmica do objeto literário, da crítica literária (apropriações) para, em seguida, modelar uma estrutura de ensino (objetivações).

Com estas discussões, ressaltamos que os programas de ensino das disciplinas são a materialização não apenas da memória sobre o ensino de literaturas no período selecionado, como também são a concretização das disputas de poder que formam o currículo. Compreendemos que a base pedagógica que se mantém de maneira mais presente ao longo desses trinta e cinco anos de ensino é a tendência tecnicista, porém reconhecemos que o ambiente universitário propõe um trabalho que visa incorporar tendências pedagógicas mais alinhadas com a sociedade atual, que desenvolve a criticidade dos professores em formação. Pode-se notar que esse trabalho ocorre, sobretudo, em disciplinas que, em sua essência, já rompem com a tradição, como são as literaturas hispano-americanas.

Por fim, refletir sobre o ensino de literatura, amparados pelas contribuições de Barthes, pode tornar possível um questionamento da língua e da linguagem, veiculadas pelos programas, podendo desnaturalizá-las e abrindo brechas para o objeto do ensino da literatura: a literatura; portadora, segundo o crítico francês, de uma linguagem que trapaceia as dinâmicas da língua e da *doxa*. Isso tudo pode contribuir para uma formação de professores de literatura menos automatizada e menos atrelada ao poder.

Referências

ACCORSI, E. **Língua e Literatura Espanhola**. Assis: FFCL, 1973. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis).

ACCORSI, E.; HOYOS, B.; LOPES, N. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-América III**. Assis: Unesp, 1980a. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, Unesp).

ACCORSI, E.; HOYOS, B.; LOPES, N. **Língua e Literatura Espanholas e Literatura Hispano-Americana IV**. Assis: Unesp, 1980b. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

- | Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras

BARROS, A. M. **Didática das literaturas em língua espanhola**: um estudo a partir do contexto da Unesp Assis. 2023. 300 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2023a.

BARROS, A. M. Trayectoria de la enseñanza de literaturas en lengua española en la carrera de Letras de UNESP-Assis/Brasil. *In*: PORTO CASTRO, A. M.; MUÑOZ CANTERO, J. M.; OCAMPO GÓMEZ, C. I. (org.). **Libro de actas del XX Congreso Internacional de Investigación Educativa; III Encuentro Internacional de Doctorandos/as e Investigadores/as Noveles de AIDIPE**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela – Publicacións, 2023b. p. 589-594.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2015.

BARTHES, R. A divisão das linguagens. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Tradução Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012. p. 116-159.

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

CHARTIER, R. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. Introdução de Alcir Pécora à edição brasileira. *In*: CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane do Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

CONGRESSO BRASILEIRO DE CRÍTICA E HISTÓRIA LITERÁRIA, 2., 1961, Assis. **Anais [...]**. Assis: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1963.

DURÃO, F. A.; CECHINEL, A. **Ensinando literatura**: a sala de aula como acontecimento. São Paulo: Parábola, 2022.

GOLDONI, R. P. **Literatura Espanhola I**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 228. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

Literatura Espanhola I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

Literatura Hispano-Americana I. Assis: Unesp, 1990. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

MILTON, H. C. **Literatura Hispano-Americana I**. Assis: Unesp, 2000. (Plano de curso da Graduação em Licenciatura em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp).

NAVAS RUIZ, R. Sobre la enseñanza del español. **Revista de Letras**, v. 2, n. 1, p. 158-188, 1961.

PINO, C. C. A. **Apprendre et désapprendre**. Les séminaires de Roland Barthes (1962-1977). Louvain la Neuve: Éditions Academia, v. 1, 2022.

PINO, C. C. A. La didactique magique de Roland Barthes. **Les séminaires expérimentaux à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales**. French Forum (Print), v. 45, p. 239-254, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: BARROS, Augusto Moretti de; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; CAVALCANTI E SILVA, Carla. Da ideia de *doxa* ao ensino de literatura no currículo de Letras. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 201-225, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 21/09/2023.

CONTRATOS DE COMUNICAÇÃO PROPOSTOS E FIRMADOS DURANTE O TRABALHO INVESTIGATIVO DA COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE DO BRASIL

Jaqueline NOGUEIRA¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3508>

Resumo: Este trabalho examina contratos de comunicação, enquanto dispositivos geradores do discurso, propostos e/ou firmados nas investigações realizadas pela Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV). Selecionamos o discurso de abertura de uma audiência pública realizada pela CNV e excertos do Relatório da CNV (volume I) para as análises. Tais discussões, que integram a tese de doutorado “Heterogeneidade enunciativa, gestão de vozes e orientação argumentativa no Relatório da Comissão Nacional da Verdade do Brasil”, permitiram a compreensão de parâmetros fundamentais da produção do Relatório da Comissão Nacional da Verdade, pois elas desnudam a rica interação instaurada entre os diversos parceiros das trocas comunicativas na produção de um arquivo testemunhal e a sua representação no discurso. Empregamos a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau (2012a, 2012b, 2013), teorizações de Dominique Maingueneau (2013) sobre o *ethos* discursivo e a Teoria dos Pontos de Vista de Alain Rabatel (2016) como aportes teórico-metodológicos nas análises. Dentre os principais contratos de comunicação, identificados a partir das estratégias discursivas movimentadas pelos locutores/enunciadores, ilustramos o contrato de legitimidade – atrelado ao *ethos* discursivo dos comissionados; o contrato de credibilidade – relacionado aos procedimentos legais e discursivos da elaboração do documento; e o contrato de verdade – objetivo global do ato comunicativo.

Palavras-chave: Dialogismo. Contratos de Comunicação. Ethos discursivo. Ditadura Militar.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil; jaqueline.ufla@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5554-1486>

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

COMMUNICATION CONTRACTS PROPOSED AND SIGNED DURING THE INVESTIGATIVE WORK OF THE COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE DO BRASIL (BRAZILIAN NATIONAL COMMISSION OF THE TRUTH)

Abstract: This work examines communication contracts, as discourse generating devices, proposed and/or signed as investigated during the *Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV) (Brazilian National Commission of the Truth)*. We selected the opening speech of a public hearing held by the CNV and excerpts from the CNV Report (volume I) for the analyses. Such discussions, that are part of the doctoral thesis “Heterogeneidade enunciativa, gestão de vozes e orientação argumentativa no Relatório da Comissão Nacional da Verdade do Brasil”, allowed the understanding of the fundamental parameters of the construction of the CNV’s Report, because they show the important interaction instituted among the various partners of communicative exchanges in the production of a testimonial file and its representation in discourse. We used Patrick Charaudeau’s Semiolinguistics Theory (2012a, 2012b, 2013), Dominique Maingueneau’s theorizations (2013) about the discursive ethos and Alain Rabatel’s Theory of Points of View (2016) as theoretical-methodological contributions in the analysis. Among the main communication contracts we identified from discursive strategies moved by the speaker/enunciatee, we illustrate the legitimacy contract – associated to the discursive ethos of commissioned; the credibility contract – related to the legal and discursive procedures of the writing of the document; and the truth contract – global objective of the communicative act.

Keywords: Dialogism. Communication Contracts. Discursive ethos. Military dictatorship.

Notas sobre o trabalho da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

O dialogismo representado no Relatório da Comissão Nacional da Verdade do Brasil (CNV) é generalizado – tomado o conceito de dialogismo a partir do pensamento filosófico bakhtiniano, como o princípio constitutivo de toda a comunicação verbal e as relações dialógicas como as representações das posições de diferentes sujeitos atuantes em um mesmo enunciado concreto (Bakhtin, 2011). Ancoramos essa afirmação no fato de que a elaboração desse documento institucional foi concretizada por procedimentos variados, geridos por sujeitos empossados em cargos distintos e executados em momentos diferentes, respeitado o prazo de atuação da comissão temporária (dois anos contados da data de sua instalação).

Este artigo examina os contratos de comunicação, enquanto dispositivos geradores do discurso, propostos e/ou firmados durante as investigações realizadas pela CNV. Como as discussões se limitam ao processo de produção de discursos, analisamos especificidades da organização da encenação discursiva, considerando o projeto global do ato de linguagem do ponto de vista de sua produção – apresentar a verdade sobre o período militar. De acordo com Charaudeau (2013), o comportamento enunciativo dos locutores responsáveis por um discurso que deve denotar credibilidade não pode ser equivalente a um comportamento militante, pois a enunciação da verdade, para ser aceita socialmente, precisa ser imparcial – muito embora o vasto arquivo memorial do período acumulado ao longo do tempo pela sociedade brasileira seja suficiente para atestar a realidade dos fatos, a história precisa ser materializada no discurso do relatório. Nesse sentido, procuramos observar os contratos de comunicação propostos na produção de um arquivo testemunhal que visa apresentar aos leitores, de forma clara e objetiva, a verdade sobre os crimes praticados durante o regime militar no Brasil.

O principal material analisado neste trabalho foi o discurso de abertura da audiência pública realizada pela CNV em parceria com a Comissão Estadual da Verdade Dom Hélder Câmara, no Recife-PE, em 10 de setembro de 2012. Todavia, também foram discutidos excertos da Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011 (“Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República”), dos elementos pré-textuais e de elementos evidenciais dispostos ao longo do desenvolvimento do Relatório da CNV – volume I, como testemunhos e notas referenciais.

Um regimento interno definiu que a CNV seria organizada em Colegiados, Subcomissões e Grupos de Trabalho, contaria com cargos em comissão para apoiar as suas atividades – como secretários executivos, gerentes de projetos, coordenadores, assessores técnicos, chefes de divisão, assistentes e assistentes técnicos – e poderia realizar parcerias para o intercâmbio de informações e documentos com pessoas naturais, jurídicas, públicas, privadas, nacionais ou internacionais (Brasil, 2013). E, no discurso escrito, alternaram-se incontáveis vozes, orquestradas pelo locutor principal – porta-voz da CNV.

A CNV foi criada através da Lei 12.528, de 18 de novembro de 2011, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. De acordo com a lei citada, a comissão temporária, cujos cargos foram automaticamente extintos após a conclusão dos trabalhos, deveria elaborar um relatório circunstanciado pormenorizando as atividades realizadas e os fatos examinados e apontando as conclusões e as recomendações do colegiado até o dia 16 de dezembro de 2014. A comissão foi composta inicialmente por sete servidores, os quais coordenaram os trabalhos ratificados por temas e em grupos de pesquisa.

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

Diversas equipes de apoio integradas por assessores, consultores, pesquisadores, além de um comitê de relatoria, envolveram-se na escrita. Destacou-se também a colaboração e o envolvimento da sociedade civil brasileira, com a qual a comissão manteve diálogo permanente. Ressaltamos que esse diálogo também ocorreu através de dissensos, a exemplo de uma carta aberta² enviada à CNV em 15 de julho de 2013, na qual os rumos dos trabalhos foram questionados e diversas propostas foram apresentadas.

O principal objetivo da CNV, determinado pela Lei 12.528/2011, foi o exame e o esclarecimento das graves violações de direitos humanos praticadas durante a ditadura militar no Brasil, visando a garantia do direito à memória e à verdade histórica e a promoção da reconciliação nacional. O documento produzido foi dividido em três volumes que somam mais de três mil páginas: o *Relatório* – descreveu o trabalho da CNV, contextualizou e especificou os fatos ocorridos no enquadre temporal investigado e apresentou as recomendações e as conclusões da comissão (Brasil, 2014a); o *Relatório: textos temáticos* – apresentou textos temáticos produzidos por grupos de pesquisa compostos por testemunhas e por pesquisadores vinculados a universidades ou por interessados no assunto (Brasil, 2014b); e o volume *Mortos e desaparecidos políticos* – trouxe informações detalhadas sobre a vida das vítimas e as circunstâncias de suas mortes (Brasil, 2014c).

O contrato de comunicação como um dispositivo gerador do discurso

A abordagem semiolinguística permite o vislumbre do ato de linguagem como uma encenação desdobrada no contexto das trocas sociais e inserida em um quadro comunicativo que possui um espaço interno – onde se acomodam os seres de fala – e um espaço externo – que comporta os seres sociais e psicológicos. Quatro diferentes sujeitos atuam no ato interenunciativo: EU/EUc (sujeito produtor), EU'/EUe (sujeito falante suposto/fabricado pelo TU'), TU/TUd (sujeito destinatário suposto/fabricado pelo EU), TU'/TUi (sujeito interpretante). Os sujeitos possuem propósitos específicos sobre o ato em si e sobre a relação que mantêm, os quais nem sempre são correspondidos. Por esse motivo, a interpretação do ato de linguagem integra um conjunto de possibilidades. Dentro da margem de manobra, relativamente delimitada, para a articulação de ações estratégicas, o sujeito comunicante (EUc – sujeito agente/articulador) atua como um organizador de discursos nas situações de comunicação dinâmicas e, ao mesmo tempo, consagradas pela herança sócio-histórica de uma comunidade ou sociedade.

2 Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/carta-aberta-a-comissao-nacional-da-verdade-assinadapor-familiares-de-mortos-e-desaparecidos-e-por-ex-presos-politicos/>. Acesso em: 06 set. 2023.

As ações dos sujeitos são parcialmente cerceadas pelas circunstâncias de discurso, as quais integram conjuntos de saberes pressupostos sobre o mundo, sobre as práticas sociais e os seus próprios pontos de vistas (filtros construtores de sentido) e pelas normas do contrato de comunicação. As estratégias discursivas propostas são organizadas e encenadas com vistas à geração de efeitos de sentidos determinados sobre os interpretantes. Em síntese: “O *Contrato de comunicação* fornece um estatuto sociolinguageiro aos diferentes sujeitos da linguagem. Assim, as estratégias discursivas [...] devem ser estudadas em função do Contrato” (Charaudeau, 2012a, p. 60, grifo do autor). Trata-se de um ritual sociolinguageiro que depende de informações implícitas codificadas.

O reconhecimento mútuo a respeito da prática social através da qual os sujeitos interagem é essencial para o pleno estabelecimento dos contratos propostos, pois a noção de contrato parte do pressuposto de que os participantes de um determinado ato de fala, por pertencerem a um mesmo corpo de práticas sociais, podem entrar em um acordo a respeito das representações negociadas entre eles (Charaudeau, 2012a). Entretanto, a proposição de um contrato de comunicação não implica a concretização de um acordo perfeito entre os interlocutores, pois nem sempre as expectativas criadas pela instância produtora serão correspondidas pelos demais participantes do ato. O sujeito interpretante pode conceber a comunicação de maneiras inesperadas por vários motivos, por exemplo, o sujeito destinatário pode não portar a competência linguageira prevista pelo sujeito comunicante ou a estratégia operacionalizada pelo sujeito comunicante pode não ter o sucesso ou a aderência que ele almejava.

Os contratos comunicativos são influenciados pelo dispositivo de interação por meio do qual as situações de comunicação são estruturadas. Charaudeau (2013) pontua que as trocas linguageiras são organizadas a partir dos lugares ocupados pelos parceiros, as suas identidades, as relações instauradas entre eles, a finalidade da interação e pelas características materiais em que as trocas ocorrem. De modo consonante, Maingueneau (2013) advoga que o êxito dos atos de linguagem, assim como dos gêneros, depende de um conjunto de condições, o qual integra: *uma finalidade reconhecida, o estatuto de parceiros legítimos, o lugar e o momento legítimos, um suporte material, uma organização textual e recursos linguísticos específicos*.

O contrato de verdade regeu o trabalho da CNV

O contrato de verdade foi proposto já nos elementos pré-textuais do Relatório da CNV: por meio dele, o colegiado se dirigiu ao público nacional e internacional para recontar de maneira definitiva a história do período militar através do relatório

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

investigativo, inclusive, uma das temáticas dispostas na ficha catalográfica é *Relatório final*. Vejamos o exemplo no texto de Apresentação do volume I:

Os dezoito capítulos deste primeiro volume foram concebidos com o objetivo de *atender de forma estrita os propósitos definidos para a Comissão*, sendo subscritos coletivamente pelos conselheiros. *Priorizamos enfoque calcado na descrição dos fatos* relativos às graves violações de direitos humanos do período investigado, com especial atenção ao regime ditatorial que se prolongou de 1964 a 1985. *Evitamos aproximações de caráter analítico, convencidos de que a apresentação da realidade fática, por si, na sua absoluta crueza, se impõe como instrumento hábil para a efetivação do direito à memória e à verdade histórica* (Brasil, 2014a, p. 15, grifo próprio).

As ações da CNV, no mundo social, objetivam atender as expectativas das coletividades nacionais e internacionais, que há muito tempo ansiavam por uma prestação de contas sobre o legado de violência edificado no passado do Brasil. Para contemplar esse objetivo, a comissão se baseou nas prerrogativas dos Direitos Humanos e Internacionais. O ponto de vista dos Direitos Humanos pode ser considerado como o ponto de vista global que perpassou todos os discursos acionados no Relatório. Com os discursos de testemunhantes que representam confissões, por exemplo, o ponto de vista global estabeleceu relações de alteridade. Consideramos, com base em Rabatel (2016), o ponto de vista (PDV) como a representação de percepções e de pensamentos no discurso. Essa representação pode ser materializada de forma direta através de intrusões do próprio autor ou de forma indireta por meio de seus personagens. Por conseguinte, um PDV pode ser assumido pelo locutor/enunciador principal ou pode ser imputado a locutores/enunciadores intra ou extratextuais.

O PDV dos Direitos Humanos sobredeterminou os demais, pois o locutor/enunciador principal esteve alinhado a ele e organizou as vozes de locutores/enunciadores secundários sob os seus princípios. Adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, no ano de 1948, na cidade de Paris, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* considera que o reconhecimento da dignidade humana é fundamental para o alcance da paz, da liberdade e da justiça mundial. O artigo 3º da referida lei estabelece que todos os seres humanos possuem o direito à vida, à liberdade e à segurança nacional. O artigo 5º determina que nenhum ser humano deve ser submetido à tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; o artigo 9º determina que ninguém deverá ser preso, detido ou exilado arbitrariamente; e o artigo 19º reconhece o direito à liberdade de opinião e expressão para todos os seres humanos (Organização das Nações Unidas, 1948).

O Relatório da CNV foi produzido no interior da esfera de atividade política brasileira, levando em conta tanto o seu amparo legal quanto a sua origem – "Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República" (Brasil, 2011) – por este motivo, o documento pode ser tratado como um arquivo de domínio e de fé pública. Charaudeau (2013) explica que os contratos típicos do discurso político são restringidos por linhas de pensamento e de reações emocionais e intelectivas construídas perante a ocupação de posições de dominação. Ou seja, a esfera política possui normas e convenções implícitas e explícitas, as quais podem ser comportamentais e regimentais, como ilustraremos na sequência.

O contrato de legitimidade e o *ethos* dos comissionados

Charaudeau (2013, p. 65) afirma que "[...] a legitimidade designa o estado ou a qualidade daquele cuja ação é bem fundamentada". Por exemplo, um indivíduo pode ou não estar apto a tomar a palavra em uma assembleia ou em uma reunião. A legitimidade perpassa o reconhecimento de um sujeito por outros em nome de um valor aceito por todos e depende "[...] das normas institucionais que regem cada domínio de prática social, atribuindo *status* e poderes a seus atores" (Charaudeau, 2013, p. 65, grifo do autor). Assim, a identidade dos envolvidos e os modos de interação empregados na atividade discursiva geradora do discurso político importam.

Para Maingueneau (2013), as partes cabíveis ao enunciador e ao coenunciador no ato de enunciação são predefinidas pelo gênero de discurso e para cada um dos parceiros da enunciação há direitos, deveres e saberes correspondentes. Como pontuamos anteriormente, as investigações da CNV foram concretizadas de maneiras variadas e os parâmetros legais definidos para a sua atuação regularam a transparência e a legitimidade dos atos: os comissionados trabalharam com dados verificáveis, no interior de situações de comunicação reconhecidas socialmente. Cada uma das formas de investigação possui restrições discursivas particulares, ou seja, foram realizadas sob os moldes de diferentes tipos de trocas interativas, nas quais as identidades dos sujeitos/interlocutores diferem entre si.

Os testemunhos, dentre outros materiais recolhidos através de procedimentos legais, foram destinados a compor o Arquivo Nacional como parte integrante do Projeto Memórias Reveladas. Dessa maneira, a legitimidade da CNV e de seu trabalho foi capaz de transformar a voz dos atingidos – materializadas em depoimentos, testemunhos ou relatos – em evidências físicas documentais. O caráter legal foi destacado pelo locutor principal, no decorrer do desenvolvimento do Relatório, como uma particularidade que diferencia

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

o trabalho da CNV de outras experiências investigativas realizadas anteriormente no contexto latino-americano. Ele também citou o relacionamento e o compromisso da CNV para com a sociedade brasileira, como um dos fatores que agregou legitimidade às suas ações investigativas.

Entre outros elementos capazes de agregar legitimidade à comissão, evidenciamos a regulação dos perfis dos comissionados, feita através de restrições da Lei nº 12.528/11. Os requisitos impostos delimitaram os antecedentes da vida em sociedade dos membros comissionados, como a carreira profissional e acadêmica, o respeito às normas sociais e as suas orientações ideológicas – as quais deveriam ser norteadas pelos Direitos Humanos (o ponto de vista global). O artigo 2º da referida lei estabeleceu o seguinte:

Art. 2º A Comissão Nacional da Verdade, composta de forma pluralista, será integrada por 7 (sete) membros, designados pelo Presidente da República, dentre brasileiros, de reconhecida idoneidade e conduta ética, identificados com a defesa da democracia e da institucionalidade constitucional, bem como com o respeito aos direitos humanos (Brasil, 2011).

O verbo conjugado no futuro do presente (será) possui valor modal assertivo e indica que o conjunto de atributos listados no Art. 2º pode ser lido como um requisito obrigatório para a escolha dos membros. Assim, as qualificações que integram esse conjunto são automaticamente ligadas às faces dos servidores empossados no cargo.

Considerando as condições de produção, tais informações corroboram para a delimitação da identidade dos sujeitos comunicantes, pois constituem traços que os singularizam enquanto sujeitos inscritos na troca comunicativa (quem se dirige a quem). Charaudeau (2013) explica que o enunciador e o interpretante podem partilhar saberes específicos sobre as práticas sociais do propósito linguageiro em que estão envolvidos e a respeito um do outro (os filtros construtores de sentido). Como as informações relativas aos perfis dos comissionados foram apresentadas de antemão aos interlocutores, elas podem ser incluídas entre os seus possíveis conhecimentos prévios na troca interlocutiva.

Além do mais, como a nomeação dos comissionados foi sancionada segundo preceitos legais, os papéis e as identidades sociodiscursivas dos comissionados estiveram sobredeterminadas pelo governo federal enquanto exerceram as suas funções. Os ambientes onde grande parte dos trabalhos foi executada também integram o espaço público. Por exemplo, a sede da CNV localizava-se no prédio do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), em Brasília, e os eventos, as tomadas de depoimento e as atuações de grupos de trabalho ocorreram em assembleias legislativas e universidades federais, entre outros.

O Relatório da CNV pode ser lido como um arquivo de memórias e de normas sobre a temática sensível “graves violações de direitos humanos”. O material foi reunido oficialmente pela comissão cerca de 50 anos após o fim do período militar no Brasil, um momento em que o país vive o regime democrático. No espaço interno do discurso, os comissionados atuaram por meio de um narrador porta-voz (EUE – ser de fala), o qual se dirigiu aos leitores do relatório (TUi – sujeito interpretante). Os fatos relatados foram responsabilizados por testemunhas oculares (locutores de origem), que o fizeram formalmente para integrantes da comissão, no interior de trocas enunciativas ancoradas pela legalidade do Direito, pelo Estado, por autores da área, pelo papel legítimo das comissões da verdade perante as sociedades e pela credibilidade das informações prestadas.

Analisamos o discurso de abertura de uma audiência pública, realizada pela CNV em parceria com a Comissão Estadual da Verdade Dom Hélder Câmara, no Recife – PE, em 10 de setembro de 2012, para ilustrar a legitimidade e os traços da possível construção do *ethos* discursivo dos enunciadores nas situações de troca comunicativa na fase investigativa. O evento foi realizado no auditório da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) de Pernambuco e a abertura dos trabalhos foi feita pelo integrante da CNV, José Paulo Cavalcanti Filho, o qual enunciou diante de um púlpito para o público ouvinte.

Ao iniciar a sua fala, o comissionado cumprimentou as autoridades presentes:

Querido Henrique Mariano, filho do meu queridíssimo Hélio Mariano. Senhores presidentes da OAB de Pernambuco, Fernando Coelho, Paulo Marcelo, Pedro Henrique [...] o senhor presidente da OAB do Rio de Janeiro, Wadih Damous, que tão bem, tão bem nos recebeu, recebeu a comissão [...] queridos membros da comissão. Rosa Cardoso [...] Maria Rita Kehl [...] meus amigos membros da comissão estadual, minhas senhoras, meus senhores [...] (Brasil, 2012, transcrição própria).

A audiência pública transcorreu em um contexto formal que possui regras, rotinas, gêneros típicos, formas de conduta esperadas, vestimentas adequadas – restrições situacionais relacionadas à esfera de atividade jurídica. No ambiente físico (auditório da OAB), o locutor/orador se posicionou frente ao público ouvinte. Essa posição de destaque sugere o domínio de sua corporalidade e da tomada da palavra inicial, visto que o comissionado representa a autoridade da comissão no processo investigativo e na troca. Todavia, destacamos que o púlpito continha o logotipo da OAB; esse detalhe pode representar a cooperação técnica entre as entidades no processo enunciativo e até mesmo um alinhamento de PDV.

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

O locutor/orador procurou criar uma relação amistosa com o público, cumprimentando nominalmente diversos sujeitos presentes. Em seguida, contou uma narrativa cômica relacionada à naturalidade pernambucana:

Primeiro lugar... eu quero me dirigir a quem não é daqui e pedir desculpas antecipadas, contando a história de uma grande dama pernambucana que foi Celina Pinho. Celina Pinho pegou os filhos, apartou um pra ser gente, e mandou para, Toinho... Carneiro Leão, e mandou para *Sorbonne*. Então, no dia da viagem, tavam lá todos: gato, cachorro, papagaio, empregada, família. E todos pra ir ao embarque do filho que ia embora, aí ela na hora de ir embora disse:

- Meu filho, eu tenho três pedidos pra lhe fazer [...]. Primeiro: estude muito e seja o primeiro lugar da classe; Segundo: não beba, não fume e não namore; Terceiro: Sobretudo, não diga a ninguém que é Pernambuco.

- [... risos] Os dois primeiros conselhos eu até entendo, mas por que eu não posso dizer que eu sou de Pernambuco?

E ela disse:

- Porque meu filho, é muita falta de educação contar vantagem (Brasil, 2012, transcrição nossa).

Como José Paulo Cavalcanti Filho é um cidadão de origem pernambucana, a sua enunciação promoveu um momento de afinidade com os conterrâneos presentes, a partir de uma ideia de ancestralidade. A informação sobre a naturalidade constitui um dos traços do seu *ethos* prévio como enunciador. Assim, a enunciação do texto cômico foi legitimada por traços da identidade do enunciador – aquele que enaltece o público pernambucano com a piada também nasceu no estado – do contrário, a anedota poderia ferir a face dos interlocutores.

O locutor/orador exaltou a unidade federativa ao versar sobre lutas políticas e revolucionárias do passado, como a Guerra dos Mascates (1710 – 1711) e a Revolução Praieira (1848 – 1849). Esses movimentos foram relacionados à bravura do seu povo e à resistência contra a ditadura militar: "[...] e não por acaso, as primeiras mortes em primeiro de abril de 64 aconteceram aqui em Pernambuco, não foi em São Paulo não, morreram aqui [...]" (Brasil, 2012, transcrição própria).

O locutor/orador também explanou a respeito da advocacia como profissão, citando o seu pai, José Paulo Cavalcanti, cujas habilidades profissionais foram comparadas ao trabalho da CNV, como mostra o trecho do vídeo citado, transcrito por nós:

E... nesse ... nessa conversa de boas-vindas, queria lembrar meu pai, quando num dia, li num texto de advogado... uma frase que eu nunca esqueci, ele dizia: “Como advogado ninguém vê o homem tão de perto no seu trágico barro rareado de estrelas” e vê o quanto pode rebaixar-se e o quanto pode elevar-se a natureza humana. E essa comissão trabalha com isto, de um lado, de um lado, a capacidade de sonhar e dar a vida por esse sonho, do outro lado, a capacidade de exercer o papel que, papéis dos quais a consciência, quem tiver consciência haverá de se arrepender depois (Brasil, 2012, transcrição própria).

José Paulo Cavalcanti Filho também é formado pela Faculdade de Direito do Recife e ocupou altos cargos da Administração Pública nessa área, como o cargo de Secretário-geral interino do Ministério da Justiça e de Ministro da Justiça durante o governo de José Sarney.

Adentrando no discurso literário, o comissionado citou textos do reconhecido poeta português, Fernando Pessoa, para definir os conceitos de *vida* e de *morte*, os quais foram relacionados ao trabalho da comissão e às histórias de vida de testemunhantes. A citação de poemas de Fernando Pessoa acionou traços do *ethos* prévio do locutor, visto que o comissionado é um reconhecido literato brasileiro, o qual ocupava a 27ª cadeira da Academia Pernambucana de Letras na época e passou a ocupar a 39ª cadeira na Academia Brasileira de Letras (ABL) a partir de 2022.

As parcerias firmadas entre as comissões da verdade envolvidas no evento e a finalidade dos trabalhos investigativos em curso também foram enfatizadas em sua fala:

Eu procurei em Fernando Pessoa uma discrição de vida e vou ter, três são bastante boas. A definição de morte, “morte é forma de caos incompreendido que alastra e estende o seu reino sobre todas as coisas entre o erro e o abismo da vida; morte é mão fresca sobre a pele, testa em febre dos humildes, sabor de água fresca sobre os lábios secos dos cansados”. E aqui a minha preferida: “A morte é o triunfo da vida. E isso estamos vendo na comissão, ao lado de todo esse trabalho que esperamos fazer juntos, há também um desenho da natureza humana e tem sido uma coisa que toca muito a gente. Por exemplo, como aconteceu no caso da ossada X2 e [inaudível] Jean Farias que a mãe disse que se recusava a morrer antes de enterrar o filho, recebeu a ossada, enterrou. No dia do enterro disse: “já posso morrer”, e morreu um mês depois - só morreu, venceu a morte, se recusou a morrer antes de enterrar o filho. Ao mesmo tempo, há famílias que pede DNA [...] e a família dispensa, não ele escolheu o destino dele, enterra onde quiser que não tem mais nada conosco.

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

Essa coisa, essa, essa dualidade da alma humana explode agora. Eu estou com um homem que matou dezenas de pessoas e que estava em paz. Paz, porque encontrou-se com Deus, segundo ele, tinha decidido se suicidar, pediu perdão a Deus. Deus disse que não podia perdoá-lo [inaudível] indicou o caminho da redenção que já era um homem em paz. Então essa coisa tem sido muito rica, nós esperamos fazer isso, há, em conjunto com a comissão central [...] e tendo sempre consciência de que o reconhecimento da verdade e da memória é um direito fundamental da pessoa humana, já foi reconhecido pelas entidades, pela ONU, pela OEA, por todos os setores. E é isso que nós estamos aqui, nós tamo aqui num esforço comum de encontrar um pedaço da história do Brasil, os anos de chumbo recentes que... tanto dizem mal da, do Brasil e essa, esse encontro é sobretudo, a prova que nós estamos aqui pra trabalhar juntos, era isso que eu queria dizer (Brasil, 2012, transcrição própria).

Nessa fala de abertura, denominada como uma “conversa de boas-vindas”, o locutor mostrou – discursivamente:

- a. a sua afinidade com o público conterrâneo (ao cumprimentar nominalmente diversos indivíduos presentes, ao contar a piada sobre o estado de Pernambuco e ao exaltá-lo como um estado comprometido com a luta pelos direitos constitucionais) - “Querido Henrique Mariano, filho do meu queridíssimo Hélio Mariano [...] porque meu filho, é muita falta de educação contar vantagem [...] e não por acaso, as primeiras mortes em primeiro de abril de 64 aconteceram aqui em Pernambuco, não foi em São Paulo não, morreram aqui [...]” (Brasil, 2012, transcrição própria);
- b. a sua descendência de prestígio (relações parentais) – “E... nesse ... nessa conversa de boas-vindas, queria lembrar meu pai, quando num dia, li num texto de advogado... uma frase que eu nunca esqueci [...]” (Brasil, 2012, transcrição própria);
- c. a sua competência profissional – “Como advogado ninguém vê o homem tão de perto no seu trágico barro rareado de estrelas” e vê o quanto pode rebaixar-se e o quanto pode elevar-se a natureza humana” (Brasil, 2012, transcrição própria);
- d. a sua orientação ideológica (moral, ética e alinhada aos direitos humanos) – “E essa comissão trabalha com isto, de um lado, de um lado, a capacidade de sonhar e dar a vida por esse sonho, do outro lado, a capacidade de exercer o papel que, papéis dos quais a consciência, quem tiver consciência haverá de se

arrepende depois [...] e tendo sempre consciência de que o reconhecimento da verdade e da memória é um direito fundamental da pessoa humana, já foi reconhecido pelas entidades, pela ONU, pela OEA, por todos os setores" (Brasil, 2012, transcrição própria);

- e. a sua competência enciclopédica e literária – "Eu procurei em Fernando Pessoa uma descrição de vida e vou ter, três são bastante boas. A definição de morte, "morte é forma de caos incompreendido que alastra e estende o seu reino sobre todas as coisas entre o erro e o abismo da vida; morte é mão fresca sobre a pele, testa em febre dos humildes, sabor de água fresca sobre os lábios secos dos cansados" (Brasil, 2012, transcrição própria).

O estatuto do locutor transitou entre o discurso político e o intelectual. Os discursos acionados por ele foram relacionados ao trabalho da comissão, possibilitando a construção de um *ethos* discursivo (pelo auditório) de experiência, competência, cordialidade e ética – capaz de legitimar o seu papel como orador naquela situação de fala específica e também o seu papel como um dos comissionados.

- a. A naturalidade pernambucana foi enaltecida e relacionada ao ideal revolucionário;
- b. Os traços profissionais do locutor e de sua família foram relacionados ao trabalho da CNV;
- c. A citação de textos literários, sendo o locutor um escritor, foi relacionada ao trabalho da CNV, inclusive, por meio do qual os comissionados lidam com informações sobre a morte.

Ao citar casos reais, cujas investigações eram de seu conhecimento, o comissionado acionou as vozes de testemunhas e de acusados, concretizando uma analogia da dualidade da alma humana – temática escolhida para a abertura dos trabalhos. E, ao nomear entidades associadas aos direitos humanos, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), apontou o PDV da comissão, sendo o comissionado legitimado a apresentá-lo. O comportamento e as palavras do locutor/orador foram capazes de tematizar a razão de ser da CNV com diferentes domínios de saber e de ser, os quais dialogavam com as restrições do ambiente em que a troca acontecia, com os saberes que ele possuía sobre os interlocutores, com os saberes relacionados à sua trajetória profissional e acadêmica e com o propósito comunicativo da troca.

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

Ao apresentar os comissionados no corpo do relatório, qualificando-os, o narrador (locutor principal – porta-voz da CNV) atribuiu a eles características advindas de suas trajetórias profissionais, acadêmicas e em defesa dos direitos humanos:

5. A CNV, conforme o artigo 2º da Lei nº 12.528/2011, esteve integrada por sete brasileiros designados pela presidenta da República, de reconhecida idoneidade e conduta ética, identificados com a defesa da democracia e da institucionalidade constitucional, bem como com o respeito aos direitos humanos. Foi inicialmente composta pelos membros *Claudio Lemos Fonteles, ex-procurador-geral da República*; Gilson Langaro Dipp, ministro do Superior Tribunal de Justiça; José Carlos Dias, advogado, defensor de presos políticos e ex-ministro da Justiça; José Paulo Cavalcanti Filho, advogado e ex-ministro da Justiça; Maria Rita Kehl, psicanalista e jornalista; *Paulo Sérgio Pinheiro, professor titular de ciência política da Universidade de São Paulo (USP)*; e *Rosa Maria Cardoso da Cunha, advogada criminal e defensora de presos políticos*. Com a renúncia de Claudio Lemos Fonteles, em setembro de 2013, sua vaga foi ocupada por Pedro Bohomoletz de Abreu Dallari, advogado e professor titular de direito internacional do Instituto de Relações Internacionais da USP. Registre-se, ainda, que, por conta de problemas de saúde, Gilson Langaro Dipp se afastou da Comissão e não participou do período final de suas atividades (Brasil, 2014a, p. 21, grifo próprio).

Por exemplo, Cláudio Lemos Fonteles foi caracterizado/qualificado em função de sua trajetória profissional (esfera de atividades jurídica e política); Paulo Sérgio Pinheiro foi caracterizado/qualificado em função de sua atividade acadêmica (esfera de atividades acadêmica); e Rosa Maria Cardoso da Cunha foi caracterizada em função de sua formação profissional e em defesa dos direitos humanos. Os perfis profissionais dos conselheiros foram dispostos de maneira mais ampla na página virtual *Memórias Reveladas*.

Destarte, a legitimidade dos comissionados foi atestada pela Lei nº 11.528/11, nas situações de troca, nos escritos do relatório e no ambiente virtual, considerando os traços da constituição do *ethos* discursivo e pré-discursivo nas modalidades oral e escrita.

O contrato de credibilidade

A credibilidade, interpretada como aquilo em que se pode ter confiança (Borba, 2011), concatena-se ao caráter suprapartidário da comissão, ao comportamento discursivo do locutor principal (distanciado e objetivo) e à referência das informações

apresentadas no relatório. A Lei nº 12.528/11 apresentou possíveis situações de conflito que poderiam ocorrer entre ligações externas e os interesses da CNV:

§ 1º Não poderão participar da Comissão Nacional da Verdade aqueles que:
I - *exercçam cargos executivos em agremiação partidária*, com exceção daqueles de natureza honorária; II - *não tenham condições de atuar com imparcialidade* no exercício das competências da Comissão; III - *estejam no exercício de cargo em comissão ou função de confiança* em quaisquer esferas do poder público (Brasil, 2011, grifo próprio).

A adequação às restrições listadas evita situações passíveis de serem consideradas conflituosas e que seriam negativas para a lisura e o pleno funcionamento da comissão como órgão investigativo. Por representarem implicações excludentes, as restrições (interesses partidários, imparcialidade e acumulação de funções) são automaticamente afastadas da face dos membros empossados nos cargos; garantem a retidão exigida para as suas condutas e demonstram controle por parte do governo federal, calcado na legislação, no que as tange. Dessa maneira, a credibilidade da Comissão – enquanto uma coletividade que atua com propósitos alinhados – foi atestada de antemão aos destinatários, pois o caráter suprapartidário (inciso I) propicia a preponderância do ponto de vista global dos Direitos Humanos.

Charaudeau (2013) explica que, para ser recebido com credibilidade, o comportamento enunciativo dos locutores responsáveis pelo discurso não pode ser equivalente a um comportamento militante, pois a enunciação da verdade, para ser aceita socialmente, precisa ser imparcial. Nesse sentido, apuramos que, na manifestação material (relatório escrito), o locutor-narrador principal apresentou as informações recolhidas por meio das investigações de maneira objetiva.

Dentre as marcas que evidenciam a escrita objetiva, focalizamos as seguintes, balizadas por Charaudeau (2012a):

- a. os cerceamentos típicos do gênero discursivo em si (relatório circunstanciado);
- b. a preponderância do comportamento delocutivo do locutor principal, no qual o sujeito falante se apaga no ato enunciativo, sem implicar o interlocutor, com exceção de alguns enunciados dos elementos pré-textuais;
- c. as modalidades evidenciais – na maior parte do desenvolvimento dos capítulos analisados, o narrador priorizou sentenças assertivas e o discurso relatado com fontes evidenciais atestadas, para apresentar os diversos pontos de vista;

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

d. e o papel e o propósito do enunciador do ato enunciativo, o qual atuou como um relator.

Os testemunhos/depoimentos foram reproduzidos nos escritos com alto grau de fidelidade, o mínimo de interferências e foram acompanhados por referências. As reproduções se deram por meio de citações baseadas em arquivos de áudio e vídeo e em transcrições oficiais. A exemplo do depoimento que se segue – reproduzido no relatório juntamente com uma nota de referência. Essa nota contém informações precisas sobre os seus responsáveis e sobre a origem das enunciações e dos documentos citados, localizando-os no mundo social:

Darci Miyaki, militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), presa em janeiro de 1972, foi levada primeiramente para o DOI-CODI da Guanabara, e depois para o DOI-CODI de São Paulo. *Ela relatou à CNV, em 12 de dezembro de 2013*: Eu fui presa no dia 25 de janeiro de 1972, meio-dia e dois minutos, na rua Rainha Guilhermina, Leblon, Guanabara. Fui agarrada por vários homens que de imediato me jogaram num Opala branco. É uma das poucas lembranças nítidas que eu tenho. Me jogaram no chão, puseram um capuz preto e começaram a me dar pontapés. Eu permaneci na Guanabara do dia 25 de janeiro ao dia 28, metade da manhã. Durante esse período eu não fui para cela nenhuma (Brasil, 2014a, p. 307, grifo próprio).

Nota de referência:

10 – Arquivo CNV, 00092.000133/2014-16. Audiência pública, 12/12/2013. Depoimento de Darci Toshiko Miyaki (Brasil, 2014a, p. 324).

Na ótica de Roxanne Rimstead (2000), as declarações feitas por sujeitos incluídos em grupos culturalmente mudos angariam poderes extraordinários de luta política quando são mediadas por acadêmicos. A lógica da criação dos materiais gerados por uma comissão da verdade contempla a afirmação da autora, quando consideramos a coleta de testemunhos/depoimentos. Quando uma história oral é contada/testemunhada a um indivíduo dotado de autoridade e de competência linguística, política ou acadêmica, ganha um novo *status* – torna-se uma prova legalizada pelo ritual através do qual foi transcrita. Essa característica pode ser concatenada ao papel dos depoimentos e testemunhos para o trabalho de comissões da verdade de maneira geral.

Os relatos citados no documento podem ser interpretados pelo interlocutor (leitor) em função do seu valor evidencial, considerando o conjunto dos dados referenciais

disponibilizados. Sobre este tipo de informação relatada e os seus efeitos de verdade, Charaudeau (2012b, p. 53) explica que quando o informante é uma testemunha, desempenha o papel de “portador da verdade”, pois a sua fala tem o objetivo único de dizer aquilo que viu e ouviu. Ao atualizar as fontes evidenciais no discurso, o locutor principal (porta-voz da CNV) iluminou a argumentação no plano jurídico e, ao lado de outros locutores enunciadores segundos testemunhais, seguiu reconstituindo a verdade histórica.

Considerações finais

O principal contrato de comunicação que regeu a produção do Relatório da CNV foi o contrato de verdade, o qual analisamos com base em dois contratos secundários: de legitimidade e de credibilidade. A representação das restrições legais e procedimentais no Relatório da CNV garantiu a legitimidade dos comissionados ao público nos contextos de produção, recepção e circulação dos materiais. A análise do comportamento discursivo do comissionado na fase investigativa ilustrou como os traços do *ethos* dos comissionados podem se relacionar aos papéis desempenhados por eles nas situações de troca comunicativa. Quanto à credibilidade, foi relacionada ao caráter suprapartidário da comissão; ao alinhamento dos comissionados com o ponto de vista geral que orientou o trabalho da CNV – Direitos Humanos; à forma como os testemunhos foram transcritos e reproduzidos no documento; aos discursos balizadores dos conteúdos do relatório e ao comportamento enunciativo delocutivo do locutor principal. Constatamos que a Lei nº 12.528/11 garantiu a credibilidade dos comissionados por meio de determinações capazes de excluir situações de conflito, como a participação em agremiações partidárias e a acumulação de cargos em comissão ou de confiança. Além do mais, os discursos balizadores do relatório são provenientes de fontes de notória credibilidade e de reconhecimento mundial, as quais foram devidamente apontadas nas referências e ao longo dos textos. Por fim, consideramos que as particularidades contratuais apresentadas ao longo desse artigo dizem respeito à organização da encenação discursiva da produção de um arquivo testemunhal, cujo objetivo primordial é apresentar a verdade dos fatos aos leitores.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- | Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil

BORBA, F. S. **Dicionário Unesp do português do contemporâneo**. 1. ed. Curitiba: Piá, 2011.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório/Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014a. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos/Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014b. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Mortos e desaparecidos políticos/Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014c. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Resolução nº 8**, de 04 de março de 2013. Aprova o novo Regimento Interno da Comissão Nacional da Verdade. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CL, n. 48, p. 1, 12 de março de 2013.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Comissão Nacional da Verdade no Recife – Parte 1**. Captação de imagens e áudio Empresa Brasil de Comunicação (EBC). Edição Lívia Mota/CNV. Publicado pelo canal Memórias Reveladas, 10/09/2012, 2012. 1 vídeo (7:47 min). Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/35-videos/169-comissao-nacional-da-verdade-no-recife-parte-1.html>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011**. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm. Acesso em: 01 jul. 2022.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Angela S. M. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, J. **Heterogeneidade enunciativa, gestão de vozes e orientação argumentativa no Relatório da Comissão Nacional da Verdade do Brasil**. 2022. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

RABATEL, A. **Homo narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa: pontos de vista e lógica da narração teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2016.

RIMSTEAD, R. Histórias orais como *locus* de resistência. In: PETERSON, M.; NEIS, I. A. (org.). **As armas do texto**: a literatura e a resistência. 1. ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 maio 2022.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: NOGUEIRA, Jaqueline. Contratos de comunicação propostos e firmados durante o trabalho investigativo da Comissão Nacional da Verdade do Brasil. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 226-244, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 16/01/2023 | Aceito em: 06/09/2023.

INSIGHTS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA NASALIDADE EM FRANCÊS E PORTUGUÊS A PARTIR DE DADOS DE ESCRITA

Claudia Regina Minossi ROMBALDI¹

Ana Ruth Moresco MIRANDA²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3541>

Resumo: Neste artigo são exploradas conexões entre grafias não convencionais e conhecimentos linguísticos acerca da fonologia de vogais seguidas de nasais em posição medial, por brasileiros e franceses. Parte-se da hipótese de que a aquisição de um sistema alfabético de escrita como o do Português Brasileiro e o do Francês *Standard* pode promover ajustes nas representações fonológicas de vogais em contexto de nasalização. Os *corpora* são compostos por grafias não convencionais de crianças monolíngues brasileiras e francesas; e de brasileiros adultos aprendizes de Francês Língua Estrangeira. Os dados analisados mostram que, no período inicial de contato com a escrita, as crianças brasileiras tendem a ajustar a representação de /ṽ/ para /VN/, em decorrência de seus avanços com as práticas escritas. Já as crianças francesas dão indícios de partirem de estruturas /VN/ desde seus contatos iniciais com o sistema de escrita do francês. Os brasileiros aprendizes de Francês Língua Estrangeira, por seu turno, iniciam seus contatos com a escrita da Língua Estrangeira, representando a nasalidade por /VN/, possivelmente por terem passado pelo reajuste de /ṽ/ para /VN/, quando da aquisição do sistema de escrita da Língua Materna.

Palavras-chave: Nasalidade fonológica. Vogais em contexto de nasalização. Grafias não convencionais. Reestruturação.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Pelotas - Visconde da Graça, Rio Grande do Sul, Brasil; professoraclaudiarombaldi@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3405-1378>

² Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; anaruthmmiranda@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-1380-5751>

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

INSIGHTS ON THE REPRESENTATION OF NASALITY IN FRENCH AND PORTUGUESE FROM WRITING DATA

Abstract: This paper explores connections between unconventional spellings and linguistic knowledge about the phonology of vowels followed by nasals in medial position by Brazilian and French speakers. It starts with the hypothesis that the acquisition of an alphabetic writing system such as Brazilian Portuguese and Standard French can promote adjustments in the phonological representations of vowels in the context of nasalization. The corpora are composed of unconventional spellings of Brazilian and French monolingual children, and Brazilian adult learners of French as a Foreign Language. The analyzed data show that, in the initial period of contact with writing, Brazilian children tend to adjust the representation of /*ĩ*/ to /*VN*/, as a result of their advances in writing practices. French children, on the other hand, show signs of starting from /*VN*/ structures since their initial contact with the French writing system. Brazilian learners of French as a Foreign Language, on the other hand, begin their contact with the writing of the Foreign Language, representing nasality by /*VN*/, possibly because they went through the readjustment of /*ĩ*/ to /*VN*/, when the writing system of the mother tongue was acquired.

Keywords: Phonological nasality. Vowels in nasalization context. Unconventional spellings. Restructuring.

Introdução

A nasalidade em vogais no Português Brasileiro (doravante PB) e no Francês *Standard* (doravante FS) é um tema instigante e complexo, tanto em relação à fonologia, como no que se refere à aquisição da escrita por brasileiros e franceses.

A discussão em fonologia centra-se no debate concernente à existência ou não de vogais nasais nas línguas alvo, quando o tema é a nasalidade fonológica. As propostas para o português embasam-se em dois argumentos divergentes quanto à interpretação: as que propõem presença de vogal nasal pura – monossegmental /*ĩ*/ (Pontes, 1972) para o PB (Costa; Freitas, 2001) e para o Português Europeu (doravante PE); e as que propõem constituição bissegmental, sendo a nasalidade resultante de um grupo formado por vogal oral mais elemento consonântico nasal, /*VN*/ (Camara Jr., 1970; Bisol, 2002).

De maneira semelhante, questões levantadas por estudos sobre a aquisição fonológica, como os de Freitas (1997) para o PE e os de Miranda (2009) para o PB, colocam em dúvida a estrutura bifonêmica da nasalidade para as crianças. Tendo-se em vista que a aquisição da escrita é parte integrante do processo de aquisição da linguagem, também

nesse campo, as discussões sobre a nasalidade das vogais e seu estatuto fonológico suscitam interesse para a pesquisa. Há consenso entre os estudiosos de que o registro gráfico da nasalidade fonológica impõe dificuldades para crianças brasileiras e francesas ao chegarem no nível alfabético da escrita, pois reflete uma potencial assimetria entre o conhecimento fonológico infantil e a representação ortográfica da nasalidade no sistema de escrita (Abaurre, 1988; Miranda, 2009, 2011, 2018; Pothier, 2004).

A complexidade supramencionada, em torno da aquisição escrita e da fonologia das vogais em foco, inspira este artigo, cujo objetivo é o de analisar dados de escrita não convencionais³, relativos ao registro de vogais em contexto de nasalização fonológica, produzidos por crianças monolíngues brasileiras e francesas, em aquisição da escrita da Língua Materna (doravante LM) e por falantes nativos de PB em aquisição do Francês Língua Estrangeira (doravante FLE). Pretende-se retomar a discussão sobre o estatuto da nasalidade, a partir de evidências extraídas de escritas iniciais, a fim de discutir a proposição de que durante a aquisição de um sistema alfabético de escrita, como o do PB e o do FS, podem ocorrer ajustes nas representações fonológicas.

Se os estudos sobre aquisição da fonologia apontam para a existência de vogais nasais na gramática sonora de crianças falantes do português, como defendem Freitas (1997) e Miranda (2009), ou seja, estruturas monossegmentais /*ñ*/, as quais estariam disponíveis às crianças no início da aquisição do sistema alfabético de escrita, pode-se postular que, com os avanços das práticas escolares, tendo em vista a configuração ortográfica da nasalidade, isto é, uma vogal seguida de uma nasal <*m*> ou <*n*>, as representações infantis estariam suscetíveis a ajustes em direção a estruturas bissegmentais /*VN*/. No que diz respeito aos dados de FS, tendo-se em conta que a discussão sobre a representação fonológica da nasalidade é tema de debates em estudos da fonologia francesa (Shane, 1970; Tranel, 1987), os dados de escrita inicial das crianças francesas são também analisados com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a nasalidade naquele sistema.

Feitas essas considerações, apresentam-se, a seguir, aspectos da literatura sobre a fonologia e o registro gráfico de vogais seguidas de nasais, no PB e no FS, os quais orientarão a interpretação dos dados.

3 As grafias não convencionais são aqui entendidas como parte integrante e imprescindível ao processo de aprendizagem e, sobretudo, como o dado revelador das concepções dos alunos a respeito de seu sistema linguístico. Acredita-se que as grafias não convencionais possam fornecer pistas a respeito da representação fonológica dos segmentos, bem como da maneira como os alunos, se apropriam, paulatinamente, das formas gráficas convencionais da sua LM (Abaurre, 1991; Kato *et al.* 1997; Rombaldi, 2017; Miranda, 2020).

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

A nasalidade vocálica no PB e no FS

De acordo com a análise estruturalista de Camara Jr. (2006 [1970]), a nasalidade muda significado, tanto no PB quanto no FS, conforme se observam nos exemplos apresentados em (1) e (2).

(1) no PB

lido /lido/ vs. *lindo* /liNdo/

mudo /mudo/ vs. *munido* /muNdo/

cata /kata/ vs. *canta* /kaNta/

(2) no FS

orange /ɔʁɑ̃ʒ/ 'tempestade' vs. *orange* /ɔʁɑ̃ʒ/ 'laranja'

mode /mɔd/ 'moda' vs. *monde* /mɔ̃d/ 'mundo'

paître /pɛtʁ/ 'pastor' vs. *peintre* /pɛ̃tʁ/ 'pintor'

Na proposta de Camara Jr. (2006 [1970]), os exemplos em (1) e (2) caracterizam a presença de emissão nasal nos dois sistemas, no entanto, o autor ressalta que isso ocorre em condições fonológicas diversas nas duas línguas românicas em questão. Segundo ele, no PB inexistem vogais nasais puras ou lexicais, enquanto no FS as vogais nasais puras ou lexicais compõem o sistema.

Importante destacar que a hipótese de Camara Jr. não é uma unanimidade para a interpretação da nasalidade em vogais nos sistemas em alvo. Há autores, como Pontes (1972) para o PB e Costa e Freitas (2001) para o PE, que propõem que a nasalidade se manifeste como monossegmental /ṽ/ no português, assim como há aqueles que argumentam em favor de uma manifestação bissegmental /VN/ para a nasalidade no FS.

Os argumentos da literatura, para explicar a ocorrência monossegmental /ṽ/ ou bissegmental /VN/ no francês e no português, buscam subsídios na diacronia das línguas em questão, sobretudo em fatos da evolução histórica referente à produção de alvos exibindo nasalidade vocálica em francês (Carton, 1997; Tranel, 1987); na morfologia, em discussões relativas à flexão do gênero (masculino e feminino) e nos processos derivados que incluem prefixos em francês e português (Dell, 1973; Tranel, 1987; Shane, 1970; Camara Jr. [1970], 2006); e, na fonologia, por efeito do funcionamento da vibrante e do bloqueio do acento prosódico e dos procesos de sândi (Mateus; Andrade, 2000; Bisol, 2002).

A fonologia da nasalidade vocálica no PB

Estudos referentes à presença de /VN/ ou de /ṽ/ no PB demonstram uma tendência dos autores no sentido de assumir a hipótese bissegmental /VN/ para representar

a nasalidade vocálica (Camara Jr., 2006 [1970]; Bisol, 2002). No entanto, observa-se, também, a análise de que essas vogais podem se manifestar como /ṽ/ no sistema, conforme defende Pontes (1972).

Para Camara Jr. (2006 [1970]) e Bisol (2002), por exemplo, a nasalidade fonológica do PB (como a ilustrada em (1a)) resulta de uma estrutura VC. Os autores lançam mão de argumentos relacionados ao funcionamento da língua para consolidar suas posições, a saber: (i) a vibrante que cria oposições fonológicas entre vogais, ‘caro’-‘carro’, sempre se realiza como forte depois de consoante e depois da vogal nasalizada, ‘guelra’, ‘Israel’, ‘genro’, ‘honra’; (ii) não há hiato com vogal nasalizada, na formação de feminino, por exemplo, a nasal desaparece como em ‘boN’- ‘boa’ ou se realiza como ataque da sílaba seguinte, ‘valentoN’-‘valentona’; (iii) ocorre desnasalização do prefixo ‘in’ diante da líquida por efeito da assimilação, por exemplo, em ‘in + legal’ = ‘ilegal’.

A argumentação de Pontes (1972) não encontrou sustentação nos estudos de base estrutural sobre a fonologia do PB, uma vez que se baseia em um caso de nasalidade fonética que envolve a vogal pretônica de palavras como ‘c[a]minha’ (verbo caminhar), a qual pode ser produzida com ou sem nasalidade; e ‘c[ã]minha’ (diminutivo de ‘c[ã]ma’) sempre produzida com nasalidade, em razão da palavra base ‘cama’, que sofre uma regra sistêmica do PB, a qual prevê sempre o espriamento da nasalidade para a vogal tônica localizada à esquerda da consoante nasal.

Assim, o sistema fonológico de vogais em contexto de nasalização, no PB, segundo a perspectiva de Camara Jr. (2006 [1970]) e outros, adota o sistema pré-tônico das vogais orais + arquifonema nasal, apresentando duas vogais altas - /iN/, /uN/, duas médias-altas - /eN/, /oN/ e uma baixa, central e não-arredondada - /aN/, todas derivadas de uma sequência /VN/. É importante ressaltar que os fonólogos tendem a optar por um sistema vocálico mais enxuto, sete vogais orais em vez de doze (sete orais e cinco nasais).

A fonologia da nasalidade vocálica no FS

No FS a discussão relativa ao *status* fonológico da nasalidade vocálica não se faz de forma menos conflitante do que no PB. Mesmo havendo uma tendência da literatura a assumir a interpretação da nasalidade pura ou lexical no sistema, a hipótese que presume a ocorrência de uma manifestação bifonêmica também é aceita. Segundo Shane (1970), o sistema vocálico do francês não se caracteriza por possuir vogais nasais, mas sim uma vogal nasalizada que é decorrente de um conjunto constituído de vogal oral seguida de consoante nasal, tal como ocorre no PB. No entanto, Tranel (1987) argumenta em favor da existência de nasalidade pura ou lexical em francês.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

O argumento de Shane (1970) sustenta-se na análise das ocorrências de nasalidade no léxico francês, nas alternâncias fonéticas entre vogal oral *versus* vogal nasal em algumas formas de substantivos, verbos e adjetivos. Nestes últimos, a alternância entre vogal oral e vogal nasal verifica-se na mudança do gênero. Os adjetivos femininos formam seu gênero por vogal nasalizada, enquanto os masculinos, por consoante nasal, como se exemplifica em 'fine' *vs.* 'fin', 'divine' *vs.* 'divin', 'pleine' *vs.* 'plein' e 'brune' *vs.* 'brun'.

Tranel (1987), por seu turno, busca evidências fundamentadas em um estudo contrastivo entre o sistema vocálico nasalizado do FS e o do inglês, bem como na diacronia da língua francesa, a fim de argumentar em favor da existência de nasalidade pura ou lexical no sistema do FS. O autor observa que não há vogal nasal lexical em inglês, porque nessa língua tais vogais não distinguem significado e não apresentam distintividade funcional entre si, mas isso ocorre em FS.

Seguindo a proposta de Shane (1970), cuja argumentação sustenta-se por análises do funcionamento fonológico do próprio sistema, a configuração da nasalidade no francês moderno apresenta, antecedendo a nasal, uma vogal média baixa, anterior e não-arredondada - /eN/, uma média baixa, posterior e arredondada /oN/ e uma baixa, central e não-arredondada - /aN/.

O registro gráfico da nasalidade vocálica no PB

As pesquisas de Miranda (2009, 2011, 2018), relativas à grafia de sílabas com consoante pós-vocálica, por crianças brasileiras em fase inicial do desenvolvimento da escrita, verificaram que a grafia de nasal pós-vocálica é aquela que maior dificuldade oferece às crianças. Com base em resultados de estudos de aquisição da fonologia (Matzenauer, 1990; Mezzomo, 2004), segundo os quais a produção de sílabas com nasalidade fonológica é muito mais precoce que a produção de estruturas CVC, a autora interpreta os resultados dos dados de escrita como decorrentes de diferenças representacionais entre estruturas CVN e CVC. De um modo geral, de acordo com Miranda (2011), a análise de um texto produzido no primeiro ano do fundamental mostra que a criança, ao escrever 'gigate' e 'vuado' em vez de 'gigante' e 'voando', não registra graficamente a consoante pós-vocálica, mas a ausência da grafia de róticas e fricativas nesta posição, como em 'larva' e 'pista', não é observada. Tais exemplos, sustentados por resultados relativos a uma amostra significativa de dados, são interpretados como indícios de que as crianças em fase inicial de escolarização tratam a sequência CVN diferentemente do modo como tratam as estruturas CVC, argumento que embasa a afirmação de que, no período inicial de aquisição da fonologia, apenas líquidas e fricativas ocupam a posição de coda, estando a nasal na posição de núcleo ramificado.

Consoante à proposta de Faraco (2001), a representação gráfica de vogais em contexto de nasalização no PB apresenta-se praticamente transparente para aqueles que estão adquirindo a escrita, uma vez que a representação básica para vogais nasalizadas no sistema são as letras ‘a’, ‘e’, ‘i’, ‘o’ e ‘u’ seguidas de ‘m’, quando a sílaba seguinte começa com ‘p’ ou ‘b’, ou de ‘n’, quando a sílaba seguinte começa com uma das demais consoantes.

O registro gráfico da nasalidade vocálica no FS

Os estudos de Pothier (2004) sobre a aquisição gráfica por crianças francesas apresentam dados em que as crianças, ao grafarem as vogais nasalizadas, suprimem a consoante nasal. Pothier (2004) explica que a oposição entre vogais orais e vogais nasalizadas reside no abaixamento do véu palatino e essa manifestação fonética e articulatória pode estar implicada na emergência de certos erros de transcrição gráfica pelas crianças. Um exemplo desse tipo de manifestação, segundo a autora, está no fato de se poder evidenciar, na escrita das crianças francesas, erros do tipo ‘patalon’ em vez de ‘pantalon’, que ilustram dificuldade de distinção entre o fone [a] e sua contraparte nasalizada [ã].

Catach (1995) explica que vogais em contexto de nasalização no FS são transcritas através da adição, logo em seguida da vogal oral - (a, e, i, o, u), de um ‘n’ ou de um ‘m’, diante de ‘m’, ‘b’ ou ‘p’, como em português. Pode-se, então, com base em Catach (1995), verificar que no sistema do francês, assim como no do português, o registro gráfico das vogais em contexto de nasalização apresenta contexto definido contextualmente no que tange à sua ortografia.

Procedimentos metodológicos

Os dados analisados foram produzidos por crianças monolíngues brasileiras e francesas – em aquisição de suas respectivas LMs – e por adultos falantes nativos de PB, aprendizes de FLE. À época das coletas⁴, as crianças brasileiras frequentavam regularmente a 1^a e a 2^a séries⁵ do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira e as crianças francesas estavam regularmente matriculadas nas séries CP e CEI, equivalentes a 1^a e 2^a

4 Relacionado à tese, intitulada *A grafia da nasalidade por alunos de FLE: uma discussão sobre a relação fonologia-ortografia* (Rombaldi, 2011), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

5 Quando foram realizadas as coletas dos dados, o Ensino Fundamental ainda se constituía por oito séries. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi instituída pela Lei Federal nº 11.274/2006 e pela Emenda Constitucional 59/2009.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

séries do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas francesas⁶. Os falantes nativos de PB aprendizes de FLE cursavam regularmente o 1º ano (1º e 2º semestres) e 2º ano (3º e 4º semestres) do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português e Francês e respectivas Literaturas, de uma universidade pública brasileira⁷.

Os textos produzidos pelas crianças foram coletados por meio de oficinas de produção textual, cujo objetivo é a obtenção de textos espontâneos⁸. Para a análise, foram considerados 129 textos espontâneos, produzidos por crianças monolíngues brasileiras na 1ª série e 106, na 2ª série. Das crianças monolíngues francesas foram considerados 57 textos de CP (1ª série) e 35 de CEI (2ª série).

Após a coleta, os textos foram digitados e digitalizados. Procedeu-se, então, ao levantamento de dados, qual seja das grafias de palavras com contexto para a análise – as que continham registros gráficos não convencionais de vogais orais seguidas de consoantes nasais ‘n’ ou ‘m’⁹.

Os dados produzidos pelos aprendizes de FLE falantes nativos de PB, por sua vez, advêm de dois ditados controlados¹⁰. Consideraram-se, para a análise, 26 ditados produzidos pelo FLE 1º ano e 6, pelo FLE 2º ano. As palavras dos ditados foram registradas em áudio, por um falante nativo de FS, para o primeiro ditado, vocábulos isolados e, para o segundo, vocábulos contextualizados em frases, todos contendo os fones [ɛ̃], [ã] e [õ]. A tarefa demandada aos alunos aprendizes de FLE, falantes nativos de PB, era a de registrar ortograficamente os vocábulos selecionados nas lacunas reservadas à grafia da palavra. A seguir, em (3) e (4), exemplificam-se algumas palavras controladas nos ditados.

6 Os textos das crianças integram o Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita, o BATALE (Miranda, 2001).

7 Importante destacar que os adiantamentos de 1ª e 2ª séries para as crianças monolíngues, brasileiras e francesas, e os de 1º e 2º anos para os aprendizes de FLE foram intencionalmente estabelecidos. Dessa forma, os três grupos foram limitados a dois anos acadêmicos de exposição à escrita ortográfica dos sistemas linguísticos em alvo. Esse procedimento buscou apoio teórico em pesquisas na área de aquisição da escrita, tais como as de Abaurre (1988) e Miranda (2007, 2011), as quais demonstram que os erros de grafias da nasal se concentram nas séries iniciais, especialmente nas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

8 Consideram-se produções espontâneas as escritas produzidas a partir de oficinas de produção textual, sem interferência do professor na resolução de possíveis dúvidas pelas crianças.

9 Importante referir que, para a análise, foram selecionadas as grafias não convencionais que apresentavam as vogais em contexto de nasalização em posição medial de sílaba. O critério para a seleção foi baseado no fato de haver divergência em relação à produção dessas vogais na posição final nos dois sistemas: no PB são produzidas como ditongos nasais, enquanto no FS como vogais nasais.

10 Optou-se pelos ditados controlados por dois motivos: primeiro porque há relatos na literatura sobre o uso de estratégias de evitação, as quais são largamente empregadas pelos escreventes em situações de produção espontânea (Cornaire, 1998); segundo, porque era necessário que os contextos relevantes para o estudo fossem fartamente encontrados.

(3) Palavras isoladas

_____ (*rondeurs*)
 _____ (*infusoire*)
 _____ (*presumptueuse*)

(4) Palavras controladas em frases

Les _____ de la jeune fille déplaisent à son amoureux. (*rondeurs*)
 L' _____ : c'est un organisme vivant unicellulaire. (*infusoire*)
 Elle est _____ cette fille! (*presumptueuse*)

Desse modo, como se procedeu com os dados das crianças monolíngues, das palavras grafadas pelos adultos brasileiros aprendizes de FLE, executou-se o levantamento dos registros gráficos não convencionais de vogais em contexto de nasalização – os que se encaixavam nos requisitos para a análise, anteriormente explicitados.

Por fim, calcularam-se os percentuais gerais de registros não convencionais produzidos pelas crianças monolíngues e pelos adultos, para cada uma das categorias de análise, a saber: i) **omissão da consoante nasal 'n' ou 'm'**¹¹ – dados que apresentavam registro da vogal oral e omissão da consoante nasal 'n' ou 'm'; ii) **mudança na grafia da vogal oral** – dados que apresentavam registro da consoante nasal 'n' ou 'm' e troca da qualidade da vogal oral; e iii) **híbridos** – dados que apresentam omissão da consoante nasal 'n' ou 'm' e mudança da qualidade da vogal oral, simultaneamente. Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o *software R*¹², gerando-se o limite máximo de probabilidade de erro ($p \leq x$) para as diferenças observadas. O teste foi realizado através do cálculo do valor p , por meio de um *script* adaptado de Labtrop¹³.

Assim, procedeu-se tratamento estatístico para as seguintes categorias¹⁴: (i) omissões da consoante nasal 'n' ou 'm', produzidas por crianças monolíngues brasileiras e francesas e (ii) mudanças na grafia da vogal oral, produzidas por crianças monolíngues brasileiras e francesas, ambas na 1ª série.

À vista disso, a seguir, apresentam-se os dados, seguidos pela interpretação, baseada na discussão e nos procedimentos anteriormente expressos.

11 Não é controlado o [ŋ], porque nas duas línguas há representação ortográfica distinta para esse fone. Em FS [ŋ] é ortografado como 'gn' e em PB como 'nh'.

12 *Software* aberto, livre e gratuito. Disponível em: <https://www.r-project.org/>. Acesso em: 06 nov. 2023.

13 Disponível em: http://labtrop.ib.usp.br/doku.php?id=cursos:ecor:02_tutoriais:tutorial6:start. Acesso em: 06 nov. 2023.

14 As categorias foram selecionadas, porque atendiam as condições para o teste, ou seja, apresentavam diferenças na amostra.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

Descrição e discussão dos dados

Doravante, as produções das crianças brasileiras e francesas são apresentadas por intermédio de exemplos e são comparadas entre si. Já as dos aprendizes de FLE falantes nativos de PB são apresentadas e comparadas às das crianças monolíngues, a fim de que se possa discorrer mais detidamente sobre a ideia de que a compreensão de um sistema alfabético de escrita, como o do PB e o do FS, pode promover ajustes nas representações fonológicas de vogais em contexto de nasalização. Tais ajustes já terão ocorrido nas representações de aprendizes de FLE, uma vez que passaram pelo processo de escolarização em sua LM.

As grafias não convencionais produzidas por crianças monolíngues brasileiras

Nos dados produzidos pelas crianças monolíngues brasileiras, foram encontrados 77 erros na grafia de vogais em contexto de nasalização. Desses 77 registros, 55% (42) foram produzidos por crianças de 1ª série e 45% (35) por alunos de 2ª série.

Alguns exemplos ilustrativos de registros não convencionais produzidos por crianças monolíngues brasileiras, os quais revelaram omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos, são apresentados em (5a, 5b e 5c).

(5a) Omissão de consoante 'n' ou 'm':

grades' em vez de *grandes*:

*— que dentes mais grades você tem
e o lobo disse*

(5b) Mudança na grafia da vogal

'Chico Bonto' em vez de *Chico Bento*:

*tinham plantando milho e os passarinhos vanta-
ram e o espantalho espantou todos os passari-
nhos e o chico bonto ficou muito feliz e voltou a
capinar muito feliz e sim'*

(5c) Híbridos

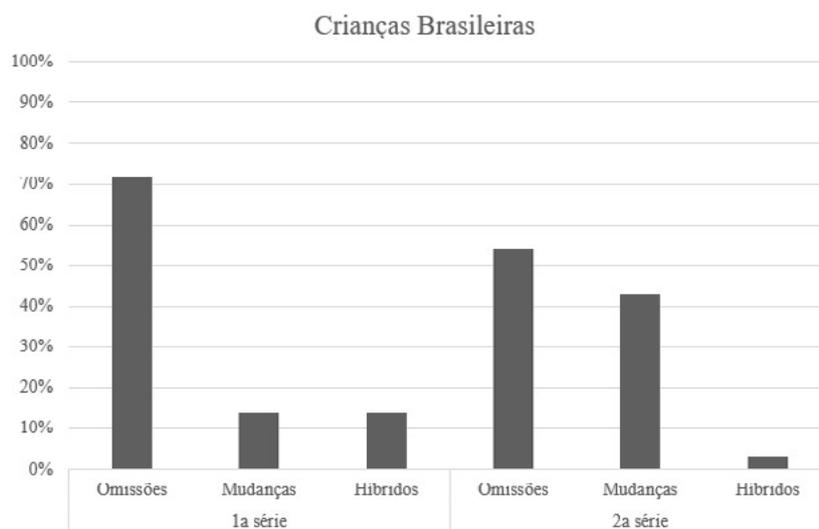
'codo' em vez de *quando*:

*raim é deve que pagos um moto
e codo ela estava chegada é e
a churuz e ela correu é pe*

Em (5a), quando a criança escreve '*grades*' em vez de *grandes*, omitindo a consoante nasal 'n', porém mantendo a vogal oral 'a', produz um dado que revela omissão da consoante responsável por representar a nasalidade. Em (5b), ao escrever '*Chico Bonto*' em vez de *Chico Bento*, não há omissão da consoante nasal, mas há, no entanto, mudança de 'o' para 'e', condizente à categoria mudança na grafia da vogal. Por último, em (5c), ao escrever '*codo*' em vez de '*quando*', a criança, simultaneamente, omite a consoante nasal e muda a vogal, grafando 'o' em vez de 'a', produzindo, desta forma, um dado híbrido.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, por intermédio da qual pode-se visualizar de forma objetiva a distribuição dos dados de grafias não convencionais produzidas por crianças monolíngues brasileiras, de acordo com as categorias adotadas para a análise dos dados: omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos, nas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental.

Figura 1. Frequência da distribuição dos dados gráficos não convencionais produzidos por crianças monolíngues brasileiras de acordo com os procedimentos adotados



Fonte: Elaboração própria

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

No que concerne à distribuição desses dados nas categorias de análise, dentre os 42 produzidos pela 1ª série, 72% (30/42) foram de omissões de consoantes 'n' ou 'm', 14% (6/42) de mudanças na grafia da vogal e 14% (6/42) híbridos. No total de dados encontrados na 2ª série – 35, 54% (19/35) referem-se a omissões de consoantes 'n' ou 'm', 43% (15/35) a mudanças na grafia da vogal e 3% (1/35) a híbridos.

Por meio da Figura 1, é possível observar que os dados produzidos por crianças monolíngues brasileiras apresentam frequências mais elevadas de omissões de registros das consoantes 'n' ou 'm', como apresentado em (5a) – 'grades' em vez de *grandes*, que os demais tipos de dados, mudança na grafia da vogal e hibridismos, conforme em (5b) 'Chico Bonto' em vez de *Chico Bento* e (5c) – 'codo' em vez de *quando*, respectivamente. Pode-se ainda observar que ocorre maior frequência de mudanças da qualidade vocálica com manutenção da consoante nasal na 2ª série, comparativamente à 1ª série.

O comportamento mostrado por intermédio da Figura 1, ou seja, o de haver maior ocorrência de omissões de consoantes nasais na 1ª série, vai ao encontro da ideia defendida por Abaurre (1988), de que a incidência de erro na grafia das sequências CVN mostra o caráter contraintuitivo do registro gráfico da vogal nasal no PB (vogal oral + consoante nasal) para crianças em aquisição da escrita da LM.

Para a autora, os erros observados indiciam uma nasalidade fonológica que parece ter realidade monosssegmental \ṽ\ para a criança. O estranhamento causado pela diferença entre representação fonológica e representação ortográfica seria a causa de a criança, quando solicitada a grafar alvos com vogais em contexto de nasalização, produzir erros que têm como resultado omissões da consoante nasal. Abaurre (1988) explica, ainda, que a criança teria tendência a registrar na escrita a nasalidade em vogais de acordo com estruturas monosssegmentais na fonologia por um único segmento, em geral, pelo segmento vocálico oral.

Relativamente a esta questão e à semelhança de Abaurre (1988), Costa e Freitas (2001) assumem que as crianças falantes de PE parecem partir de um sistema \ṽ\ na fonologia, pois as estratégias de reparo que envolvem vogais nasais, em seus estudos, se restringem à produção de vogais orais, qual seja, V[nasal] passa para V[oral], como ilustram dados tais como, 'bombons' /bõ'bõj/ que emerge como [bo'boj] e em 'dente' /'dêti/ que emerge como ['tet^hi] – o que lhes serve de suporte para defenderem a existência de vogais nasais lexicais nas produções iniciais portuguesas de alvos contendo vogais nasais.

Desta forma, os dados de escrita produzidos por crianças monolíngues brasileiras, expressos no presente estudo, conduzem a convergências com estudos sobre a aquisição fonológica precoce da nasalidade. Nos dados de escrita espontânea inicial, produzidos

por crianças brasileiras, o apagamento da nasalidade é o fenômeno mais frequente (cf. exemplo em 5a). Diz-se isso com base nas diferenças dos percentuais de ocorrência dos dados que materializam omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e hibridismos, produzidos nas 1ª e 2ª séries, conforme Figura 1.

Em (5b), dados que conservam a consoante nasal, mudando apenas a qualidade da vogal oral, são os que têm acréscimo da 1ª a 2ª série. Esse aumento de frequência traz evidências de que as crianças, na 2ª série, podem estar tratando as vogais em contexto de nasalização como sendo constituídas por dois segmentos, uma vez que tais dados seriam condizentes com estruturas /VN/, diferentemente do que acontece na 1ª série, em que as crianças, ao omitirem a consoante nasal, dão indícios de lidarem com um segmento apenas: \ṽ\.

As ocorrências de hibridismos (cf: exemplos em 5c) reforçam a afirmativa anterior, já que, ao compararem-se os resultados das duas séries analisadas, é possível observar a diminuição de erros desse tipo, o que pode ser mais um indicativo de que o avanço escolar parece levar a uma representação bifonêmica /VN/ para a nasalidade. Assim, a estrutura condizente com bissegmentos /VN/, de acordo com o exemplo expresso em (5b) – 'Chico Bonto' em vez de *Chico Bento*, pode estar relacionada ao avanço das crianças nas práticas escritas proporcionadas pela escolarização. Esse fato vai ao encontro da ideia de uma representação /ṽ/ nos dados da 1ª série, os quais correspondem a uma escrita alfabética inicial, e de uma representação /VN/ nos da série mais adiantada, consubstanciando o pressuposto de que as grafias não convencionais das crianças brasileiras podem indicar que há um processo de reestruturação fonológica, uma espécie de ajuste das representações acerca da nasalidade em vogais: em um primeiro momento /ṽ/ e subsequentemente /VN/.

O comportamento exibido na Figura 1 sinaliza, assim, uma tendência à representação da vogal nasal como monofonêmica no início do processo de aquisição da escrita pelas crianças monolíngues brasileiras, para em momento subsequente, após contato mais intenso com as práticas de letramento promovidas pela escolarização, ajustarem essas sequências fonológicas monossegmentais em sequências bissegmentais, congruentes com a representação ortográfica dessas vogais na escrita, ou seja, vogal oral + consoante nasal.

As grafias não convencionais produzidas por crianças monolíngues francesas

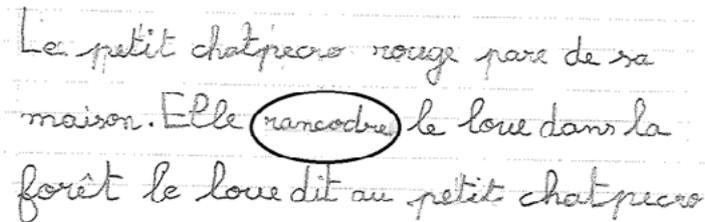
Nos dados produzidos pelas crianças francesas, foram encontrados 51 erros para a grafia das vogais em contexto de nasalização. Desses 51 registros, 41% (21 dados) foram produzidos por crianças de CP (1ª série) e 59% (30 dados) por alunos de CE1 (2ª série).

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

Alguns exemplos ilustrativos, em (6a, 6b e 6c), de registros não convencionais produzidos por crianças monolíngues francesas revelaram omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos.

(6a) Omissão de consoante 'n' ou 'm'

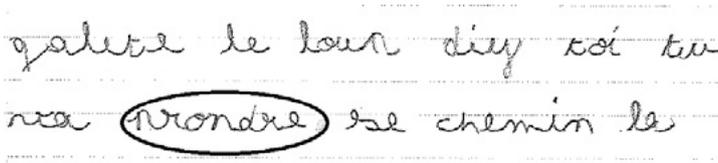
'*rancodre*' em vez de *rencontre*:



Le petit chatpeco rouge para de sa maison. Elle rancodre le loue dans la forêt le loue dit au petit chatpeco

(6b) Mudança na grafia da vogal

'*prondre*' em vez de *prendre*:



galere le loue dieu coi tu nea prondre se chemin le

(6c) Híbrido

'*troseform*' em vez de *transforme*:

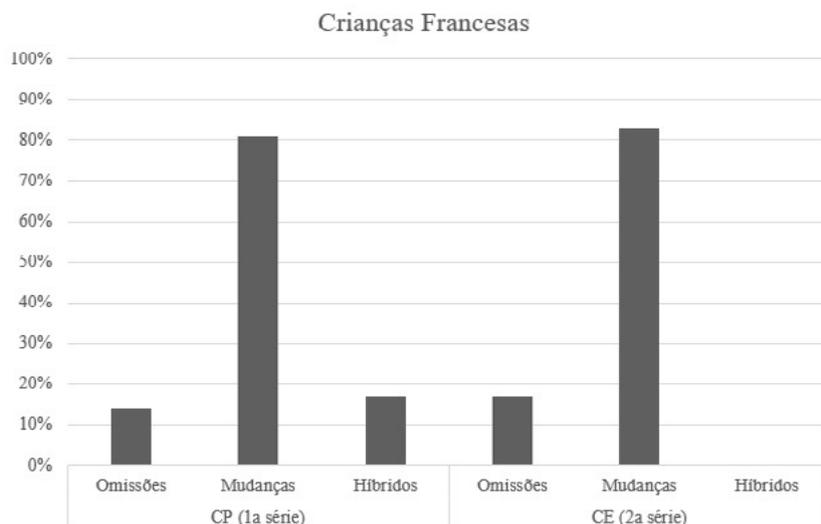


magie et d'un cou le flasquete mafe elle troseform le chat en chat plus

Em (6a), quando a criança escreve '*rancodre*' em vez de *rencontre*, omitindo a consoante nasal 'n', porém mantendo a vogal oral 'o', produz um dado que revela omissão de consoante 'n' ou 'm'. Em (6b), ao escrever '*prondre*' em vez de *prendre*, não há omissão da consoante nasal 'n', entretanto, há mudança na qualidade da vogal e, em vez de 'o', tem-se a grafia de 'e'. Por último, em (6c) ao escrever '*troseform*' em vez de *transforme* a criança utiliza duas estratégias, omite a consoante nasal 'n' e muda a vogal de 'a' para 'o', simultaneamente, produzindo um dado híbrido.

A seguir, apresenta-se a Figura 2, por intermédio da qual pode ser visualizada a frequência da distribuição dos dados gráficos não convencionais, produzidos por crianças monolíngues francesas, de acordo com os procedimentos adotados: omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos.

Figura 2. Frequência da distribuição dos dados gráficos não convencionais produzidos por crianças monolíngues francesas de acordo com os procedimentos adotados



Fonte: Elaboração própria

No que diz respeito à distribuição desses dados dentro das categorias de análise utilizadas, nos 21 produzidos pela CP (1ª série), 14% (3/21) foram de omissões de consoantes 'n' ou 'm', 81% (17/21) de mudanças na grafia da vogal e 17% (5/21) híbridos. No total de dados encontrados na CEI (2ª série) – 30, 17% (5/30) são relativos a omissões de consoantes 'n' ou 'm', 83% (25/30) a mudanças na grafia da vogal e não foram encontrados dados classificados como híbridos.

Na Figura 2, é possível observar que os dados produzidos por crianças monolíngues francesas apresentam frequências mais elevadas na categoria mudança na grafia da vogal, como o apresentado em (6b) – 'prondre' em vez de *prendre*, que nas demais categorias – omissões das consoantes 'n' ou 'm' e hibridismos, como os apresentados em (6a) e (6c), respectivamente, tanto no que concerne às produções realizadas por alunos do CP (1ª série) quanto àquelas realizadas por alunos do CEI (2ª série).

O que se observa na Figura 2 é uma tendência oposta àquela observada nas produções de tais vogais no PB como LM, conforme mostrado por intermédio da Figura 1, pois as crianças brasileiras, quando solicitadas a grafar a nasalidade fonológica na série inicial, lançam mão de procedimentos que resultam, em maior frequência em apagamento da consoante nasal. As mudanças na grafia da vogal com manutenção das consoantes nasais 'n' ou 'm', nas produções das crianças brasileiras, só aumentam na 2ª série, enquanto nos dados das crianças francesas atingem índices bem mais altos desde o primeiro estágio de escolarização analisado.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

A tendência observada na Figura 2 indicia que o registro ortográfico para a nasalidade das vogais, que, assim como em português, é sempre realizado por meio da utilização de mais de um caractere, não parece ser um processo contraintuitivo para as crianças francesas em fase de aquisição da escrita do FS como LM. As crianças francesas produzem pouquíssimos dados em que se observam omissões e hibridismos, como os exemplificados em (6a) – ‘rancodre’ em vez de *rencontre* e (6c) – ‘troseform’ em vez de *transforme*, na série inicial CP (1ª série). Dados desse tipo seriam compatíveis com estruturas monossegmentais e consubstanciariam as propostas que defendem a ideia de representações monofonêmicas, aventada para as crianças brasileiras. A Figura 2 mostra, ainda, que as mudanças na grafia da vogal têm, praticamente, a mesma frequência nos dados produzidos por crianças do CP (1ª série) do que aqueles produzidos por crianças do CEI (2ª série). Esse fato pode ser interpretado como mais um indicativo de que as crianças francesas são sensíveis à nasalidade bifonêmica das vogais no FS desde o início de seus contatos com as práticas escritas da LM. Elas registram as vogais em contexto de nasalização por intermédio de vogal oral + consoante nasal ‘n’ ou ‘m’, estrutura compatível com bissegmentos (/VN/) na fonologia.

A análise estatística, realizada com dados de omissões de consoantes ‘n’ ou ‘m’ de crianças monolíngues brasileiras e francesas, encontrou evidências estatísticas para se afirmar que as crianças brasileiras têm mais omissões nas 1ª séries, em se comparando com as francesas, pois mostrou que as diferenças são significativas, ($p=0,007$, com nível de significância 0,05). O mesmo ocorreu com os dados relativos às mudanças na grafia da vogal oral, produzidos por crianças monolíngues brasileiras e francesas na série inicial, para os quais a rodada estatística evidenciou ($p=0,007$, com nível de significância 0,05), consubstanciando o fato de que as crianças brasileiras produzem mudanças na grafia da vogal oral em menor quantidade que as francesas, nesta etapa de escolarização. As evidências estatísticas corroboram, assim, a tendência observada, ao se compararem dados produzidos pelas crianças monolíngues francesas e brasileiras na 1ª série, uma vez que ratificam o expresso nas Figuras 1 e 2.

As grafias não convencionais produzidas por aprendizes de FLE falantes nativos de PB

No total de dados produzidos pelos aprendizes de FLE falantes nativos de PB, foram encontrados 202 registros desviantes para as vogais em contexto de nasalização. Desses 202 registros, 88% (178) foram produzidos pelo FLE 1º ano¹⁵ e 12% (24) pelo FLE 2º ano¹⁶.

15 Tempo de exposição à língua equivalente ao da 1ª série para as crianças monolíngues.

16 Tempo de exposição à língua equivalente ao da 2ª série para as crianças monolíngues.

Alguns exemplos ilustrativos de registros gráficos não convencionais produzidos por brasileiros aprendizes de FLE, os quais revelaram omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos, são apresentados em (7a, 7b, 7c).

(7a) Omissão de consoante 'n' ou 'm'

'presotuose' em vez de *presompteuse*:

MON
 RONDER
 ALONGEZ
 PRESOTUOSE

(7b) Mudança na grafia da vogal

'randeur em vez de *rondeur*:

mem
 randeur
 alonge
 presompteuse

(7c) Híbrido

'afusoi' em vez de *infusoire*:

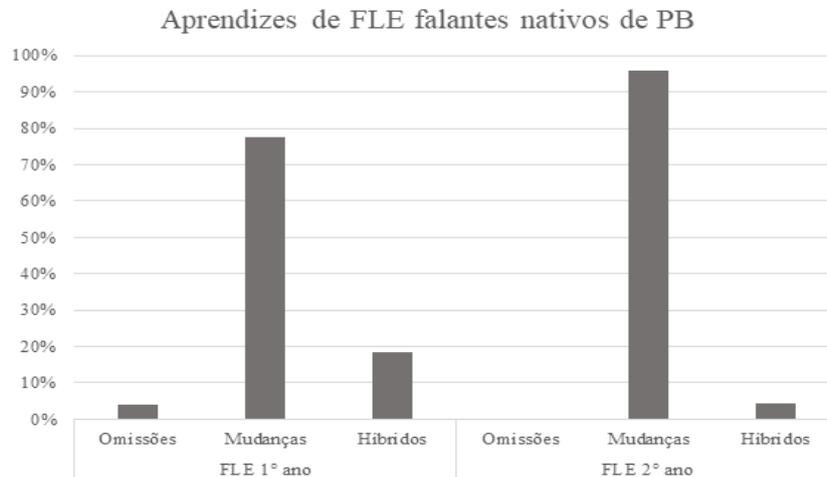
afusoi : c'est un mot presque synonyme de bague.
 Afusoi : c'est un organisme vivant unicellulaire.

Em (7a), quando o aluno escreve 'presotuose' em vez de *presompteuse*, omitindo a consoante nasal 'm', porém mantendo a vogal oral 'o', produz um dado que revela apenas omissão de consoante 'n' ou 'm'. Em (7b), ao escrever 'prandeur' em vez de *prendre*, não omite a consoante nasal 'n', entretanto mantém a vogal oral, mudando sua grafia de 'e' para 'o', o que é condizente à categoria mudança na grafia da vogal. Por último, em (7c) ao escrever 'afusoi' em vez de *infusoire* o aprendiz de FLE omite a consoante nasal 'n' e muda a vogal oral de 'i' para 'a', simultaneamente, em um mesmo dado, produzindo um dado híbrido.

A seguir, apresenta-se a Figura 3, por intermédio da qual pode ser visualizada a distribuição dos dados de escrita não convencionais, produzidos por brasileiros aprendizes de FLE, de acordo com os procedimentos adotados: omissão de consoante nasal 'n' ou 'm', mudança na grafia da vogal e híbridos.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

Figura 3. Frequência da distribuição dos dados gráficos não convencionais produzidos por aprendizes de FLE falantes nativos de PB de acordo com os procedimentos adotados



Fonte: Elaboração própria

Quanto à distribuição dentro das categorias de análise, nos 178 dados produzidos pelo FLE 1º ano, 4% (7/178) foram de omissões de consoantes ‘n’ ou ‘m’, 78% (138/178) de mudanças na grafia da vogal e 18% (33/178) híbridos. No total de dados encontrados no FLE 2º ano – 24, não foram encontradas omissões de consoantes ‘n’ ou ‘m’, 96% (23/24) mudanças na grafia da vogal e 4% (1/24) híbridos.

Na Figura 3, é possível observar que os dados produzidos por aprendizes de FLE falantes nativos de PB apresentam frequências mais elevadas de mudança na grafia da vogal, tanto no FLE 1º ano quanto no FLE 2º ano. As omissões de consoantes e os híbridos são produzidos em frequência bem menor. Se a Figura 3 for comparada à Figura 2, que mostra a frequência da distribuição dos dados gráficos não convencionais produzidos por crianças monolíngues francesas, de acordo com os procedimentos adotados: omissão de consoante nasal ‘n’ ou ‘m’, mudança na grafia da vogal e híbridos, pode-se visualizar comportamento semelhante em relação à grafia da nasalidade pelas crianças francesas e pelos aprendizes de FLE falantes nativos de PB.

Ao se comparar as Figuras 3 e 2, respectivamente – produções de brasileiros aprendizes de FLE e crianças monolíngues francesas, à Figura 1 – produções de crianças monolíngues brasileiras, observa-se que as produções das crianças brasileiras adotam comportamento distinto daquelas das crianças francesas e dos brasileiros aprendizes de FLE. Os dados das crianças brasileiras indicam que elas, provavelmente, ajustem as representações acerca das vogais nasalizadas, que seriam /ṽ/ no período inicial de seus

contatos com a escrita da LM, para, em momento posterior, serem /VN/ em decorrência da escolarização. Já os dados das crianças francesas indicam que elas parecem iniciar seus processos de escolarização com estruturas /VN/, igualmente aos dados produzidos por brasileiros aprendizes de FLE. Os dados dos adultos brasileiros parecem sugerir que eles, possivelmente, iniciam suas produções escritas na Língua Estrangeira (doravante LE), representando a nasalidade por /VN/, provavelmente, devido ao fato de terem passado pelo ajuste de /ṽ/ para /VN/, à época da aquisição da escrita da LM. Isso é interpretado como indício de serem semelhantes as representações da nasalidade de ambos os grupos, por reajuste para os brasileiros aprendizes de FLE e para as crianças monolíngues brasileiras, /ṽ/ que passa para /VN/, e /VN/ para falantes nativos de francês devido às características do sistema fonológico francês.

Essas evidências dão suporte à ideia segundo a qual as duas línguas constituem a nasalidade de forma distinta: o FS por /VN/ enquanto o PB por vogal nasal subjacentemente produzida, /ṽ/, em um primeiro momento do desenvolvimento fonológico, mas passam a compartilhar da mesma realidade representacional, isto é, uma realidade bifonêmica, após o contato dos falantes de português com o sistema de escrita de suas LM.

Considerações finais

Neste artigo, tomando-se por base registros não convencionais de vogais em contexto de nasalização no PB, no FS e no FLE, argui-se em favor da ideia segundo a qual o processo de aquisição da escrita, na medida em que avança, produz um reajuste nas formas fonológicas relativas à representação da nasalidade em vogais, em sistemas como o do PB.

Considerando-se a aquisição precoce da nasalidade durante o desenvolvimento fonológico e de acordo com os dados de escrita inicial, a ideia de uma estrutura monossegmental - /ṽ/ por parte das crianças brasileiras mostra-se pertinente, assim como a subsequente mudança, com os avanços das práticas escolares, para uma estrutura bissegmental - /VN/. Diante dessas evidências, argumenta-se que as crianças brasileiras, possivelmente, reestruturam /ṽ/ para /VN/ por influência do sistema de escrita da LM. No entanto, as produções gráficas das crianças francesas foram análogas às dos aprendizes de FLE falantes nativos de PB, o que é tomado como indicativo de que elas partem de uma estrutura /VN/. Os brasileiros estudantes de FLE, possivelmente, iniciem seus contatos com a escrita da LE, representando a nasalidade por /VN/, devido ao fato de terem passado pela reestruturação de /ṽ/ para /VN/, quando da aquisição da escrita da LM, e as crianças monolíngues francesas, por características do sistema fonológico francês.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

Os dados analisados neste estudo trazem contribuição para as discussões sobre a representação da nasalidade vocálica, acrescentando aos resultados do desenvolvimento fonológico e às análises sincrônicas, ancorados em argumentos referentes ao sistema linguístico de ambas as línguas, dados de escrita inicial da LM e da LE. De fato, produções gráficas não convencionais, produzidas por aprendizes de FLE falantes nativos de PB, comparadas às produzidas por crianças monolíngues francesas e brasileiras, possibilitaram mostrar que os conhecimentos linguísticos sobre a fonologia da língua são capazes de subsidiar as escolhas gráficas dos aprendizes e, em uma via de mão dupla, ao se atualizarem no processo de aquisição da escrita, promover ajustes das representações fonológicas em alvos contendo vogais em contexto de nasalização.

Por fim, não se pode deixar de fazer referência à contribuição pedagógica com discussões que envolvem interfaces entre os campos da aquisição da escrita e da fonologia. Neste estudo, o dado gráfico não convencional aparece como elemento capaz de “revelar a estrutura subjacente, tornando-a visível” por meio dos registros escritos dos sujeitos (Miranda, 2009, p. 123), fornecendo pistas sobre a forma como as representações relativas à aquisição da escrita são construídas pelos aprendizes. O entendimento da trajetória do aluno na mobilização dos seus saberes e da aplicação destes na aprendizagem pode propiciar ao professor (seja de LM ou de LE) um melhor monitoramento das atividades discentes, bem como a construção de uma prática docente voltada para um ensino reflexivo (Rombaldi, 2011, p. 212).

Agradecimentos

O presente artigo integra pesquisa apoiada pelo CNPq – Processo 312387/2020-2 e 423038/2021-4.

Referências

ABAURE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. *In: II ENCONTRO SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM*, 2., 1992, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CEAAL/PUCRS, 1991. p. 5-49.

ABAURRE, M. B. The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representation. **European Journal of Education**. Dordrecht, v. 3, p. 415-430, 1988.

BISOL, L. Estudo sobre a nasalidade. *In: ABAURRE, M. B.; RODRIGUES, A. C. S. Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 2002. p. 501-535.

CAMARA JR., J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARTON, F. **Introduction à la Phonétique du Français**. 1. ed. Paris: Dunond, 1997.

CATACH, N. **L' Orthographe Française**. 3. ed. Poitiers: Nathan, 1995.

CORNAIRE, C.; RAYMOND, P. **La production écrite**. 1. ed. Paris: Clé International. 1998.

COSTA, J.; FREITAS, M. J. Sobre a representação das vogais nasais em português europeu: evidências dos dados da aquisição. *In*: MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **Aquisição de Língua Materna e de Língua Estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. Pelotas: Alab/Educat, 2001. p. 87-107.

FARACO, C. A. **Escrita e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DELL. F. **Les règles et les sons : introduction à la phonologie générative**. 1. ed. Paris: Hermann, 1973.

KATO, M.; MOREIRA. N.; TARALLO, F. **Estudos em Alfabetização**. São Paulo: Pontes, 1997.

MATEUS, M. H. M.; D'ANDRADE, E. **The phonology of Portuguese**. Oxford: University Press, 2000.

MATZENAUER-HERNANDORENA, C. L. **Aquisição da fonologia do Português: estabelecimento de padrões com base em traços distintivos**. 1990. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

MEZZOMO, C. **Aquisição da coda medial no português brasileiro: uma análise via Teoria de Princípios e Parâmetros**. 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MIRANDA, A. R. M. Um estudo sobre a natureza dos erros (orto)gráficos produzidos por crianças dos anos iniciais. **Educação em Revista [online]**, v. 36, p. e221615, 2020.

MIRANDA, A. R. M. Aquisição da linguagem: escrita e fonologia. *In*: LAZZAROTO-VOLCÃO, C.; FREITAS, M. J. **Estudos em Fonética e Fonologia – coletânea em homenagem a Carmen Matzenauer**. Curitiba: CRV, 2018. p. 335-364.

- | *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita

MIRANDA, A. R. M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. *In*: LAMPRECHT, R. **Aquisição da Linguagem**: estudos recentes no Brasil. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 335-364.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. *In*: FERREIRA-GONÇALVES, G.; KESKE-SOARES, M.; DE-PAULA, M. R. B. **Estudos em aquisição fonológica**. Santa Maria: Pallotti, 2009. p. 111-130.

MIRANDA, A. R. M. A aquisição ortográfica das vogais do português–relações com a fonologia e a morfologia. **Revista de Letras**, p. 01-18, 2007.

MIRANDA, A. R. M. **BATALE**: Banco de Textos de Aquisição da Linguagem Escrita. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2001. Disponível em: <http://sistemavestigios.org/>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PONTES, E. **Estrutura do verbo no português coloquial**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

POTHIER, B. **Comment les enfants apprennent l'orthographe**: Diagnostic et propositions pédagogiques. 3. ed. Paris: Éditions Retz/VUEF, 2004.

ROMBALDI, C. R. M. **A grafia da nasalidade por alunos de FLE**: uma discussão sobre a relação fonologia-ortografia. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

ROMBALDI, C. R. M. A grafia de vogais em contexto de nasalização em Francês como Língua Estrangeira (FLE). *In*: MORESCO- MIRANDA, A. R.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita**. Pelotas: Ed. UFPel, 2017. p. 201-26.

SHANE, S. A. **French phonology and morphology**. 2. ed. Massachusetts: Copyright, 1970.

TRANEL, B. **The sounds of french**. New York: Cambridge University Press, 1987.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: ROMBALDI, Claudia Regina Minossi; MIRANDA, Ana Ruth Moresco. *Insights* sobre a representação da nasalidade em francês e português a partir de dados de escrita. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 245-266, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>

Submetido em: 09/08/2023 | Aceito em: 22/11/2023.

“ARTHUR: UM AUTISTA NO SÉCULO XIX”: UM CONVITE A REFLETIR SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ESCRITA TERAPÊUTICA

Elisangela Maria da SILVA¹

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3509>

Resumo: Será possível vivermos sem amor, sem o prazer compartilhado e sem o valor do encantamento das palavras? Estas são algumas das questões que conduzirão nossa discussão sobre o percurso da Cristina Kupfer que, a partir dos seus personagens, reinventa modos de nos fazer olhar e escutar o autismo nos seus traços, idiossincrasias, manifestações subjetivas e na sua escrita. Metodologicamente, realizamos uma discussão teórica sobre a importância terapêutica da escrita na clínica do autismo a partir de recortes ilustrativos do romance *Arthur: um autista no século XIX*. Mais do que explorar a riqueza poética e a sensibilidade da obra, a autora nos permite ver que, graças a Marguerite, Arthur pôde viver o gosto da palavra escrita e essa não apenas deu forma ao seu pensamento, mas o criou. O leitor descobrirá que a escrita de Arthur lhe permitiu colocar em palavras o que vivenciava, traduzir a lógica de seu autismo e ressaltar a relevância do processo de alfabetização, que permite o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, que inclui o corpo e inclui o outro como interlocutor.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Manifestações Subjetivas. Escrita.

¹ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil; elisangelasilva1718@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-8404-5190>

² Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Recife, Pernambuco, Brasil; magdapcarvalho@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4799-9328>

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

“ARTHUR: AN AUTISTIC MAN IN THE 19TH CENTURY”: AN INVITATION TO REFLECT ON THE IMPORTANCE OF THERAPEUTIC WRITTEN LANGUAGE

Abstract: Is it possible to live without love, without shared pleasure and without the enchanting value of words? These are some of the questions that will guide our discussion of Cristina Kupfer’s journey, who, based on her characters, reinvents ways of making us look and listen to autism in its traces, idiosyncrasies, subjective manifestations and in its writing. Methodologically, we held a theoretical discussion on the therapeutic importance of writing in the autism clinic, based on illustrative clippings from the novel *Arthur: an autistic man in the 19th century*. More than exploring the poetic richness and sensitivity of the work, the author allows us to see that, thanks to Marguerite, Arthur was able to experience the taste of the written word, which not only shaped his thinking, but created it. The reader will discover that Arthur’s writing allowed him to put into words what he was experiencing, to translate the logic of his autism and to highlight the importance of the literacy process, which allows the exercise of meaningful language for the transmission of an experience, a personal experience, which includes the body and includes the other as an interlocutor.

Keywords: Autism. Subjective Manifestations. Written language.

Introdução

[...] Apenas sei da importância da escrita para todos os homens desde tempos anteriores ao do cristianismo. Sei, por exemplo, que escrever pode transformar as pessoas. Ao escrever, uma pessoa pode ver surgirem, com espanto, sentimentos e ideias novas que não estavam programados para surgir antes de se por a escrever. Posso até dizer, com meus amigos árabes, que a escrita constrói, faz surgir a pessoa mesma, que não é senão o fruto de palavras. Somos aquilo que ouvimos de nossos semelhantes, Marguerite, e nos comprazemos com isso. Nós nos encantamos com essa nova criatura que surge debaixo de nossa pena, que surge com as palavras que ouvimos, que lemos... e que escrevemos (Kupfer, 2021, p. 81).

É na aposta de que há um sujeito pensante e sensível por trás das manifestações autísticas e de que, pela escrita, Arthur possa abandonar sua carapaça em direção ao outro humano, que Cristina Kupfer (2021), a partir da identificação com a personagem Marguerite, reinventa modos de nos fazer olhar e “escutar” o autismo.

Ressaltamos que a ideia de espectro utilizada nas palavras-chave se aproxima do que defende Maleval (2017, p. 84), de que embora a noção de espectro seja vaga e enfrente forte resistência tanto no campo psicanalítico como nas concepções genéticas, sua imposição vem da clínica, não de hipótese etiológica, sugerindo um “mesmo modo de funcionamento subjetivo por trás de uma grande variedade de quadros clínicos”. Segundo essa proposta, os escritos de autistas, que atingem um alto nível de funcionamento na linguagem e na organização social, podem ser tomados como base para pensar o funcionamento estrutural do autismo a partir do que permanece invariável.

Assim, o presente estudo busca discutir noções psicanalíticas sobre o autismo, em especial a noção de prazer compartilhado, que marca a construção da vida pulsional, da qual o autista está privado, a partir da distinção entre o encantamento da palavra e a palavra seca. Busca ainda discutir a experiência de aprendizagem da escrita como um novo encontro com a linguagem, que pode se tornar um ato inaugural para crianças autistas, na sua relação com o campo simbólico, de abertura para a função do Outro³ e de possibilidade de entrada na linguagem e no discurso (Bernardino, 2015).

Numa tentativa de abordar empiricamente o objetivo proposto neste estudo, recorreremos, a título de ilustração, a recortes de fragmentos do romance *Arthur: um autista no século XIX* para enfatizar a importância terapêutica da escrita na clínica do autismo e como essa escrita pode testemunhar relatos sobre a infância desses sujeitos que demonstram, sobretudo, mudanças em seu funcionamento ao longo do tempo, porém com a dificuldade persistente de tomar a posição de enunciação.

Para uma melhor compreensão, dividimos este estudo em três partes: na primeira, apresentamos, de forma breve, os aspectos gerais do romance e algumas particularidades que moveram a Cristina Kupfer a tratar de um tema que vai assomar no século XXI; na segunda, discutimos a relação entre escrita e inconsciente como uma fundamentação que embasa o funcionamento psíquico de modo indissociavelmente atrelado à linguagem; na terceira e última, fazemos uma reflexão sobre os dois aspectos da aprendizagem da escrita, no contexto da educação terapêutica, a partir de Bernardino (2017), em que o campo simbólico, no que se refere à linguagem escrita, é um corpo regido por regras, elementos ordenados e também uma nova possibilidade de encontro com esse corpo simbólico da escrita, um possível acesso a esse sistema organizado.

3 A noção de Outro ou grande Outro é “[...] é concebida como um espaço aberto de significantes que o sujeito encontra desde o seu ingresso no mundo. Trata-se de uma realidade discursiva” (Kaufmann, 1996, p. 385). Nesse sentido, o Outro não é somente outra pessoa, mas um lugar, uma instância a que o sujeito se aliena e, posteriormente, se separa, a fim de constituir sua subjetividade. Esse lugar pode ser a língua, a cultura, a outra pessoa, ou seja, qualquer instância que, de algum modo, funcione como significante para o sujeito.

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

Mais do que explorar a riqueza poética e a sensibilidade da obra, a autora nos permite ver que, graças a Marguerite, Arthur pôde viver o gosto da palavra escrita e essa não apenas deu forma ao seu pensamento, mas o criou. O leitor descobrirá que a escrita de Arthur lhe permitiu colocar em palavras o que vivenciava, traduzir a lógica de seu autismo e ressaltar a relevância do processo de alfabetização, que permite o exercício de uma linguagem com significação para a transmissão de uma experiência, de uma vivência pessoal, que inclui o corpo e inclui o outro como interlocutor.

Aspectos gerais do romance

Antes de adentrarmos nas narrativas que tecem os encontros/desencontros e apostas na história de *Arthur: um autista no século XIX*, debruçar-nos-emos sobre os andaimes descritos por Kupfer (2021) para a construção do romance.

Já no início da Parte IV, intitulada *O mágico mostra seus truques*, a autora afirma que o romance é o resultado de uma reparação por não ter podido ajudar, enquanto profissional, as muitas crianças ditas autistas fechadas⁴ a retomarem o desenvolvimento rumo a uma vida no laço social. Desse modo, a autora teve vontade de recriá-las na ficção e como um exercício de transmissão de sua experiência pela Psicanálise imaginou Arthur, algo que nos remeteu ao romance *Reparação*, de Ian McEwan (2002). Não que Kupfer (2021) traga uma escritora fechada em seu mundo organizado à exaustão e idealizado de forma um tanto neurótica. Mas, porque de posse de um amálgama de tudo que viu, das intervenções bem e malsucedidas que fez e viu fazerem, dos traços e das manifestações subjetivas que teve a alegria de presenciar nas crianças autistas, pensou em Arthur como escritor. E, a partir de sua travessia por cinco análises, surge em espelho a personagem Marguerite, que passa a escrever suas memórias em um diário, reinventando as crianças que carregam uma marca da diferença. Afinal, como nos diz a autora:

Foram muitas as crianças ditas autistas fechadas que vi em minha vida profissional, mas não foram muitas as que eu vi retomarem o desenvolvimento rumo a uma vida no interior da comunidade dos homens e das mulheres do nosso tempo.

Tive vontade de recriá-las na ficção, já que não pude ajudar seus pais a reinventá-las (Kupfer, 2021, p. 247).

⁴ Compreende-se que as crianças autistas possuem entraves no que concerne ao segundo e terceiro tempo do circuito pulsional, ficando o autista fechado em um tempo autoerótico, sem conseguir receber os júbilos maternos ou se fazer objeto de desejo na sustentação da relação com os outros e com o campo do Outro (Laznik, 2013).

Movida por esse desejo de reparação, a autora nos apresenta uma teoria norteadora e sua posição acerca do fechamento autístico. De acordo com essa teoria, nenhuma criança nasce autista, ela só se tornará autista em função de um curto-circuito produzido pelo fechamento à interação nas relações que leva à defesa de ambos os lados, a saber, o do bebê que se fecha cada vez mais em seus rígidos automatismos psíquicos e o dos outros parentais, que se defendem do sofrimento dessa não relação e desistem dos investimentos.

Essa forma de estar no mundo ou diferença radical de estrutura no autismo, posição defendida por Kupfer e pelos representantes do Lugar de Vida (LV)⁵, parece-nos ser descrita na cena do “Incêndio” e no “Discurso sobre a intolerância”:

O fogo se espalhou pelas cortinas da janela dos fundos, reduziu a cinzas as duas cadeiras estofadas e o tapete que se encontravam diante da janela. Foram necessárias quase duas horas para debelar as chamas. Não houve muitos prejuízos, mas o pior estava por vir. A revolta contra Arthur, que ali começara com a Sra. De Beauvoir espalhando-se depois para os demais amigos, eu não pude debelar. Já fazia algum tempo que meus amigos, liderados por Stéphane, conspiravam contra ele. Não podiam entender minha afeição por ele e me censuravam por perder meu tempo tentando educá-lo. “Arthur jamais falará”, dizia Stéphane. “Não tem futuro nenhum, não vai poder aprender profissão alguma e não terá como viver quando você se for. Marguerite. Pense! Devolva-o a sua família, ou ao que dela restou!”. [...] Podia ter resistido a essa insistência, mas fui levada pelo próprio Arthur a tomar a decisão que tomei. Depois do incêndio Arthur nunca mais foi o mesmo. Parecia ter perdido tudo o que havia aprendido. Nesse último mês, passou dias gritando. [...] Eu o vi sofrer como nunca. [...] Pensei então na única solução que me pareceu possível: levar Arthur para a abadia do Reino e deixá-lo aos cuidados do monsenhor Oliver.

[...] Comecei a escrever essas páginas movida pelo ódio. Cheia de intolerância. Queria esbravejar e gritar aos quatro ventos a minha revolta. Queria gritar para essas criaturas o mal que haviam feito a Arthur; queria dizer-lhes que haviam estragado meu trabalho! Mas pensando no enorme contraste entre a pose intelectual da Sra. De Beauvoir e sua fragilidade de pessoa submetida, como todos nós, ao desejo de ser amada, eu me acalmei. A intolerância é

⁵ O Lugar de Vida é um centro de Educação Terapêutica especializado no tratamento e na escolaridade de crianças com problemas de desenvolvimento (Kupfer; Pesaro; Merletti; Voltolini, 2017, p. 9).

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

um mal desmedido e causa estragos de grande envergadura, mas nasce de nossa fragilidade, da nossa incapacidade de amar de forma incondicional, de nossa incapacidade de nos esquecer de nós, de nossa tão insensata ilusão de nossa grandeza, de nossa infinita capacidade de amar a nós mesmos acima de todos. [...] Arthur não sabe do que estou falando. Mas entrou em contato com a violência da intolerância. Viveu o horror de um rosto crispado pelo ódio e recuou. Se estava aprendendo a amar, esqueceu-se (Kupfer, 2021, p. 163-166).

Pela cena descrita, vemos que Arthur, ao mostrar seu modo de ser, parece ferir a regra mais importante da condição humana: a dependência dos outros. Algo que causa incômodo em todos a sua volta, visto que a essência, a definição maior, o fundamento de nossa condição no mundo é a de sermos tributários, dependentes, apegados ao amor de nossos semelhantes. Mas Arthur mostrou, nas palavras da médica endereçadas à Charlotte, que, pela aposta de Marguerite nele, mesmo sem sexualidade, sem fala e sem corpo sexuado, pode usar sua inteligência para imaginar como sentem as pessoas, apesar de não experimentar em si mesmo esses sentimentos plenos.

O encantamento da palavra e a palavra seca

Passemos agora às palavras em sua face de canto ou de encantamento. Afinal, elas (palavras) podem ou não ser acompanhadas de vibração, de intensidade, de vitalidade, porque são como letra de uma música. Quando cantada, ganha força, ritmo e melodia. Desse modo, cada palavra tem duas faces: uma seca e outra prosódica. Mas, o que seria característico desse registro de fala?

De modo resumido, a prosódia é a parte da fonologia que estuda os traços fônicos que se acrescentam aos sons da fala, a partir de três parâmetros acústicos: intensidade, altura e duração. Assim, em línguas orais podemos identificar alguns aspectos, em termos fonéticos/fonológicos: ritmo mais lento de fala, silabação, prioridade dada às vogais, exagero na entonação, entre outros (Cristóvão Silva, 2003).

Vejamos agora o que traz o diálogo entre Marguerite e o monsenhor sobre a fala endereçada às crianças:

Desde que nasceu, Marguerite, você se preparou para prever o previsível e enfrentar o imprevisível. Muniu-se de lembranças íntimas de todos os movimentos humanos já vistos, registrou-os dentro de você, organizou-os em milhares de pequeníssimas marcas que a orientam na leitura dos movimentos imprevisíveis de seus semelhantes [...].

Mas então Arthur não recebeu essas marcas, essas lembranças dos movimentos humanos? [...].

Sim, estão lá, mas nunca foram traduzidas em nossa língua. Ficaram ali, à espera, e enquanto não houver palavras que as traduzam, ali ficarão, marcas informes, como barro que não foi moldado pelas mãos, nesse caso, pelas palavras humanas (Kupfer, 2021, p. 51).

No fragmento acima, Kupfer (2021) expõe uma forma de conceber a constituição psíquica que nos parece primordial para o entendimento do que ocorre com a criança autista, uma vez que, seguindo a autora, podemos dizer que se quisermos ajudar uma criança, autista ou não, a se engajar na relação com os outros será necessário nos debruçarmos sobre o modo como essas relações se constroem e operamos sobre elas.

Para introduzir esse ponto, começemos por considerar os laços do *infans* com o Outro, que abordaremos pela relação entre escrita e inconsciente como uma fundamentação que embasa o funcionamento psíquico de modo indissociavelmente atrelado à linguagem. Algo já proposto nas diversas formulações de Freud (1987), a partir dos traços mnêmicos, e nas diversas formulações de Lacan (1961-1962) e (2008), a respeito do conceito de “letra”, isto é, a respeito da inscrição do objeto que se faz no corpo. Convém ressaltar que esse conceito será tratado mais a frente.

Freud (1987, p. 336), no *Projeto para uma psicologia científica*, diz que o primeiro contato que o sujeito a advir tem com a realidade é por meio do que ele denomina *Nebenmensch*, semelhante, visto que nesse momento de desamparo inicial a criança necessita de uma “ajuda alheia para realizar uma ação específica, a experiência primária de satisfação”. E é esse outro assegurador que atribui ao choro do bebê uma intenção de comunicação.

Notemos que, desde o início, o sujeito necessita de um outro para introduzi-lo na linguagem, necessitando também da linguagem para ter uma representação de seu corpo próprio e nesse processo de inscrição dos significantes primordiais, o outro e Outro estão implicados no modo como se concebe a busca pela satisfação no estabelecimento dos circuitos pulsionais, visto serem os estímulos endógenos como “derivado das pulsões” (Freud, 1987, p. 333).

Explicando melhor, no texto *A pulsão e seus destinos*, Freud (1996, p. 129) afirma que “a pulsão tem origem no corpo, considerada como um estímulo para o psíquico, algo que, de fora, exige um trabalho do aparelho psíquico levando-o a funcionar”. É nessa

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

direção que na condição de força que atua sobre o aparato psíquico, a pulsão é o que lhe dá mobilidade, possuindo duas características essenciais: “sua origem em fontes de estimulação dentro do organismo e seu aparecimento como força constante”. Desse modo, a pulsão não tem origem no psíquico, porque sua gênese é somática, ou seja, a fonte da pulsão é o corpo.

Assim, para autor, a pulsão trata-se de:

[...] um conceito situado na fronteira entre o mental e o somático, como representante psíquico dos estímulos que se originam dentro do organismo e alcançam a mente, como uma medida da exigência feita à mente no sentido de trabalhar em consequência de sua ligação com o corpo (Freud, 1996, p. 129).

No trecho, vemos que o corpo é fonte de estimulação constante para a pulsão, a qual penetra como exigência de trabalho no aparelho psíquico. Consistindo num componente, oriundo de uma estimulação do organismo, que penetra no campo psíquico. Vemos também que esse conceito é tratado como um conceito-limite por se referir aos enlaçamentos entre as materialidades heterogêneas do corpo e da linguagem.

A propósito dessas inscrições dos primeiros encontros do neonato com o outro que o materna, da inscrição dos significantes primordiais, Jerusalinsky (2009, p. 48) aponta que:

O modo como essa pessoa experiente sustenta o estabelecimento do circuito pulsional terá um papel decisivo nos primórdios da constituição do aparelho psíquico do bebê – não só por propiciar a experiência de satisfação, mas por estabelecer, a partir de seu próprio psiquismo, uma função de interpretação das ações do bebê (do seu choro, postura, tônus, gestualidade), um saber acerca do que poderia chegar a satisfazê-lo.

Assim, podemos perceber que na “constituição psíquica” os estímulos não se inscrevem por força ou por insistência, mas por um funcionamento significativo, em que “diante dos estímulos endógenos do bebê é preciso um Outro encarnado que atribua intenção de comunicação ao seu grito”, produzindo satisfação na criança (Jerusalinsky, 2009, p. 68).

Aqui podemos destacar o circuito pulsional, que é composto de três tempos: no primeiro tempo, encontra-se a pulsão oral, que Freud denomina de “ativa”, pois o bebê vai em busca do objeto oral (seio ou mamadeira); no segundo tempo, o bebê

apresenta uma capacidade autoerótica, ao chupar a mão ou o dedo, em uma experiência alucinatória de satisfação; finalmente, completando o circuito pulsional, há o terceiro tempo, também chamado de “satisfação pulsional”, no qual a criança se fará objeto do Outro materno, alienando-se a este (Laznik, 2003, p. 28). Para esta autora, salta aos olhos o prazer partilhado, em que um bebê estende um pé apetitoso em direção à boca de sua mãe que se delicia.

Essa iniciação à linguagem e ao prazer compartilhado não se faz na solidão, quer dizer, a criança necessita do Outro primordial, representado pela mãe ou quem desempenha essa função, que em um movimento de harmonização rítmica, jogos de respostas e ecos permite um encontro entre o bebê e seu companheiro de experiências de prazer. Isso porque chupar a própria mão ou pé torna-se insuficiente para o bebê, ele, agora, precisa envolver outra pessoa nesse prazer e com ela compartilhá-lo. Mas, e quando esse movimento em direção ao Outro primordial não acontece? E quando uma criança é capaz de sentir prazer, mas os outros não entram em seu universo como parceiros do prazer? E quando não se deixam marcar pelas palavras encantadas?

Sobre o prazer compartilhado, momento particular de jogo ou encantamentos, Laznik (2003, p. 28) nos diz que é muito ativamente que o bebê vai se fazer, ele próprio, objeto do gozo do Outro materno. “O bebê vai à pesca do gozo de sua mãe, enquanto ela representa para ele o grande Outro primordial, provedor dos significantes”. Desse modo, vemos que nada do que se manifesta do lado do bebê deixará de ser significado pelo Outro primordial: as manifestações de choro serão percebidas como indicando fome, sono, desamparo etc., introduzindo um intervalo no jogo de tensão e apaziguamento que comanda as primeiras trocas (Freud, 1987). É nesse intervalo que algo do corpo do bebê virá à cena, pela via do grito e/ou choro.

Vemos, então, que para pensar a relação entre corpo e linguagem é imprescindível incluir a dimensão à qual nos referimos, a partir da leitura lacaniana de Freud, como gozo, como o deleite tributário do fato de que toda criança, em relação ao outro, ocupou primordialmente a posição de objeto de posse, uma vez que este (gozo) responde pelos efeitos colonizadores dos ecos do dizer materno dirigido ao bebê (Leite; Souza Jr., 2021).

A partir disso, Kupfer (2021) formula que cada palavra possui duas faces, uma que se mostra de modo seco e outra em seu canto. Ater-nos-emos sobre a primeira face. Para tanto, buscaremos a teorização de Maleval (2017) para quem a entrada do autista na linguagem se faz pelo primado do signo, visto que diante do predomínio de referências imaginárias e da falta de acesso ao significante, os primeiros elementos da linguagem sejam processados como relações entre a coisa e a palavra, de forma biunívoca – palavra seca – e não como relações de representação entre significantes – palavra cantada.

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

É interessante destacar que a noção de signo utilizada pelos autistas pertence à ordem de signos e apresenta relação com a ideia defendida por Charles Peirce (2005, p. 46) que entende “um signo, ou *representâmen*, como aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém”, implicando necessariamente uma relação triádica, na qual:

Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto* [...] não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representâmen* [...] (Peirce, 2005, p. 46).

Nessa direção, o linguista enfatiza o fato de que o signo apenas representa o seu objeto, refere-se a ele, sem pressupor um reconhecimento deste, e guarda sua particularidade, sobretudo, na relação mantida com o interpretante, por seu modo de significar. “O Signo em si mesmo retém seu significado total quer seja efetivamente afirmado ou não” (Peirce, 2005, p. 54).

Peirce (2005, p. 53) estabeleceu uma série de divisões dos signos, dentre as quais estão as três tricotomias: a primeira tricotomia refere-se ao signo com relação a ele próprio; a segunda tricotomia refere-se ao signo com relação ao seu objeto, e nela um signo pode ser denominado “Ícone, Índice ou Símbolo”; a terceira tricotomia refere-se ao signo em relação ao interpretante e divide os signos em “Rema, Dicissigno e Argumento”. Determos-emos sobre a segunda tricotomia, porque Maleval (2017) se utiliza dela na elaboração da hipótese do primado do signo no autismo, por esta indicar o caráter interpretativo do signo – sua relação com o objeto.

De modo resumido, Peirce (2005, p. 76) apresenta o Ícone como aquilo que materializa algo do seu objeto, sem estabelecer uma conexão dinâmica com este, possuindo apenas qualidades semelhantes, única maneira de comunicar diretamente uma ideia, são exemplos de ícone: formulações algébricas, fotos e diagramas, dentre outros. O Índice, diferentemente do Ícone, está fisicamente conectado a seu objeto, é afetado por este, tendo ambos alguma qualidade em comum, são exemplos: um relógio é índice das horas; um barômetro é índice da chuva, entre outros. O Símbolo refere-se ao objeto em virtude de uma lei geral, conectando-se ao objeto pela força de uma ideia geral, na qual o interpretante tem papel fundamental no estabelecimento dessa conexão. O Símbolo, em si mesmo, não identifica o objeto, mas “é aplicável a tudo o que possa concretizar a ideia ligada à palavra”. O autor sustenta que o Símbolo é a mais importante divisão do signo.

A partir disso, Maleval (2017) vai retomar e fazer uma apropriação da semiótica de Pierce, afirmando que os autistas privilegiam o ícone e o índice porque mantêm uma correlação fixa com aquilo que significam; ao passo que o mais elaborado, o símbolo, implica um gênero de coisas e não uma só, permanecendo de difícil acesso para os autistas, por ser mais abstrato e se dá no uso do significante.

Desse modo, Maleval (2017) conclui que, pela lógica da primazia do signo, os autistas buscam estabelecer um índice das situações ou informações obtidas e armazenadas, formando um vínculo entre a situação e o texto, obedecendo ao princípio do ícone. Assim, extraem recursos dos signos, em uma espécie de saída por não dispor do significante, realizando uma memorização não por uma gramática ou uma lógica significante, mas por outros elementos, como imagens. Essa primazia leva o autista a considerar cada elemento linguístico isolado do contexto, entendendo que os signos são independentes uns dos outros, diferentemente do significante.

A aposta de Maleval (2017) é a de que a aquisição da compreensão da linguagem no autista passe mais pelo escrito textual, por este manter maior proximidade com as imagens mentais do que com os signos sonoros, que se apresentam mais difíceis de suportar e, portanto, de memorizar. Isto implica que na origem da defesa autística há um corte da conexão entre gozo e significante, mostrando que o ideal para os autistas seria um positivismo lógico, em que a ordem simbólica se enoda com o real sem mediação do sujeito.

Maleval (2017, p. 226) nomeia esse ordenamento mnemônico dos signos de “signos de síntese do autista” e aponta sua diferença em relação aos significantes do inconsciente pelo fato de o signo não apagar a coisa representada e não representar a pulsão. Algo que pode ser observado nos testemunhos dos autistas que ressaltam a desconexão entre linguagem e afetos. São signos que funcionam conforme a maneira própria de cada autista, contendo coerência e regularidades internas distintas em cada um.

É interessante localizarmos aqui que, para Maleval (2017, p. 119-120),

O autista é afetado pela negatividade da linguagem [...]. Contudo, esforça-se para não se engajar no mundo dos significantes [...]. As frases irruptivas, endereçadas, perfeitamente formadas, revelam que o autista não passa totalmente ileso pela captura do significante, mas ela é insuportável para ele [...]. Os signos que ele utiliza não o dividem: ora não vêm do Outro, são invenção do próprio sujeito e carregam apenas uma expressão alusiva ou incerta; ora estão separados da enunciação para transmitir informações rígidas e desprovidas de

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

afetos. O essencial continua sendo, para ele, manter o controle do gozo vocal – não cedendo à perda.

Essa marca alusiva, incerta ou marca informe refere-se à palavra seca, em que não há encanto. Nessa lógica, cada coisa deve ter apenas um nome. As correspondências se tornam rígidas e precisam ser imutáveis. Desse modo, um autista adoraria viver em um mundo em que cada coisa tem um nome só. Manga não poderia ser um nome para uma parte do vestuário e também para uma fruta.

Em resumo, a distinção entre palavra cantada e palavra seca está situada, segundo Kupfer (2021), a primeira, na lógica do significante e supõe que as palavras aprendidas passaram necessariamente pela subjetividade dos outros que lhe ensinaram essas palavras. Supõe ainda que essas palavras não existem apenas em sua dimensão intelectual, elas existem articuladas, também necessariamente, ao corpo da criança. Já a segunda é marcada pela ausência de articulação entre as palavras e o corpo, deixando as palavras sem ancoragem e os sons desarrimados. Desse modo, também o corpo do autista, por não se organizar a partir das palavras dos outros, torna-se um corpo não unificado, sempre em risco de se desmontar. O corpo também deixa de ser construído como ferramenta de comunicação ou de conexão com os outros e fica reduzido à sua dimensão funcional, de uso prático (para andar, comer, alcançar objetos, entre outros).

Assim, vemos que uma dupla consequência decorre disso: a primeira concerne ao valor da linguagem, em que o sentido irá adquirir um sentido unívoco; a segunda incide na não organização do corpo, em que a imagem corporal do autista não se construiu. Quais são as implicações dessa dupla consequência? Segundo Maleval (2017), a adesividade do signo ao referente o torna impróprio a codificar afetos que se expressam de forma diferente em cada um, que possuem nuances que são muitas vezes fugitivos e mutáveis e que é difícil de objetivar. O resultado disso é que as emoções são aprendidas de maneira intelectual. O corpo-carapaça é uma das respostas possíveis frente ao risco de desmantelamento, obtendo, assim, um corpo fechado, sem furo. Isso corresponde à necessidade de construir uma borda⁶ real, na falta de ter podido se construir uma abordagem interna, uma imagem do corpo, implicando na não construção do prazer compartilhado.

Sobre o valor concernente à linguagem, Maleval (2018) enfatiza que o caráter discreto do signo só dá acesso a uma memorização fragmentada, que certos autistas, graças

6 A borda protege de um Outro real ameaçador. Na leitura de Vorcaro (2017, p. 11-12), a borda é edificada “a partir de uma barreira autossensual gerada por estímulos corporais que cria condições para desenvolver a imagem do duplo, a ilha de competência e o objeto autístico que separam sua realidade perceptiva do mundo exterior”.

a um trabalho intenso de memorização apoiado na visualização, são capazes de tornar mais ou menos coerente. As crianças típicas⁷ não têm esta dificuldade. Os elementos que estruturam seu pensamento e seu ser são situados em conjuntos estruturados. Os significantes, segundo Saussure (1972, p. 103), estão sempre inseridos em “uma cadeia” e se reúnem em uma sincronia regida pelas leis da gramática, que é espontaneamente assimilada no seu aprendizado. Por esta razão, os linguistas consideram que, entre os dezoito e os vinte e quatro meses, as crianças típicas são verdadeiros “gênios gramaticais”. É nessa idade que as crianças fixam o sistema gramatical que governa a língua.

Nessa direção, Maleval (2019) vai enfatizar que uma distinção importante na aquisição da linguagem pelo autista está na ausência de aquisição espontânea da gramática inerente ao sistema de significante e isso força-os a aprendê-lo pela memorização. Como alguns autistas conseguem fazê-lo tão bem, a ponto de se transformarem em gênios mnemônicos e conseguirem soltar ou flexibilizar a conexão com o referente, Maleval (2019, p. 66) lança um questionamento: “Quando o signo se torna flexível e combinatório, não se torna um significante?”.

A partir desse questionamento, o autor vai argumentar que, embora se assemelhem aos S2, diferem deste por não apagar completamente a ligação com o referente. Mesmo nos autistas mais estruturados, em que os signos se tornem menos rígidos e se estabeleça certa conexão com os afetos, eles (signos) permanecem rigorosamente organizados em sequências metonímicas, não se operando o atravessamento da barra da metáfora. Por essa razão, o autista não responde à definição de sujeito dada por Lacan: ele não é representado por um significante junto a outro significante. Ele resiste ao advento do sujeito dividido, resistindo a uma perda do controle da linguagem. É o que nos parece revelar a impressão que Marguerite tem de que:

Arthur pensa sem palavras. São impressões informes, que ele deseja comunicar para nós e não consegue. Ontem de manhã ele queria que eu desenhasse para ele a figura que havia visto momentos antes em seu livro de imagens. Trouxe seu caderno e seu estojo [...]. Selecionou a cor azul, colocou-o em minha mão e levou-o junto com ela para a folha de papel. Em seguida, bateu minha mão sobre a folha, o que me fazia entender que queria um desenho. Mas qual?; perguntei. Sabia que ele havia folheado o livro de figuras de animais, mas ele não me mostrava a figura escolhida. Eu precisava adivinhar! Ia desfiando cada um: é o urso? O lobo? O javali? A cada apontamento ele respondia com um

⁷ São aquelas crianças cujos progressos e aprendizagens estão de acordo com o esperado para suas idades.

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

manejo de cabeça. (Estávamos nos comunicando, o que me deu uma alegria intensa, represada em seguida, já que eu conhecia Arthur o suficiente para saber que minhas manifestações de alegria muito intensas produziam nele um efeito de afastamento).

Arthur estava começando a ficar irritado. Em certo momento, disse baixinho “De”. Imaginei que era a palavra desenho que ele estava tentando pronunciar. Mas fez um gesto que eu ainda não havia visto: tampou seus ouvidos, parecendo incomodado com a sua própria voz! Já o tinha visto fazer esse gesto antes, parecendo estar incomodado com a voz de uma pessoa. Agora, porém, era a sua própria [...] (Kupfer, 2021, p. 136).

Pela cena descrita, vemos que essa forma de estar no mundo envolve um sofrimento muito grande, porque o que constitui o mundo das relações (interação, comunicação) não se estabelece em função desse mecanismo de exclusão. Com isso, Arthur não é somente levado ao mutismo, às bizarrices, gestos repetidos, ataques de fúria, apego à rotina, mas também se encontra sobrecarregado pelo valor adquirido de dilaceramento que é o encontro da linguagem e do corpo e que o deixa à mercê de um Outro onipotente, ou até voraz. Disso resulta uma recusa em convocar esse Outro, mas isso não significa que ele passe totalmente ileso pela captura do significante, como indicam as “marcas informes” descritas na epígrafe. Mas, como fazer para que essas marcas permaneçam ou tenham vigor? Que nome pode ser dado àquilo que acompanha a marca para que se torne tão significativa?

Para Kupfer (2021), há muitos nomes: amor, aposta, entre outros, que são o motor da vida e esse vigor, essa força que é propriamente humana move montanhas, faz marcas nas crianças, fazendo com que elas sejam quem são. O veículo maior dessa força que move montanhas são as palavras que precisam estar carregadas com amor, se quiser que sejam ouvidas pelas crianças. É esse vigor que torna as palavras encantadas. É nesse sentido que as palavras cavam o corpo e transformam a criatura que nele habita.

Pensar os efeitos das palavras sobre o corpo do bebê é trazer à discussão o conceito de ‘lalíngua’ que não se confunde com uma língua, tampouco com a linguagem, tratando-se de um funcionamento em que os fragmentos prescindem de significação linguística e são destacados pela maneira que soam, ressoam e repercutem no corpo (Leite; Souza Jr., 2021).

O ressoar indica que lalíngua tange ao corpo, visto ser ela a musicalidade da linguagem. E engodada por lalíngua a criança se deixa fisgar pela linguagem e vai utilizar

esses jogos sonoros para o prazer no balbucio. Mas se o bebê não é reativo às interações, tudo o que se refere a elas, rosto, emoções, voz, não é recebido. O autista tenta negatizar essas singularidades, entretanto, como enfatiza Orrado e Vivès (2021), a presença da melopeia na sua infância prova que é possível um enganche no sonoro. A melopeia aponta o uso que o autista faz de sua voz para produzir uma melodia ou cantarolar sem que nenhuma fala seja distinguível. É o que descreve Marguerite ao observar que:

Arthur gosta de música, mas não pode cantar. Ele é capaz de brincar com os sons que saem às vezes de sua boca, mas estes não têm a intenção comunicativa, porque Arthur não aprendeu a fazer voar sua voz em direção a alguém. Ele é capaz de imitar uma melodia no piano sem titubear, nem ficar procurando a nota certa. Ele ouve a melodia e a reproduz por igual. Como é possível para ele ouvir cada nota em separado e não ouvir cada palavra de uma frase que lhe é dita? (Kupfer, 2021, p. 97-98).

A interrogação de Marguerite sobre o que Arthur ouve nos faz pensar no que traz Maleval (2017) sobre os modos possíveis de inserção da pessoa autista na linguagem serem da ordem da criação, seja de uma língua do intelecto, constituída por signos sem afetos, partilhável com outros, como a escrita; seja de uma língua privada, atrelada aos sentimentos, opaca para os outros. Ou seja, uma linguagem constituída de signos, ora alfabéticos, ora visuais, ora sonoros. E, se o autista pode aceitar se comunicar, mas não falar, isso se dará sob determinadas condições.

Neste sentido, há dois canais principais para a entrada do autista na linguagem: o primeiro canal caracteriza-se pelos balbucios pobres e ecolalias, nos quais a significação está desconsiderada e que se desdobram em uma língua verbosa; o segundo canal caracteriza-se pela escrita, na qual o gozo vocal está excluído e que desemboca na língua factual, “apta à comunicação, mas desprovida de afetos” (Maleval, 2018, p. 7).

A língua factual, também denominada de língua funcional, permite a comunicação por meio de signos, sejam escriturais ou sonoros, não por meio de significantes. Ela é marcada por um tom monocórdio, sem ceder o gozo vocal, depurando daí somente elementos linguísticos. Maleval (2018) a divide em língua factual dos signos fixos e dos signos ordenados. Essa língua funcional, embora esteja às voltas com o discurso⁸ do Outro, costuma ainda configurar um certo monólogo, sendo bastante descritiva e não intencional, apesar do esforço em comunicar. Trata-se, na perspectiva espectral, de um

⁸ Pensado em seu funcionamento linguístico-discursivo, na medida em que se entende que o que faz o corpo falar é uma língua falada por outros.

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

segundo momento no funcionamento de autistas que buscam romper a solidão que sentem, sendo, por isso mesmo, mais frequente nos autistas de alto funcionamento.

Assim, vemos que, consoante Maleval (2015, p. 14), a “aquisição de saber, produzida na cifragem do gozo pela entrada do sujeito na cadeia significante, não funciona na língua factual”, visto que, pela rigidez do signo, cuja primazia na língua factual incita o sujeito a buscar primeiro o significado da palavra, não a situa em oposições significantes. Mas, e as experiências relatadas pelos autistas que escrevem?

Arthur escritor: um novo encontro com a linguagem

Agora Arthur abandonou a máquina. Parece que finalmente tomou posse de suas mãos. Começou fazendo letras duras, como as que primeiro aprendemos a escrever, mas agora soltou o gesto. Já tem uma pequena caligrafia, e nela é possível ver seu retrato, como costuma acontecer na caligrafia de todos nós: elas são espelhos de nossa alma (Kupfer, 2021, p. 154).

No tópico anterior, vimos que o enlace entre corpo e linguagem se produz porque num primeiro momento esse corpo recebe traços, marcas, ele é tocado de diferentes modos: por sons, imagens, cheiros, toques. Vimos também que é o desamparo humano do ponto de vista biológico e simbólico que abre caminho para essas inscrições que vêm de fora.

Sobre essas marcas, essa escrita, Elsa Coriat (1997) propõe a metáfora de que o corpo do bebê é como uma folha em branco e que a mãe, ao cuidar dele, investindo com seu desejo, seus afetos, escreve nessa “folha”, traçando nesse corpo uma geografia erógena: lugares que foram tocados, investidos. Assim, são essas experiências e a estrutura que as organiza que fundam o psiquismo do bebê.

Aqui estamos diante do que Lacan (1961-1962) chama de letra, uma inscrição do objeto que se faz no corpo. Desse modo, a letra se constitui na marca que fica da experiência prazerosa, que funda a articulação linguagem e corpo. É desse processo de constituição subjetiva que advirá o sujeito do desejo. Mas, se há uma falha nessa articulação entre linguagem e corpo, pode-se até ter a possibilidade de aprendizagem, porém o corpo ficará de fora, ou se dará de um modo bem particular.

Uma primeira observação que podemos fazer é que dessa falha na constituição subjetiva, que introduz o filhote humano na linguagem, acarretará para a criança autista uma situação peculiar, de não inscrição do significante, da não experiência pulsional,

erógena, de desejo, ou seja, uma não inscrição do sujeito. Havendo nesse lugar de inscrição um real, uma ausência de inscrições (Kupfer, 2000).

Esse modo singular de se posicionar diante da linguagem conduz, consoante Bernardino (2015), a efeitos clínicos observáveis, como a relação refratária com o agente do Outro, que a deixa de fora da dialética da demanda e do desejo, dialética essa encarregada de situar o gozo corporal do vivente em um gozo fora do corpo, investido em objetos que se trocam/compartilham com o agente do Outro no circuito pulsional. Desse modo, a criança não surge como ser libidinal, permanecendo presa a um gozo estranho e ao corpo real e sua relação com o campo da linguagem não se efetiva pela via da fala própria, como já mencionado.

E os escritos dos autistas? Como isso se dá? Vamos abordar tais questões pela via do que se discute no âmbito da chamada Educação Terapêutica⁹, que vê a experiência de aprendizagem da escrita como um novo encontro com a linguagem, podendo se tornar um ato inaugural para essas crianças, na sua relação com o campo simbólico, de abertura para a função do Outro e de possibilidade de entrada na linguagem e no discurso (Bernardino, 2015).

Para Kupfer (2007, p. 55-56), idealizadora do “Grupo da Escrita no Lugar de Vida”, criado em 2002, a base da escrita alfabética está no escrito inconsciente, isto é, nesse “sistema de marcas inconscientes que rege o funcionamento do aparelho psíquico, inicial, fundamental. Esse escrito está na base das manifestações do sujeito do inconsciente; um sujeito pode surgir falando, desenhando, sonhando, fazendo lapsos e escrevendo”.

Neste sentido, vemos que, para a autora, a escrita, bem como as outras formações do inconsciente, teria uma origem comum que é a própria estrutura do inconsciente, pois é a partir do escrito inconsciente que se organizam as demais escritas: o sonho, o desenho e a escrita alfabética.

Em função disso, a concepção que orienta o trabalho no “Lugar de Vida” é a de que a escrita deva ser trabalhada em sua dimensão simbólica, dimensão significante que difere da escrita instrumental em sua dimensão técnica. Por isso, apostam que a escrita possa se constituir como instrumento de tratamento na tentativa de promover, ainda que ortopedicamente, alguma entrada da criança na linguagem.

9 A Educação Terapêutica é um conjunto de procedimentos terapêutico-educacionais que visa ao restabelecimento ou à construção da estruturação psíquica de crianças com entraves estruturais em seu desenvolvimento psíquico. Esses procedimentos são de caráter multidisciplinar e são dirigidos às crianças, a seus professores e a seus pais (Kupfer; Pesaro; Merletti; Voltolini, 2017, p. 11).

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

Sobre a aprendizagem da escrita, no contexto da educação terapêutica, Bernardino (2017) aponta que precisamos observar dois aspectos: o primeiro é que o campo simbólico, no que se refere à linguagem escrita, é um corpo regido por regras, elementos ordenados, um sistema de uso das letras, um sistema gramatical, um léxico. O segundo refere-se a uma nova possibilidade de encontro com esse corpo simbólico da escrita, um possível acesso a esse sistema organizado. Mas, para que o uso da linguagem permita acessar uma fala própria, esse encontro precisa ser personalizado, do contrário se tornará uma aquisição meramente cognitiva da linguagem. Nas palavras da autora:

Sabemos pelo depoimento de alguns autistas que escrevem que isso não deixa de ter uma função, que a criança, o adolescente, podem fazer uso desse banco de dados que se constituem pela aquisição cognitiva para responder a alguma situação segundo a forma que aprendeu. Seria uma espécie de colagem, aprender a escrever ou a ler sem se apropriar do processo. No entanto, não é um uso da linguagem que permita acessar uma fala própria.

As experiências clínicas mostram que a presença de um interlocutor é fundamental. Pois pode haver uma relação em que afetos se fazem presentes, e também o corpo de cada um (Bernardino, 2017, p. 103-104).

Assim, vemos que, para a autora, a forma como a pessoa autista se relaciona com o campo da linguagem escrita é fundamental, uma vez que nem sempre ela ficará de fora do discurso, quer dizer, a linguagem escrita enquanto construção linguística cujo discurso dependente do contexto de produção permitirá à pessoa autista descobrir que, ao expressar-se, pode demonstrar sua afetação pela reação do outro. É o que testemunha Arthur, que não consegue demandar, mas consegue se apropriar da mão de Charlotte e usá-la como apoio para desenhar letras no papel.

Charlotte deixou-se conduzir. Ficou apoiando enquanto Arthur apanhou um lápis com o braço sustentado por Charlotte. Ele começou em seguida a desenhar letras no papel. Charlotte disse alegremente que ele estava escrevendo e retirou o apoio de sua mão. Arthur teve uma reação que não entendi: ficou agitado, contrariado e parou de escrever. Charlotte voltou a colocar sua mão no braço de Arthur, segurando-o levemente como antes, mas Arthur não quis mais escrever.

Já o vi pegar em meu braço outras vezes, conduzindo-o até um objeto qualquer que ele quer pegar. Mas não pega, usa meu braço para isso (Kupfer, 2021, p. 149).

A cena descrita nos permite identificar que o desafio se situa ao redor da demanda e do desejo do outro. Embora a escrita evite solicitar o objeto voz numa sonorização, ela não consegue preservar Arthur do seu encontro com o Outro. A cena permite-nos identificar ainda a tese de Maleval (2017, p. 169) sobre a falta de “animação pulsional” no autista, sendo necessário a ele tomar emprestado, seja de um objeto autístico ou, no caso de Arthur, da mão de Charlotte e de Marguerite.

Para Orrado e Vivès (2021), o uso da escrita pelo autista tem diversas funções: dar forma às suas angústias, permitir estar entre os demais, constituir-se num espaço de contato com o Outro e um lugar de endereçamento que não seja ameaçador demais.

Para Kupfer (2021) e o Grupo do Lugar de Vida, essa nova oportunidade de poder se dizer pela via da escrita pode incentivar a criança a querer falar, a se deixar fisgar por essa vivência de se comunicar com alguém. Afinal, para a criança autista, o acesso à linguagem escrita pode ser um “agente estruturante de sua subjetividade” (Lerner, 2008, p. 152).

Considerações finais

Para além da riqueza poética e sensibilidade, o romance da Cristina Kupfer (2021) convida-nos a repensar a relação do autista com a linguagem escrita e da possibilidade desta o colocar no lugar social de contador de histórias.

Ao discutirmos sobre a noção de prazer compartilhado ou sobre as palavras em sua face de canto, de prosódia, vimos que o enlace entre corpo e linguagem se produz porque, em um primeiro momento, esse corpo recebe traços, marcas, ele é tocado de diferentes modos: por sons, imagens, cheiros, toques. Mas, para Arthur, essas marcas informes ficaram à espera para serem traduzidas, uma vez que para a criança autista não se construiu o prazer compartilhado.

Destacamos também que a relação com o campo da linguagem não se efetiva pela via da fala própria. Podendo haver uma fala ecológica, uma colagem ao signo, pode ainda entender tudo de diferentes campos de conhecimento sem articular com sua experiência pessoal. E tudo isso porque a escrita primeira, que permite atrelar corpo e linguagem, falhou (Bernardino, 2017).

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

Por fim, pensamos que a posição tomada pela autora em dar a Arthur um destino de escritor evidencia a importância terapêutica da escrita na clínica do autismo, uma vez que o trabalho com a escrita se dá pela dimensão simbólica desta. Dimensão significativa e não de modo instrumental, dimensão técnica. Desse modo, a escrita pode se constituir como instrumento de tratamento, como um anteparo para identificação com os outros, como âncora, como corpo. É o que parece mostrar a carta de Arthur, de 24 de março de 1912, ao relatar que: “Gosto de escrever. Cada palavra escrita funciona para mim como uma âncora, que me põe no chão, faz estar em contato com outros, e me dá um corpo, uma consistência que só as letras parecem formar” (Kupfer, 2021, p. 215).

Referências

BERNARDINO, L. M. A importância da escrita na clínica do autismo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 504-519, set./dez. 2015.

BERNARDINO, L. M. F. O papel fundamental da escrita na educação inclusiva. *In*: KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

CORIAT, E. **Psicanálise e clínica de bebês**. Porto Alegre: Artes e Ofício, 1997.

CRISTÓFARO SILVA, T. **Fonética e Fonologia do Português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FREUD, S. Projeto para uma Psicologia científica. *In*: **Obras Psicológicas Completas**. v. I. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

FREUD, S. A pulsão e seus destinos. *In*: **Edição Standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996. v. XIV.

JERUSALINSKY, J. **A criação da criança: letra e gozo nos primórdios do psiquismo**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KUPFER, M. C. **Arthur: um autista no século XIX**. São Paulo: Escuta, 2021.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

KUPFER, M. C. Inconsciente e escrita: um corpo que cai. *In*. NASCIMENTO, E. V.; GONZALES, R. C. F. (org.). **Psicanálise e os desafios da clínica na contemporaneidade**. Salvador: EdUFBA, 2007.

KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S.; VOLTOLINI, R. (org.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito**. São Paulo: Escuta, 2017.

LACAN, J. (1961-1962) **O Seminário IX: a identificação**. Tradução Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LACAN, J. **Seminário, livro 20 mais, ainda**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

LAZNIK, M. C. **A voz da sereia: o autismo e os impasses na constituição do sujeito**. Salvador: Ágalma, 2013.

LEITE, N. V. A.; SOUZA JR., P. S. Corpo e língua materna. *In*: TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. (org.). **Corpo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LERNER, A. B. C. A escrita e a psicose: uma proposta de tratamento. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 138-153, maio/jul. 2008.

MALEVAL, J.-C. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MALEVAL, J.-C. Da estrutura autista. **Revista aSEPHallus de Orientação Lacaniana**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 26, p. 4-38, 2018. Disponível em: <https://www.radiolacan.com/pt/topic/1029>. Acesso em: 29 fev. 2023.

MALEVAL, J.-C. Atracción del signo para el autista. **Revista Lapso**, n. 4, 2019. Disponível em: <http://matpsil.com/revista-lapso/wp-content/uploads/sites/5/2019/06/LAPSO-n%C2%B0-4-MALEVAL-Atraccio%CC%81n-del-signo-para-el-autista.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2023.

MCEWAN, I. **Reparação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ORRADO, I.; VIVÈS, J. **Autismo e mediação: uma solução para cada um**. São Paulo: Aller, 2021.

- | “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. Tradução Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução A. Chelini, J. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

VORCARO, A. M. R. Um refrão surdo ressoa no corpo. *In*: BURGARELLI, C. G. (org.). **Padecer do significante: a questão do sujeito**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

COMO CITAR ESTE ARTIGO: SILVA, Elisângela Maria da; CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira Lima. “Arthur: um autista no século XIX”: um convite a refletir sobre a importância da linguagem escrita terapêutica. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 267-288, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 14/03/2023 | Aceito em: 16/10/2023.

SIGNORINI, Inês (org.). Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2022. 150 p.

Fabiola CAMBRUSSI¹

Athany GUTIERRES²

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3534>

A propagação de desinformação e de discursos de ódio amplamente potencializada pelas atuais condições tecnológicas de comunicação, com alcance global, tem reverberado práticas de linguagem persecutórias e discriminatórias (especialmente contra minorias políticas e sociais), teorias negacionistas (e, em grande parte, conspiratórias) e fundamentalismos religiosos, ideológicos ou políticos, também impulsionados pela ascensão recente da extrema-direita. O modo como a linguagem é mobilizada em práticas de ódio cibernético como essas, especialmente no contexto brasileiro, é o tema central do livro *Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities*, organizado por Inês Signorini. A obra, de publicação recente e em língua inglesa (2022), pela Cambridge Scholars Publishing, além de ter relevância e atualidade temática, reúne um conjunto formado por pesquisadoras e pesquisador de destaque acadêmico, de diferentes centros de pesquisa nacionais, e cumpre o papel de contribuir para a internacionalização de pesquisas interinstitucionais produzidas no Brasil e apresentadas por ocasião da 17ª Conferência Internacional de Pragmática, realizada em 2021.

A coletânea é dividida em duas seções e seis capítulos, além de introdução e posfácio. Na primeira seção, os textos problematizam estratégias retórico-discursivas empregadas para produção de enquadramentos sociais na constituição dos discursos de ódio originados no ciberespaço. A segunda seção do livro está estrategicamente planejada para abordar possibilidades de resistência à dinâmica cibernética discutida

1 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil; morganacambrussi@yahoo.com.br; <https://orcid.org/0000-0002-7061-6981>

2 Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil; athany.gutierrez@uffs.edu.br; <https://orcid.org/0000-0003-3625-4240>

- | Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities (resenha)

e caracterizada na primeira seção, com foco para os movimentos feministas. Logo na introdução da obra, Signorini apresenta os três fatores centrais que estão por trás do que a autora denomina como *infodemia* (epidemia de informações) relacionada aos discursos de ódio – a confrontação político-ideológica e social fomentada pela extrema-direita no Brasil, desde 2018, a emergência sanitária pandêmica de COVID-19, instalada a partir de 2020, e a necropolítica resultante do negacionismo da pandemia pelas autoridades federais. Essas três matrizes da retórica do ódio constituem uma espécie de elo para as discussões dos diferentes autores que colaboram com a coletânea e serão abordadas transversalmente no livro, de modo complementar nos diferentes capítulos.

Persuasion maneuvering by a far-right Brazilian media outlet, capítulo inicial escrito por Heronides Moura (UFSC), diferencia *persuasão* de *manipulação* e apresenta uma análise contrária à concepção de que os discursos de ódio da extrema-direita seriam manipulativos. Segundo o autor, para que possam ser considerados como estratégias de manipulação, esses discursos devem estar alicerçados em elementos (fatos, argumentos, correlações) passíveis de alguma razoabilidade. Ao analisar conteúdos de um *site* de notícias de extrema-direita, Moura demonstra que a avaliação dos discursos midiáticos identificados nesse veículo precisa ser pautada por um ponto de vista ético e sustenta que, na verdade, esses discursos são persuasivos e não manipulativos. Conforme se desenvolve no capítulo, a retórica empregada pelos meios de comunicação da extrema-direita brasileira durante a pandemia de COVID-19 pode ser analisada a partir dos reenquadramentos produzidos (mudança de *frame*) e das construções gramaticais empregadas em seus discursos. No caso investigado pelo texto, o autor demonstra que a estratégia discursiva não era pautada na negação do vírus ou da pandemia, mas na criação de outra perspectiva para esses elementos, assumidos como fenômenos sociais de alcance econômico e político. Além de mobilizar teorias sociocognitivas para fundamentar a análise, Moura detalha os movimentos retóricos que, no discurso, vão produzindo a desvinculação sanitária do debate acerca da pandemia e movimentando esse debate do campo biológico para o campo social, próprio da política e da economia.

O segundo capítulo, *Mappings and metaphorical scenarios in Facebook discussions about de Brazilian vaccine “crises”*, escrito pela organizadora da coletânea, Inês Signorini (Unicamp), examina as interações por meio do Facebook entre a página oficial do ex-presidente Jair Bolsonaro e seus seguidores (incluídos os *bots*) em torno da crise da vacina envolvendo a imunização contra COVID-19 no Brasil – cujas tensões se intensificaram no recorte temporal analisado, de outubro a dezembro de 2020. A autora aprofunda a discussão em torno da propaganda ideológica antivacina e da circunstância polarizada dos debates acerca da imunização, tomando como base o conceito de cenários e de

conceptualização metafórica. Como destaca Signorini, as estratégias de enquadramento empregadas entre os extremistas de direita compreendiam a pandemia de COVID-19 como uma ameaça política e não uma ameaça de saúde pública; complementarmente, a vacinação era assumida como um problema de governo, de natureza política e econômica, e não como uma solução política e econômica para a pandemia. Esse modo de conceptualização metafórica da pandemia e da vacina, alerta Signorini, era induzido pela administração da página na rede social por meio da criação de cenários (ou narrativas) que definiam e conduziam o foco e o fluxo da comunicação. Esses cenários também engajavam os seguidores da página do ex-presidente em uma guerra de natureza política e religiosa, com forte influência do fundamentalismo neopentecostal, contra inimigos reais (ex., o vírus) e irrealis (ex., comunismo).

Fechando a primeira seção, o capítulo *Cyberhate within a deaf network on social media*, de Aryane Santos Nogueira (Unicamp), introduz a discussão sobre como o discurso de ódio na internet pode ser visto também como uma prática de linguagem discriminatória de sujeitos surdos. O estudo foi realizado com base em uma publicação e em seus comentários de resposta à postagem realizada na página oficial e pública mantida na rede social Facebook pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Governo Federal em 2020. Nas interações da postagem, a autora analisa o processo de desqualificação linguística de pessoas surdas como o início da prática de ódio que culminará em uma atitude ainda mais agressiva, com o ataque direto à intelectualidade dos sujeitos. Entre as ofensas registradas nos comentários de ódio, pessoas surdas são consideradas em uma escala de inferioridade mental ou como sendo mentalmente doentes. Além da discriminação linguística e da desqualificação pessoal por meio das humilhações públicas no espaço virtual, Nogueira aprofunda a reflexão ao considerar que a cultura do ódio disseminada no ciberespaço afeta as pessoas surdas de modo acumulativo, como um duplo alvo, ao incidir sobre o ataque político-ideológico e também sobre as condições de existência da pessoa com deficiência; esse aspecto revelaria a interconexão existente entre a experiência discursiva *on-line* e os contextos não virtuais sociopolítico e sócio-histórico onde também estão marcadas as relações hierárquicas de linguagem, pelas quais se fazem valorações negativas e discriminatórias de aspectos sociolinguísticos das comunidades surdas.

No capítulo que introduz a segunda seção da obra – *Cyberhate, verbal violence and reflexivity in the Covid-19 pandemic's scenario in Brazil* –, é a população *queer* o alvo de práticas de linguagem discriminatórias e propagadoras de ódio cibernético. Anna Christina Bentes (Unicamp) e Edwiges Morato (Unicamp) examinam as consequências dos discursos homofóbicos e imprudentes do então presidente do Brasil, Jair Bolsonaro,

proferidos ao longo do ano de 2020, acerca da situação da pandemia de COVID-19 no país. Tais discursos, construídos estrategicamente a partir de informações genéricas sobre a pandemia para servir aos interesses de grupos políticos e econômicos no poder, associam ações preventivas de segurança em saúde como sendo “coisa de viado” (no inglês, “*queer thing*”), já que o vírus não passava de uma “gripezinha”, e dicotomizam os papéis sociais desempenhados no cenário da pandemia (“corajosos que enfrentaram o vírus sozinhos” *vs.* os que seguiram as recomendações científicas, “os fracos”). Para Bentes e Morato, o modelo de flexibilidade (compreensão do mundo social) promovido pelo ex-chefe de Estado foi efetivo, pois legitimou a violência verbal durante a pandemia, projetando práticas e relações sociais propagadoras de ódio, normalizando os efeitos letais da COVID-19 e desresponsabilizando o governo pelo incremento vertiginoso no número de mortes em 2021. A reação da sociedade brasileira, especialmente dos movimentos nas redes sociais (#CoisadeViado) desencadeados pela população diretamente atacada, lutam para ressignificar a expressão violenta inculcada por Bolsonaro para um perfil socialmente valorizado, associado à educação científica, ao cuidado e à empatia.

O capítulo 5, *Cyberhate and feminist activism in times of political polarization*, de Fabiana Biondo (UFMS) e Clara Dornelles (Unipampa), traz à pauta os enquadramentos (*frames*) sobre o(s) feminismo(s) no período de eleições presidenciais no Brasil em 2018. As autoras analisam comentários feitos em postagens sobre feminismo na página do Instagram “Quebrando o Tabu”, de caráter predominantemente progressista. As doze postagens selecionadas para análise, que compuseram uma amostra de mais de onze mil comentários durante o período da pesquisa, evidenciaram, não surpreendentemente, uma compreensão polarizada sobre o tema: uma posição pró-feminista, alinhada ao conteúdo da página; e outra, contrária ao feminismo, não alinhada às postagens da página, tampouco aos comentários que as sustentam. Biondo e Dornelles propuseram dois enquadramentos ao *corpus*: (i) o feminismo diretamente relacionado a partidos políticos (pró-feminismo como sendo de esquerda, contra-feminismo, de extrema-direita); e (ii) o feminismo como um movimento extremista de mulheres não femininas que odeiam homens. Mais uma vez, observa-se o dualismo radical inerente às generalizações infundadas (“mulheres de verdade” *vs.* “mulheres feministas”; “homens” *vs.* “mulheres”; “nós” *vs.* “eles”), gerador de “verdades” que deslegitimam subjetividades próprias às várias facetas do feminismo e desconsideram outros fatores que se entrecruzam na construção dessas identidades, tais como elementos raciais, econômicos, étnicos e de sexualidade etc. O ódio expresso nas postagens, que tentou suprimir os aspectos positivos dos movimentos feministas no Brasil e acentuou a tensão política esquerda *vs.* extrema-direita, é decorrência do “efeito manada” típico das redes sociais. Embora tenha se observado uma defesa sutil de certos valores políticos e sociais, principalmente aqueles relativos à igualdade entre gêneros,

as autoras alertam para a necessidade de ampliação do debate para uma perspectiva menos universalista, geradora de estereótipos, e mais pós-modernista, com potencial para analisar o(s) feminismo(s) como um tema complexo e multifacetado.

Inverting the values of offensive attacks against a political persona, capítulo 6, de Ana Amélia Calazans da Rosa (UFTM) e Júlia Lourenço Costa (UFSCar), demonstra como o ódio cibernético, cujo alvo majoritário são as mulheres (95% dos ataques mundialmente), pode ser combatido por meio da estratégia de “ressignificação”. Duas publicações ofensivas contra a jornalista brasileira e ativista política, Manuela D’Ávila, constituíram os objetos de análise deste estudo. Trata-se de discursos de ódio proferidos em redes sociais (Facebook e Instagram), publicados no período de eleições presidenciais em 2018, quando Manuela concorria à vice-presidência do Brasil com Fernando Haddad. Rosa e Costa reportam que tais publicações, de conteúdo verbal e não verbal, contêm atributos misóginos (exposição de seu corpo por meio da vestimenta, das tatuagens e das olheiras manipuladas em sua imagem; assédio sexual e *bullying*, desqualificação religiosa) e político-ideológicos (ataques contra o PT, o comunismo e outras afiliações aos partidos de esquerda). Como resposta, a jornalista publicou uma foto que exhibe as suas verdadeiras tatuagens (em maior quantidade, inclusive, do que aquelas da foto manipulada), com uma legenda sensível que aborda arte, feminismo, maternidade, resistência, personalidade. A atitude de Manuela frente ao ódio cibernético, conforme analisam as pesquisadoras, evidencia uma estratégia de reação que inverte os valores dos ataques, resignificando-os e empoderando mulheres à resposta sem silenciá-las ou censurá-las.

Fechando a obra, Jacob Mey (University of Southern Denmark, Odense) assina o posfácio do livro (*A personal afterword*) recuperando a relevância da obra organizada por Signorini e destacando o quantitativo de mulheres que produziram os estudos em *Language Practices* (aproximadamente 90% das pesquisas da coletânea). Ao revisar sucinta, mas cirurgicamente, os pontos fundamentais de cada capítulo (dados empíricos sobre ódio cibernético dirigido a instituições científicas, surdos, mulheres, população LGBTQX+), Mey ressalta a potência das análises realizadas em direção à luta por igualdade social, política e sexual, no Brasil e para além dele. Para o autor, a obra transmite uma mensagem de encorajamento e realça a confiança nas pessoas que acreditam na “decência humana”, ao invés da mera “ordem e progresso”.

É imensurável o prejuízo social causado nos últimos anos pela confrontação político-ideológica e social fomentada pela extrema-direita no Brasil; pela produção acelerada de desinformação, de descrença nas instituições e na ciência; pela propagação de ódio sob todas as suas formas, particularmente a cibernética. *Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities* reúne amostras de discursos de ódio impulsionados

- | Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities (resenha)

por uma postura irracional e irresponsável do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, analisados e sustentados cientificamente por um corpo de pesquisadores altamente especializados para examinar as nuances e consequências desses ataques, característicos da extrema-direita brasileira. O registro científico dos tempos nefastos que vivemos no último quadriênio está aqui documentado, cientificamente, para que esses tempos não sejam apagados da história e para que possam ser combatidos com conhecimento e solidariedade, por um futuro mais seguro, respeitoso e equitativo para todes.

COMO CITAR ESTA RESENHA: CAMBRUSSI, Morgana Fabiola; GUTIERRES, Athany. Resenha da obra de SIGNORINI, Inês (org.). **Language practices of cyberhate in unfolding global and local realities**. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2022. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 289-294, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 15/06/2023 | Aceito em: 24/06/2023.

MOURA, Heronides. ***O vírus bandido: linguagem e política na pandemia.***
Campinas: Unicamp, 2023. 200 p.

Um remédio em meio à epidemia de leituras sobre a política na pandemia

Luiz QUERIQUELLI¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v20i2.3687>

A profusão de obras que exploram a interseção entre política e pandemia nos últimos anos e o relativo esgotamento do tema no debate público tornaram difícil a tarefa de filtrar trabalhos inovadores sobre o assunto, capazes de deslocar nosso olhar para aspectos inauditos desse entroncamento, de um modo que nos instigue a fazer novas reflexões e extrair lições úteis dele. A recente publicação de Heronides Moura, semanticista que há mais de duas décadas se dedica ao problema da metáfora, talvez justamente por incluir este elemento na equação, desponta como um trabalho inovador, que oferece uma alternativa inusitada para compreender as interferências do mundo político sobre a pandemia do covid-19, mostrando-as sob a ótica da linguagem.

O trabalho se divide em três partes, revelando gradualmente como as metáforas podem representar uma chave de leitura valiosa em contextos pandêmicos, que invariavelmente são condicionados pela política. O primeiro capítulo faz uma grande revisão da teoria da metáfora, com foco nas metáforas sobre doenças e em como certos padrões metafóricos se repetiram ao longo da história, em diferentes crises sanitárias. O segundo capítulo traz o estudo de caso principal, das metáforas na pandemia de covid-19, não sem antes mostrar como a linguagem metafórica afetou o enfrentamento da aids e do câncer, a fim de extrair *insights* analíticos e estabelecer padrões comparativos. Por fim, o terceiro capítulo enfoca o aspecto político do problema, mostrando como, no Brasil, a metáfora de guerra contra o coronavírus no fim das contas favoreceu seu combate, pois acabou por unir todos os brasileiros em prol de uma causa – derrotar o inimigo comum – o que favoreceu a adesão em massa à vacinação, a despeito de profundas diferenças políticas e ideológicas que ameaçavam rachar o país e comprometer as políticas sanitárias.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; luizqueriquelli@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4573-3289>

- | *O vírus bandido: linguagem e política na pandemia* (resenha)

O capítulo constrói argumentos para mostrar que a mesma ameaça acometeu os EUA, porém lá o grupo identitário conservador se fechou dentro de si, rechaçando a vacinação, acreditando que o inimigo não era comum a todos, mas apenas aos impuros (democratas, progressistas e imigrantes).

Alguns méritos da obra merecem ser destacados, a começar pela perspicácia de escolher a pandemia no Brasil – um caos à parte – para debater o poder das metáforas e seu caráter ambivalente. Ao apresentar sua base conceitual e revisitar a história das metáforas em contextos pandêmicos, o linguista demonstra reiteradamente que elas podem, ao mesmo tempo, favorecer a compreensão de fenômenos complexos, mas também enviesá-la, com potenciais consequências danosas, e isso é especialmente válido no enfrentamento de doenças.

Além disso, é digno de nota o estilo adotado pelo autor. Moura, embora tenha levado o estudo a cabo com rigor acadêmico, adota uma linguagem leve e transparente, capaz de cativar leitores não tolerantes a academicismos enfadonhos. Passagens como a seguinte, que conferem uma nuance literária ao texto sem lhe tirar objetividade, aliviam a leitura: “O vírus era um bandido que estava em guerra contra a nossa sociedade, sempre à espreita de uma oportunidade para atacar. Ele vinha em ondas e nos atingia em cheio, deixando-nos soterrados, chegando em nossas cidades como um visitante indesejado.” (p. 103). A preferência por palavras com frescor e imagens concretas a palavreados banais e o esforço de orientar o olhar do leitor para que ele possa enxergar o problema em questão nos fazem crer que Moura esteve guiado pelo que Pinkster (2016, p. 43) chama de “estilo clássico”: “um antídoto para o acadêmiquês [...] e outros tipos de prosa mal ventilada” (*ibid.*, p. 41).

Também é salutar a abundância de exemplos, em sua maioria extraídos do *corpus* MCM (Metáforas sobre o Coronavírus na Mídia) – elaborado por Alice Ribeiro Dionizio sob a supervisão de Moura –, mas também extraídos de outros estudos, cujos dados são reexaminados. Essa carga empírica dá ao autor muita tranquilidade para conduzir seus argumentos e o resguarda de potenciais críticas que o acusem de enviesamento ideológico, algo esperado, considerando os elementos explosivos com que lida.

A propósito, é perceptível seu cuidado constante para não cair num discurso maniqueísta, dicotômico e moralista sobre a política brasileira. Em especial no terceiro capítulo, em que trata diretamente da política brasileira na pandemia e inevitavelmente faz referência ao governo de então, Moura sinaliza ao leitor que busca tratar seu objeto com distanciamento, frequentemente dirigindo, de modo equânime, críticas a ambos os polos do espectro ideológico, como na seguinte passagem:

O pensamento motivado existe em todos os grupos sociais, sendo importante para manter a coesão entre seus membros e fortalecer a adesão a seus princípios. Tudo isso explica por que o eleitorado fiel de Bolsonaro (cerca de um terço da população brasileira!) aprova a gestão da pandemia: sustentar uma opinião diferente significaria romper com a ideologia do grupo e deixar trincar a identidade social conservadora, tão almejada e valorizada por essas pessoas. [...] Para ser justo, erros de avaliação ocorrem também na esquerda. Até hoje, a opinião majoritária em grupos petistas é a de que Cuba não é uma ditadura. No máximo, segundo esses grupos, trata-se de um regime autoritário, mas que no fundo é voltado aos interesses do povo cubano, o que justificaria, segundo eles, esse autoritarismo (p. 157-159).

Acima de tudo, o livro surge como um olhar inesperado sobre a atual crise política pela qual passa o Brasil. Ele não pretende oferecer uma explicação para o que está acontecendo, não encaminha nenhuma solução, nem aventa desdobramentos sombrios e distópicos. No entanto, tem o mérito de deslocar nosso olhar para um ângulo inesperado que quase ninguém explorou, e isso por si já constitui seu valor.

O trabalho, justamente por não ser pretencioso e cumprir o que se propõe a fazer, apresenta poucas lacunas. Porém, em relação a algumas posições tomadas pelo autor, seria desejável, pelo menos, um aprofundamento. A principal delas é a resposta de Moura ao potencial destrutivo das metáforas. Como já sugerimos, o livro é um grande ensaio sobre o poder da metáfora, e o autor deixa muito claro que ela tem um lado positivo e um negativo. O primeiro é o fato de as metáforas nos ajudarem a nos expressarmos com mais efeito, simplificando algo difícil de entender, e isso emergiu em diferentes momentos da história, inclusive durante a pandemia de covid-19, isto é, diante de uma situação crítica, diante de algo que ninguém entendia, as metáforas ajudaram as pessoas a racionalizar o que elas estavam começando a entender. O lado negativo diz respeito a sua capacidade de enviesar a abordagem de um problema para um caminho prejudicial, como no caso dos estupros na cidade de Buffalo no início dos anos 90, que, na avaliação de Kelling (1991), foram agravados e multiplicados pela metáfora de guerra; no caso dos tratamentos do câncer e da aids, que, segundo Hendricks *et al.* (2018), não foram prejudicados pela metáfora do combate (na qual o paciente se via como campo de guerra), mas favorecidos pela metáfora da jornada (que conferia esperança e perspectiva ao paciente); e o caso da vacinação contra o coronavírus nos EUA, parcialmente fracassada por uma combinação de metáforas (o muro que separa os puros dos impuros e a crença de que, na guerra, o inimigo só ameaçava os impuros).

Diante desse potencial negativo, Susan Sontag, uma das maiores expoentes no tema em questão, em seu clássico *Doença como metáfora* (1989), propõe o abandono das metáforas na referência às doenças, pois elas sobrecarregam de significado uma realidade biológica que deve ser tratada da forma mais objetiva possível. Moura, por sua vez, descarta a proposta de Sontag, afirmando que ela

[...] não parece factível, pois, como a covid-19 mostrou, uma pandemia viral é ocasião também para uma pandemia de metáforas. Controlar as metáforas parece ser um empreendimento mais difícil e mais inócuo do que tentar controlar a própria doença. Como diz Brandt, “doenças continuam a atrair sentidos políticos e sociais muito poderosos. [...] A doença está repleta de sentido” (p. 80).

Uma alternativa, conforme a sugestão do autor, seria tentar entender os diferentes contextos em que uma metáfora pode emergir no discurso sobre uma doença – justamente o que ele faz nos capítulos um e dois. No entanto, Moura não indica nem discute o que poderia ser feito para evitar ou minimizar os efeitos nocivos das metáforas nesses contextos, uma vez que sua potencial emersão tenha sido identificada. Uma resposta a isso, mais do que simplesmente descartar a proposta de Sontag, comporia uma réplica mais completa a ela. Felizmente – e a própria conclusão de Moura no livro mostra isso – as metáforas sobre a pandemia no Brasil acabaram tendo um efeito benéfico; mas, e se tivessem tido um efeito nocivo como nos EUA? O autor apenas constataria o fato e concluiria a obra em tom fúnebre ou lamentoso, sem aventar alternativas para situações semelhantes no futuro?

Apesar de não oferecer respostas para esse tipo de questão, a comparação entre o desenrolar da intersecção entre metáforas e política identitária no Brasil e nos EUA torna o livro altamente recomendável. Como já indicamos, o autor conclui que, nos EUA, o vírus e a vacina com o princípio ativo do vírus eram vistos como um inimigo que tiraria a pureza do grupo identitário conservador (aqueles que se sentiam parte desse grupo se viam como puros e acreditavam que apenas os impuros, imigrantes e democratas, estavam expostos ao inimigo, ao passo que eles estariam protegidos) e, nesse sentido, tal grupo promoveu de fato um grande boicote à vacinação nos EUA. No Brasil, por outro lado, esse discurso não funcionou: apesar de haver aqui grupos conservadores separatistas, a identidade universalista, isto é, aquela que nos inclui a todos como pertencentes a um todo nacional ou humanitário, prevaleceu, e todos se uniram contra um inimigo comum, a doença; isso resultou no sucesso da vacinação aqui a despeito de quaisquer divisões identitárias.

O vírus bandido ainda surte benefícios colaterais: ele nos provoca *insights* que vêm em boa hora para entender as limitações ideológicas tanto dos conservadores quanto dos progressistas, que nos ajudam a desfazer mitos moralizantes e lidar melhor com as diferenças no debate público brasileiro. Se o autor quisesse se aventurar nas prateleiras dos *best-sellers*, poderia experimentar um título mais apelativo do tipo “Convivendo com radicais: como entender seu vizinho bolsonarista e também seu vizinho esquerdista”. Se assim o fizesse, porém, arriscaria perder algumas de suas principais virtudes, a saber, a elegância e seriedade com que analisa seu problema e com que toca nas controvérsias políticas envolvidas.

Referências

HENDRICKS, R. *et al.* Emotional implications of metaphor: Consequences of metaphor framing for mindset about cancer. **Metaphor and Symbol**, Abingdon-on-Thames, v. 33, n. 4, p. 267-279, 2018.

KELLING, G. Crime and metaphor: Toward a new concept of policing. **City Journal**, out. 1991. Disponível em: <https://www.city-journal.org/html/crime-and-metaphor-toward-new-concept-policing-12733.html>. Acesso em: 26 set. 2022.

PINKSTER, S. **Guia de escrita**. Tradução Rodolfo Ilari. Campinas: Contexto, 2016.

SONTAG, S. **Doença como metáfora**. Aids e suas metáforas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COMO CITAR ESTA RESENHA: QUERIQUELLI, Luiz. Um remédio em meio à epidemia de leituras sobre a política na pandemia. Resenha da obra de MOURA, Heronides. *O vírus bandido: linguagem e política na pandemia*. Campinas: Unicamp, 2023. 200 p. **Revista do GEL**, v. 20, n. 2, p. 295-299, 2023. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

Submetido em: 05/10/2023 | Aceito em: 24/10/2023.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Ação material	149
Ação verbal	149
Aspecto	29
Campo de ação	149
Consulta médica	12
Contexto	149
Contratos de Comunicação	226
Dialogismo	226
Disfluência	62
Ditadura Militar	226
EMI	178
Emoções	99
Engenharia	178
Ensino de inglês	99
Ensino de literatura	201
Escrita	267
<i>Ethos</i> discursivo	226
Fonética acústica	62
Fonoestilo	62
Formação de professores	201
Grafias não convencionais	245
Identidades	99

Inclusão	124
Internacionalização	178
Língua Estrangeira	124
Língua falada	29
Língua inglesa	178
Linguagem	201
Linguística aplicada	99
Manifestações Subjetivas	267
Nasalidade fonológica	245
Paradigma contextual	149
Perífrases verbais	29
Pesquisa Colaborativa	124
Práxis do professor	99
Prosódia	62
Qualidade de voz	62
Reestruturação	245
Roland Barthes	201
Transtorno do Espectro Autista	124, 267
Vogais em contexto de nasalização	245

SUBJECT INDEX

Acoustic phonetics	62
Applied linguistics	99
Aspect	29
Autism	267
Autism Spectrum Disorder	124
Collaborative Research	124
Communication Contracts	226
Context	149
Contextual paradigm	149
Dialogism	226
Discursive ethos	226
Disfluency	62
EMI	178
Emotions	99
Engineering	178
English language	178
English teaching	99
Field of action	149
Foreign language	124
Generic Structure Potential (GSP)	11
Identities	99
Inclusion	124
Internationalization	178

Language	201
Material action	149
Medical consultation	11
Military dictatorship	226
Phonological nasality	245
Phonostylistics	62
Prosody	62
Restructuring	245
Roland Barthes	201
Spoken language	29
STI doctor-patient interactions in Nigeria	11
Subjective Manifestations	267
Teacher education	201
Teacher's práxis	99
Teaching of literature	201
The organisational structure of medical consultation	11
Unconventional spellings	245
Verbal action	149
Verbal periphrases	29
Voice quality	62
Vowels in nasalization context	245
Written language	267

ÍNDICE DE AUTORES

Ana Ruth Moresco MIRANDA	245
Athany GUTIERRES	
Augusto Moretti de BARROS	201
Aveliny Mantovan LIMA	62
Carla CAVALCANTI E SILVA	201
Claudia Regina Minossi ROMBALDI	245
Cristiane RESENDE	124
Eliana KOBAYASHI	178
Elisangela Maria da SILVA	267
Fabiola CAMBRUSSI	289
Giovanni Abreu GRILLI	178
Jaqueline NOGUEIRA	226
Juliano Desiderato ANTONIO	29
Luiz QUERIQUELLI	295
Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO	267
Marcelo MÓDOLO	29
Mery Carolina Andrades MARCANO	99
Oluwaseun Onaolapo AMUSA	11
Pablo ARANTES	62
Patrícia Fabiana BEDRAN	99
Paulo Roberto GONÇALVES-SEGUNDO	149
Regina Sousa MAIA	99

Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA	99
Sérgio Fabiano ANNIBAL	201
Theodoro C. FARHAT	149
Vanessa BORGES-ALMEIDA	124