

OS ESTUDOS DA LINGUA(GEM) EM DIFERENTES PERSPECTIVAS:

entre a teoria e a prática

LETICIA GANTZIAS ABREU
ARIELSON TAVARES
ELIMÁRIA OLIVEIRA LIMA
LÍLIAN DE SOUSA SENA
ORGANIZADORES

ARCO
EDITORES

OS ESTUDOS DA LINGUA(GEM) EM DIFERENTES PERSPECTIVAS:

entre a teoria e a prática

**LETICIA GANTZIAS ABREU
ARIELSON TAVARES
ELIMÁRIA OLIVEIRA LIMA
LÍLIAN DE SOUSA SENA
ORGANIZADORES**

A R C O
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Eliete Marques da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNILUS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Os Estudos da língua(gem) em diferentes perspectivas [livro eletrônico] : entre a teoria e a prática / organizadores Arielson Tavares... [et al.]. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2024.

PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Elimária Oliveira Lima, Letícia Gantzias Abreu, Lílian de Sousa Sena.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-368-1

1. Língua e linguagem 2. Linguística - Pesquisa
I. Tavares, Arielson. II. Lima, Elimária Oliveira.
III. Abreu, Letícia Gantzias. IV. Sena, Lílian de Sousa.

24-233330

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua e linguagem : Linguística 410.7

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-368-1

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O e-book “*Os estudos da língua(gem) em diferentes perspectivas: entre a teoria e a prática*” reúne uma variedade de pesquisas que exploram a língua e a linguagem sob diferentes ângulos, conectando teoria e prática em contextos educacionais, sociais e culturais. Cada capítulo contribui para a compreensão das nuances linguísticas, dialogando com áreas como a pragmática, a variação linguística, a linguística aplicada, a linguística gerativa, entre outras.

Embasado nos pressupostos da sociolinguística variacionista, o capítulo, “*Avaliação das formas de primeira pessoa do plural na fala maranhense*”, de Elimária Oliveira Lima, tem como objetivo analisar a avaliação social dos pronomes de primeira pessoa do plural (*nós* e *a gente*) e da concordância padrão e não padrão com essas formas pronominais na fala maranhense, com base em uma amostra de 26 falantes da cidade de Barra do Corda, estratificados por sexo, faixa etária e escolaridade.

O capítulo “*Variação dos pronomes tu e você na fala barra-cordense*”, de Welisaianny Costa Oliveira, Wesleyane Mota Neves e Elimária Oliveira Lima, analisa a avaliação e a produção dos pronomes *tu* e *você* na fala barra-cordense, elencando reflexões de como os fatores sociais interferem na escolha de cada variante. Para tanto, partiu-se dos seguintes objetivos específicos: identificar qual forma pronominal de segunda pessoa a comunidade de fala barra-cordense utiliza e declara utilizar nas diferentes situações de fala; observar como são avaliadas as variantes *tu* e *você* (estigmatizada ou privilegiada); e analisar como os fatores sociais atuam no uso das variantes.

O capítulo “*O conceito de identidade nordestina a partir das variações linguísticas na música ‘jumento celestino’ do grupo Mamonas Assassinas*”, das autoras Letícia Gantzias Abreu e Flavia Louise Nogueira da Cruz Silveira, tem por objetivo analisar o conceito de identidade nordestina através das va-

riações linguísticas presentes na referida música, levando em consideração o contexto histórico, social e econômico, além de estabelecer um comparativo com a construção imagética do nordestino no cinema e na literatura. Para tanto, utiliza-se como referências teóricas Bagno (2007), Freyre (2006), Hall (2006) e Vasconcelos (2006).

O capítulo “*Variação linguística e livros didáticos: um olhar crítico sobre o ensino da língua materna*”, de Karen Letícia Bueno da Silva, Ana de Nazaré Egas Praia e Tatiana Keller, analisa o livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental da coleção *Araribá Conecta Português* (2022), de autoria de Andressa Munique Paiva, da editora Moderna, com o objetivo de verificar a presença ou ausência do tema variação linguística no referido material didático. Utiliza-se como arcabouço teórico os autores Bortoni-Ricardo (2004,2005), Bagno (2009,2015), e Camacho (2008), por exemplo.

O capítulo “*As palavras tinham culpa ou cólera?*”, de Gabriella Pinheiro Lino, tem como objetivo propor uma leitura crítica de como a linguagem de *Um copo de cólera* é empenhada. Além disso, apresenta uma discussão acerca dos diversos sentidos que a palavra pode adquirir no texto literário, em que, por meio da palavra, a linguagem do texto produz leituras que acessam o real para construir o ficcional.

O capítulo “*A modalidade deôntica como recurso pragmático na redação escolar*” de Joelma Pereira Silva, aborda as redações dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio com o objetivo de reconhecer qual(is) intenção(ões) a modalidade deôntica manifesta em suas redações. Para tanto, a autora parte da seguinte questão: como o estudante do 3º ano do Ensino Médio reconhece os sentidos e significações produzidos pela modalidade deôntica em sua redação escolar?

O capítulo “*Como explicar: uma análise da modalidade epistêmica em comentários de uma ação publicitária do da Burger King*”, de Carlos Eduardo de Paula Santos e Francisco Pereira da Silva Fontinele, tem como objetivo in-

investigar as manifestações da modalidade epistêmica nos comentários relativos à postagem de um vídeo publicitário intitulado “Como Explicar?” da empresa Burger King. Para tanto, utiliza-se duas corpora de enunciados compilados nos comentários do vídeo no canal oficial da Burger King no YouTube, sendo três comentários a favor da publicidade e três contrários.

O capítulo “*Crimes contra a dignidade sexual infantojuvenil: análise semântico-argumentativa de um despacho judicial*”, da autora Thiene Nogueira Sela, analisa se a legislação de crimes contra a dignidade sexual está sendo exercida de maneira que a voz das vítimas seja participativa e reconhecida nos sistemas de segurança e jurídico. O trabalho parte do pressuposto de que a língua é uma atividade, por si só, argumentativa, portanto, são aplicados os princípios teóricos da Semântica Argumentativa, com o objetivo de descrever, analisar e interpretar recortes de gêneros textuais jurídicos de um processo denominado Cautelar Inominada Criminal, no qual são antecipadas as produções de provas (modalidade de depoimento especial) cautelarmente, por tratar-se de crime contra a dignidade sexual: estupro de vulnerável.

O capítulo “*Atos de fala e a construção do sentido em charges: uma abordagem em Austin e Searle*”, dos autores Francisco Pereira da Silva Fontenele e Cíntia Maria Barbosa de Sousa, tem como objetivo analisar os atos de fala no gênero charge e suas implicações na construção de sentidos para a interação do leitor no texto. Desse modo, utiliza-se como corpus de pesquisa três charges de autoria do cartunista Amarildo Lima publicadas no jornal “A Gazeta”. A pesquisa está organizada em uma parte teórica, na qual se discute acerca dos Atos de fala, teoria que guiou a investigação, bem como se realiza uma breve discussão sobre o gênero textual investigado, a Charge, e as respectivas análises.

O capítulo “*Atores da homofobia: uma análise sistêmico-funcional da transitividade em títulos de notícias*”, dos autores Igor Andrade Barbosa e Aline Barreto Drumond Costa Braga, consiste em analisar títulos de notícias, identificando os Participantes representados nos Processos Materiais, com base na Metafunção Ideacional da Gramática Sistêmico-Funcional, concebida por M.

A. K. Halliday (1994) e Halliday; Matthiessen (2014). O trabalho tem como base a ideia de que a análise linguística se torna um ato político e social, assim como também são as notícias e os jornalistas.

O capítulo “*Uso do gênero textual meme na aula de língua portuguesa: uma estratégia à práxis da interpretação textual*”, dos autores Andrea Rejane Melo Brito, Paula Edwirges Pereira Evangelista e Arielson Tavares, analisa o uso do *meme* nas aulas de Língua Portuguesa e descreve os elementos que o compõem, verificando as possibilidades educativas relacionadas à escrita e à leitura por meio deste gênero textual. Em seu aporte teórico, são apresentadas as contribuições de autores que trazem desde a definição do termo *meme* em sua origem até o seu conceito no universo virtual.

O capítulo “*A coesão textual em redações notas mil do exame nacional do ensino médio*”, de Solange Borges Alves Pessoa e Arielson Tavares, tem por objetivo investigar a coesão textual em uma redação nota mil do ENEM. De forma mais específica, buscou-se: i) identificar como ocorre a estrutura da coesão textual em redações nota mil; e ii) analisar o uso dos operadores argumentativos em redações nota mil. Os autores utilizam como referencial teórico: Brasil (2023), Chagas (2007), Favero (1985), Silva e Favero (2010), dentre outros.

O capítulo “*Sintaxe em textos narrativos: uma análise sintática de contos produzidos por estudantes do ensino fundamental da rede pública de São Luís – MA*”, dos autores Iramaia Pereira dos Santos, Luís Felipe Silva de Almeida e Letícia Gantzias Abreu, buscar avaliar a organização textual e a construção narrativa utilizadas ao contar histórias. Na intenção de desvincular os estudos sintáticos da aprendizagem tradicional sistemática, o trabalho encaixa uma outra temática a eles, a questão dos gêneros textuais de cunho narrativo, especificamente o gênero “conto”. Para isso, utiliza-se do extenso conteúdo sintático de cinco produções textuais de cunho narrativo de alunos do 7º ano de uma escola da rede pública de São Luís - MA.

O capítulo “*Interação e escrita: a (re)construção do contexto por meio de sinalizadores textuais*”, da autora Gabrieli Dorigon Herold, parte da concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, tomando o texto como o próprio lugar da interação. Assim, o trabalho investiga o papel dos sinalizadores textuais na mobilização de determinados sentidos pelo sujeito-leitor, sob a hipótese de que, por meio deles, o produtor “orienta o interlocutor a reconstruir o contexto em que se deu a produção do texto” (Koch; Elias, 2015, p. 83).

O capítulo “*Contribuições do gerativismo para o estudo do desenvolvimento da linguagem atípico - dislexia*”, de Jéssica Caroline de Góis, reflete sobre o desenvolvimento de linguagem disléxica à luz da teoria gerativa. A escolha da teoria gerativa foi realizada a partir de uma análise reflexiva sobre as perspectivas linguísticas com base na obra de Mussalim e Bentes (2021).

O capítulo “*Teoria semiolinguística: um percurso histórico possível*”, de Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira, apresenta uma reflexão histórica sobre a constituição da Teoria Semiolinguística (TS), uma das correntes atuais da Análise do Discurso. Para alcançar esse objetivo, a autora leva em consideração a formulação de Koerner (1989), visto que esse estudioso entende que a construção do conhecimento sobre língua e linguagem se dá dentro de um modelo historiográfico de continuidades e descontinuidades das correntes de estudos linguísticos.

O capítulo “*Potencializando a colaboração humano e não humano: as sinergias entre wiki e chatgpt na perspectiva da teoria da relevância*”, de autoria de Lílían de Sousa Sena e de Arielson Tavares, discute a sinergia entre o Wiki e o ChatGPT, desvendando como essas duas ferramentas complementares podem revolucionar a colaboração na escrita entre humanos e não humanos, na perspectiva da Teoria da Relevância. Além disso, discute-se como a Inteligência Artificial, personificada pelo ChatGPT, pode acrescentar e favorecer a escrita colaborativa, oferecendo recursos avançados de geração de ideias, correção gramatical e pesquisa de informações relevantes.

O capítulo “*A decolonialidade na propaganda em vídeo: uma análise da marca Salon Line*” dos pesquisadores Francisco Pereira da Silva Fontinele, Polyana de Carvalho Nunes e Beatriz Gama Rodrigues, tem como propósito apresentar a análise de uma campanha publicitária da marca Salon Line à luz da decolonialidade. Parte-se da ideia de que a campanha publicitária, ao mesclar diferentes semioses, expressa um projeto de dizer que assume o compromisso de engajar-se em uma atitude decolonial.

O capítulo “*Explorando os princípios dos novos letramentos em objetos digitais de aprendizagem: uma análise do novo ethos no ODA ‘revista digital da criança’*”, de Joyce de Oliveira Silva, discute os pressupostos dos Novos Letramentos, em que aborda o conceito do novo *ethos*, uma ética que preconiza maior participação, colaboração e distribuição de conhecimento, impulsionada pela ascensão da *Web 2.0.*, além de refletir sobre as práticas educacionais e observar os objetos digitais de aprendizagem (ODA) que se fazem cada vez mais presentes no contexto escolar.

O capítulo “*Bye-bye, maestra: um olhar descolonial sob o ensino trilingue e a translinguagem em ambiente escolar*”, de Vitória Mombrum Leão Magalhães, parte de uma perspectiva descolonial, argumentando que o ensino bilíngue/trilíngue pode ser feito de maneira diferente daquela conhecida, com os métodos mais comuns, como Método tradicional (gramática e tradução), Método Audiolingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa. Assim, a pesquisadora analisa uma instituição de ensino privada que adota em seu currículo de ensino fundamental o ensino trilingue, com as línguas portuguesa, inglesa e espanhola.

O e-Book se destaca por seu caráter interdisciplinar, dialogando com temas contemporâneos e relevantes para o estudo da lingua(gem), tanto na teoria quanto na prática. Ele oferece uma rica contribuição para educadores, linguistas e estudiosos interessados em compreender as complexidades da linguagem e seus múltiplos usos na sociedade.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Avaliação das Formas de Primeira Pessoa do Plural na fala Maranhense.....16

Elimária Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-368-0

CAPÍTULO 2

Variação dos Pronomes Tu e Você na fala Barra-Cordense 37

Welisaianny Costa Oliveira

Wesleyane Mota Neves

Elimária Oliveira Lima

doi: 10.48209/978-65-5417-368-2

CAPÍTULO 3

O Conceito de Identidade Nordestina a partir das Variações Linguísticas na Música “Jumento Celestino” do Grupo Mamonas Assassinas.....60

Flavia Louise Nogueira da Cruz Silveira

Letícia Gantzias Abreu

doi: 10.48209/978-65-5417-368-3

CAPÍTULO 4

Variação Linguística e Livros Didáticos: Um Olhar Crítico sobre o Ensino da Língua Materna.....71

Karen Letícia Bueno da Silva

Ana de Nazaré Egas Praia

Tatiana Keller

doi: 10.48209/978-65-5417-368-4

CAPÍTULO 5

As Palavras Tinham Culpa ou Cólera?.....82

Gabriella Pinheiro Lino

doi: 10.48209/978-65-5417-368-5

CAPÍTULO 6

A Modalidade Deontica como Recurso Pragmático na Redação Escolar.....98

Joelma Pereira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-368-6

CAPÍTULO 7

“Como Explicar?”: Uma Análise da Modalidade Espistêmica em Comentários de uma Ação Publicitária da Burger King 109

Carlos Eduardo de Paula Santos

Francisco Pereira da Silva Fontinele

doi: 10.48209/978-65-5417-36A-1

CAPÍTULO 8

Crimes contra a Dignidade Sexual Infantojuvenil: Análise Semântico-Argumentativa de um Despacho Judicial.....129

Thiene Nogueira Sela

doi: 10.48209/978-65-5417-368-7

CAPÍTULO 9

Atos de Fala e a Construção do Sentido em Charges: Uma Abordagem em Austin e Searle.....144

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Cíntia Maria Barbosa de Sousa

doi: 10.48209/978-65-5417-36A-2

CAPÍTULO 10

Atores da Homofobia: Uma Análise Sistêmico-Funcional da Transitividade em Títulos de Notícias.....161

Igor Andrade Barbosa

Aline Barreto Drumond Costa Braga

doi: 10.48209/978-65-5417-368-8

CAPÍTULO 11

O Uso do Gênero Textual Meme na Aula de Língua Portuguesa: uma estratégia à práxis da interpretação textual.....177

Andrea Rejane Melo Brito

Paula Edwirges Pereira Evangelista

Arielson Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-368-9

CAPÍTULO 12

A Coesão Textual em Redações Notas Mil do Exame Nacional do Ensino Médio.....193

Solange Borges Alves Pessoa

Arielson Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-368-A

CAPÍTULO 13

Sintaxe Em Textos Narrativos: Uma análise sintática de contos produzidos por estudantes do Ensino Fundamental da rede pública de São Luís - MA.....207

Iramaia Pereira dos Santos

Luís Felipe Silva de Almeida

Letícia Gantzias Abreu

doi: 10.48209/978-65-5417-368-B

CAPÍTULO 14

Interação e Escrita: A (Re)Construção do Contexto por Meio de Sinalizadores Textuais.....224

Gabrieli Dorigon Herold

doi: 10.48209/978-65-5417-368-C

CAPÍTULO 15

Contribuições do Gerativismo para o Estudo do Desenvolvimento da Linguagem Atípico - Dislexia.....238

Jéssica Caroline de Góis

doi: 10.48209/978-65-5417-368-V

CAPÍTULO 16

Teoria Semiolinguística: Um Percurso Histórico Possível
.....251

Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira

doi: 10.48209/978-65-5417-368-N

CAPÍTULO 17

Potencializando a Colaboração Humano e não Humano: As Sinergias entre Wiki e Chatgpt na Perspectiva da Teoria da Relevância.....277

Lílian de Sousa Sena

Arielson Tavares

doi: 10.48209/978-65-5417-368-M

CAPÍTULO 18

A Decolonialidade na Propaganda em Vídeo: Uma Análise da Marca Salon Line.....293

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Polyana de Carvalho Nunes

Beatriz Gama Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-5417-36A-3

CAPÍTULO 19

Explorando os Princípios dos Novos Letramentos em Objetos Digitais de Aprendizagem: Uma Análise do Novo *Ethos* no Oda “Revista Digital da Criança”.....307

Joyce de Oliveira Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-368-K

CAPÍTULO 20

Bye-Bye, Maestra: Um Olhar Descolonial sob o Ensino Trilíngue e a Translinguagem em Ambiente Escolar.....319

Vitória Mombrum Leão Magalhães

doi: 10.48209/978-65-5417-368-L

CAPÍTULO 21

O Papel da Linguística Aplicada na Superação da Visão Patológica da Surdez: Reconfigurando a Educação de Surdos	331

Josiane Junia Facundo de Almeida

doi: 10.48209/978-65-5417-368-H

Sobre os Organizadores.....	345

Sobre as Autoras e os Autores.....	349

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DAS FORMAS DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL NA FALA MARANHENSE

Elimária Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-0

Introdução

No português brasileiro (doravante PB), a primeira pessoa do plural (1PP) pode aparecer como a forma canônica *nós* ou como a forma inovadora *a gente*, com concordância padrão (*cnf. 01 e 02*) ou concordância não padrão (*cnf. 03 e 04*).

1. Nós somos *dez*
 2. *A gente chama de amarelinha*
 3. *A gente alugamo o ônibus*
 4. *Nós chama é sereno*
- (Lima, 2020)

Apesar de ambas as formas apresentarem a ‘mesma’ informação linguística, no português padrão elas diferem em relação ao tipo de concordância sintática que desencadeiam: a presença do pronome *nós* aciona concordância de primeira pessoa do plural e o pronome *a gente* aciona concordância de terceira pessoa do singular. No português não padrão, cada uma dessas formas realiza concordância ora com o verbo na primeira pessoa do plural, ora com o verbo na terceira pessoa do singular.

Embasada nos pressupostos da sociolinguística variacionista, esta pesquisa tem como objetivo analisar a avaliação social dos pronomes de primeira pessoa do plural e da concordância padrão e não padrão com tais formas pronominais na fala maranhense, a partir de uma amostra constituída por 26 falantes da cidade de Barra do Corda estratificados em sexo, faixa etária e escolaridade.

O capítulo está dividido em cinco seções: na primeira, discutimos sobre a alternância dos pronomes *nós* e *a gente* no português brasileiro; na segunda, abordamos a variação da concordância verbal com as formas pronominais de primeira pessoa do plural; na terceira, discorremos sobre os procedimentos metodológicos adotados; na quarta, apresentamos a análise e discussão dos resultados; e, na quinta, as considerações finais.

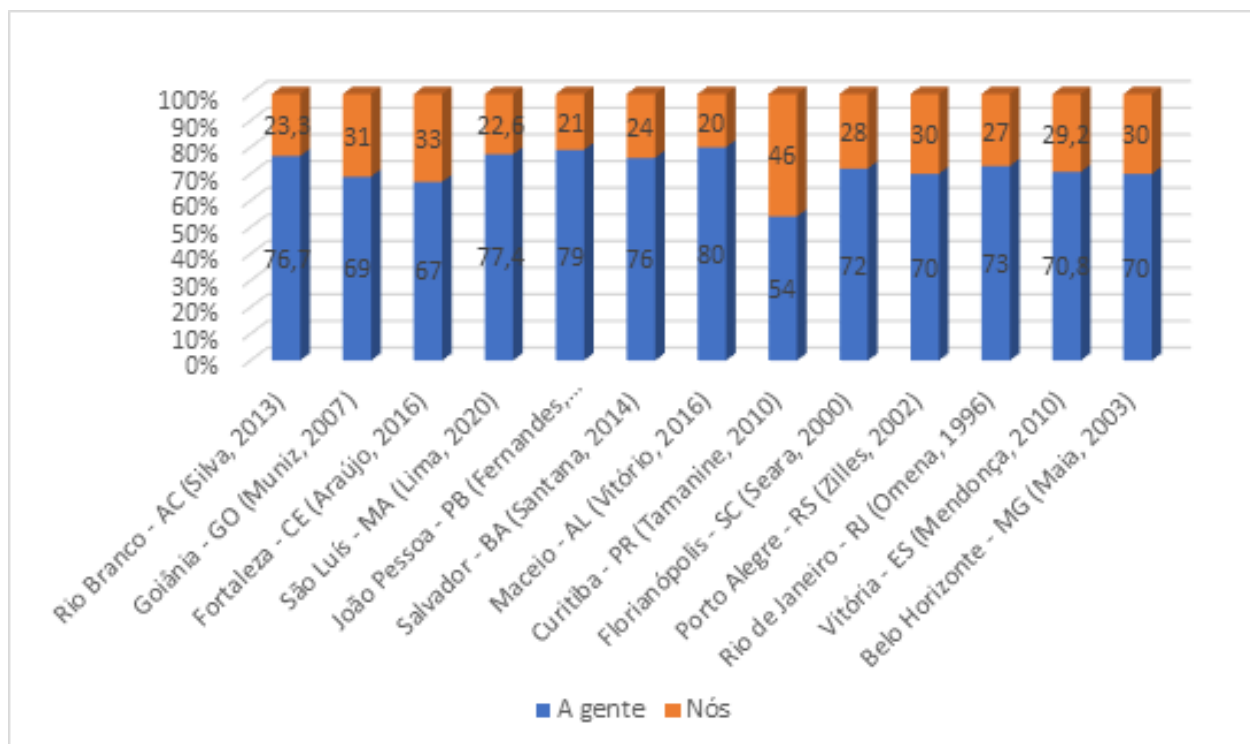
Alternância dos Pronomes de Primeira Pessoa do Plural

De acordo com Omena (1986, 1996) e Lopes (1993), a implementação do pronome *a gente* no quadro pronominal brasileiro iniciou-se entre os séculos XVII e XVIII, a partir do processo de gramaticalização do nome *gente* para o pronome *a gente*. Originalmente usada como substantivo coletivo ou como forma indeterminadora em referência a um grupo de seres humanos, a forma *gente* passou, por extensão de uso, a ser empregada sempre com o artigo “a” para indicar a primeira pessoa do discurso. Deixou de ser substantivo e passou a integrar o sistema dos pronomes pessoais, conservando, porém, com o verbo, a mesma relação sintática de terceira pessoa gramatical (Omena, 1996).

Nascimento (2013) afirma que, embora o *a gente* não seja nomeado pela gramática normativa como um pronome, não se pode negar o uso dessa forma pronominal pelos falantes, uma vez que os estudos variacionistas realizados no PB têm mostrado uma progressiva substituição do *nós* pelo *a gente*. Corroborando a afirmação de Nascimento, são apresentados no Gráfico 1 treze estudos realizados em diferentes capitais das cinco regiões do Brasil (Norte, Nordeste,

Sul, Sudeste e Centro-Oeste), os quais mostram o avanço do pronome inovador em detrimento do pronome conservador em todo o país.

Gráfico 1 - Realizações de *nós* e *a gente* no português brasileiro



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme os dados do gráfico, observa-se que a *gente* é a forma pronominal mais usada pelos falantes para representar a primeira pessoa do plural nas variedades pesquisadas, em que Maceió (Vitório, 2016) apresenta o maior percentual de uso, 80%; e Curitiba (Tamanine, 2010) apresenta o menor percentual de aplicação, 54%.

De acordo com Lima (2020), considerando apenas a diferenciação entre o uso do *nós* e do *a gente* ao longo do tempo, pode-se apontar um decrescente efeito da orientação da instituição escolar visando ao uso do pronome *nós* como única forma legítima, sendo que muitas vezes o próprio professor usa o pronome *a gente*. Pode-se apontar também que, pelo fato de o pronome *a gente* não ser estigmatizado, ele tenha se tornado cada vez mais recorrente na fala, até mesmo entre os falantes considerados cultos (Lopes, 1993; Zilles, 2007). Outro

aspecto que deve ser considerado é que o aumento do uso do pronome inovador pode estar relacionado à concordância verbal, uma vez que a realização do pronome *a gente* aciona o verbo de terceira pessoa do singular, o qual é mais “simples” do que a realização do verbo de primeira pessoa do plural exigido pelo pronome *nós*.

Quando analisamos a escrita, no entanto, observamos o inverso: o pronome *nós* apresenta-se muito mais frequente do que o pronome *a gente* (Brustolin, 2009; Vianna, 2006). Nesse sentido, pode-se sugerir que a variação das formas pronominais *nós* e *a gente* se mostra sensível às diferentes modalidades do ato comunicativo. A partir dessa constatação e tendo que a forma inovadora não é estigmatizada pela escola, levanta-se os seguintes questionamentos: o que poderia explicar o fato de na fala estar sendo usado mais o pronome *a gente* e na escrita sendo usado mais o pronome *nós*? De que forma os falantes avaliam o uso desses pronomes?

Em relação ao primeiro questionamento, considerando que nas gramáticas escolares o pronome de 1PP é representado pela forma *nós*, uma possível explicação pode ser o valor atribuído pelos falantes a cada uma das variantes estabelecendo um grau de formalidade entre elas, em que o *a gente* representa o nível menos formal e o *nós* o nível mais formal, sendo este último, portanto, mais adequado para escrita.

Sobre o segundo questionamento, trataremos na seção de análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Variação da Concordância Verbal de Primeira Pessoa do Plural

De acordo com Perini (2016, p. 381),

“tradicionalmente se entende a concordância verbal como uma espécie de harmonia entre o verbo e um dos termos da oração, o sujeito. O verbo assumiria certa forma conforme o Sintagma Nominal que preenche a função de sujeito”.

O autor acrescenta que essa análise não é adequada, e que é necessário elaborar um novo conceito desse fenômeno, pois na fala o sistema é bem mais reduzido do que no português escrito.

Consoante a isso, Espínola e Hora (2004) apontam que o fenômeno da concordância verbal é um dos campos mais abertos e intrigantes da pesquisa sociolinguística, tendo em vista que as normas estabelecidas pela Gramática Tradicional nem sempre correspondem ao seu uso pelo falante. Tal afirmação é corroborada por Mattos e Silva (2006), que afirma que no português falado no Brasil ocorrem paralelamente um paradigma verbal de quatro posições – eu *falo*, ele/você/a gente *fala*, nós *falamos*, eles/vocês *falam*; um de três posições – eu *falo*, ele/você/a gente *fala*, eles *falam*; e outro de duas – eu *falo*, ele/você/a gente/eles/vocês *fala*. Dessa forma, constata-se que tanto o paradigma pronominal quanto o paradigma verbal sofreram transformações ao longo do tempo.

Em razão dessa mudança morfossintática, Menon *et al.* (2003) afirmam que o português do Brasil vem perdendo a característica de língua de sujeito nulo, requerendo, cada vez mais, a presença do pronome junto ao verbo. Esse movimento que a língua deixa de ser de sujeito nulo para se tornar uma língua de sujeito preenchido, de acordo com Duarte (1995), está relacionado principalmente à entrada dos pronomes *você* e *a gente*, uma vez que são pronomes que se combinam com formas verbais de terceira pessoa do singular, provocando na língua um enfraquecimento do sistema de flexões verbais, o que leva a uma tendência ao preenchimento do sujeito pronominal.

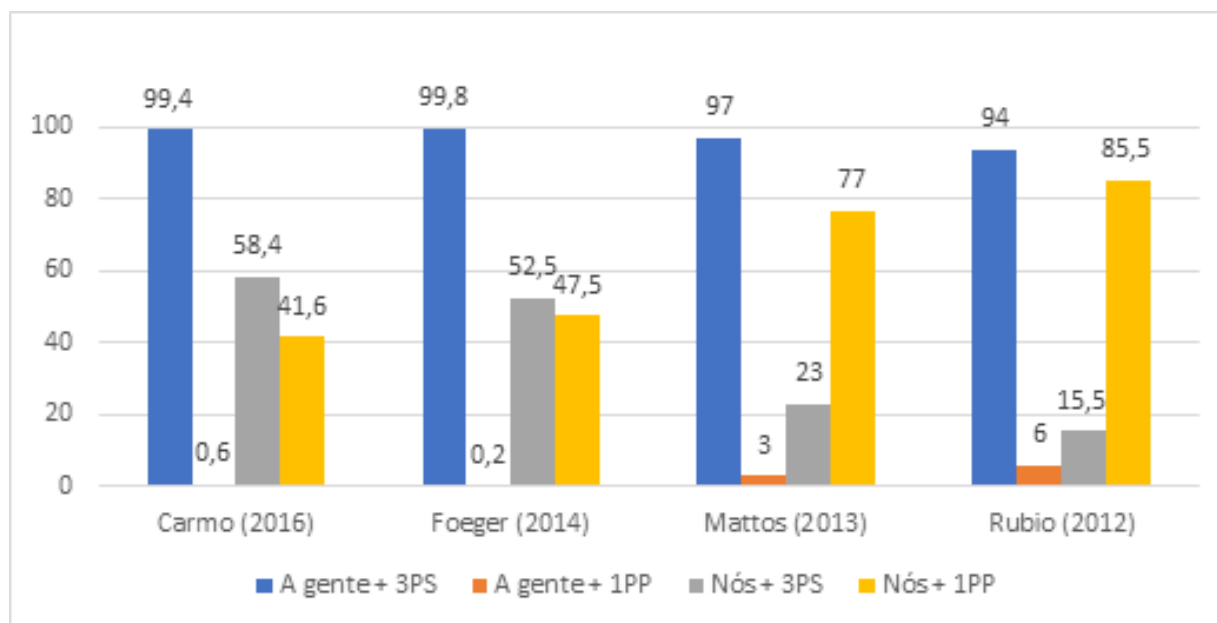
O apagamento das marcas morfológicas que indicam a pessoa do discurso é um fato interessante e abriu portas para diversos estudos sociolinguísticos no português brasileiro. Em se tratando de primeira pessoa do plural, **é possível encontrar** possibilidades variadas que vão além de questões morfossintáticas, como pode ser observado nos exemplos a seguir, obtidos por Lima (2020) na fala maranhense.

5. *Nóis sai seis e mêa, chega onze hora*
 6. *Nós somos sete do segundo casamento*
 7. *Nóis **tamo** tirano quase duah linha nóis três*
 8. *Nós **perdemo** a eleição*
 9. *Nóh **achemo** lá perdida*
 10. *Ø **passemo** foi cinco mêis ainda*
 11. *A **gente** **alugamo** o ônibus*
 12. *A **gente** **pensava** que o jogo ia ser dentro da cidade*
 13. *A **hente** **tá** na beira de rio*
- (Lima, 2020)

Os dados expostos pela pesquisadora mostram que, em se tratando da pessoa do discurso, esta pode ser foneticamente realizada (*nós somos*) ou não (*Ø passemo*); a desinência verbal de primeira pessoa do plural pode apresentar-se de forma plena (*somos*), foneticamente reduzida (*tamo, perdemo*), ou com mudança da vogal temática (*achemo, passemo*). As formas pronominais, por sua vez, podem ter as seguintes realizações: o *a gente* pode ser realizado com consoante aspirada (*a hente*) e o *nós* pode ser ditongado (*nóis*) ou pronunciado com consoante aspirada (*nóh*).

Apesar de a grande maioria dos estudos sobre primeira pessoa do plural no português brasileiro focalizar prioritariamente a alternância do uso das formas pronominais *nós* e *a gente*, algumas pesquisas são voltadas também para análise da variação da concordância verbal, como Carmo (2016), Foeger (2014), Mattos (2013) e Rubio (2012).

Gráfico 2: Realização da concordância verbal com os pronomes *nós* e *a gente*



Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos evidenciam que existe uma grande diferença entre a realização da concordância verbal com a forma pronominal *nós* e com a forma *a gente*: enquanto este último quase sempre satisfaz às regras de concordância, o primeiro realiza-se predominantemente sem obedecer a esse fator. As pesquisas mostram que a concordância com o pronome *a gente* ocorre de forma semicategórica em direção ao uso da forma padrão, ao passo que a concordância com o pronome *nós* se apresenta de forma variável nas diferentes amostras analisadas.

Em todas as quatro pesquisas, a concordância padrão com o pronome *a gente* (*a gente* + 3PS) ocorre em mais de 90% dos dados analisados, e a concordância padrão com o pronome *nós* (*nós* + 1PP) possui valores percentuais que oscilam entre 41,6% (Carmo 2016) e 85,5% (Rubio, 2012). O que poderia explicar resultados tão próximos no uso de *a gente* e resultados tão distintos no uso de *nós*?

Considerando os aspectos linguísticos, de acordo com Zilles (2005), o uso do verbo de 3PS com o pronome *nós* poderia ser explicado da seguinte forma: dada a incorporação e a predominância de uso de *a gente*, teria acontecido uma ‘contaminação’ da concordância verbal com 3PS para a forma *nós*.

No que diz respeito aos aspectos sociais, podemos tomar como base o estudo de Carmo (2016), o qual foi realizado especificamente em comunidades rurais do semiárido baiano, e os participantes eram todos analfabetos ou semianalfabetos, ao contrário dos demais estudos, os quais possuíam uma estratificação mais ampla no que diz respeito à escolarização dos falantes. A combinação dos fatores localidade e escolaridade podem explicar o alto percentual de concordância não padrão com o pronome *nós*, uma vez que, de acordo com Vieira (1995), a não realização da regra de concordância verbal, no português do Brasil, constitui um traço de diferenciação social de cunho estigmatizante que se revela, com mais nitidez, no âmbito escolar.

Apontamos a localidade como fator que influencia na ausência de concordância considerando também o estudo de Foeger (2014), realizado na zona rural de Santa Leopoldina no estado do Espírito Santo. Apesar de a pesquisadora contar com falantes com quatro e com oito anos de escolarização, o estudo também apresentou alto índice de concordância não padrão, evidenciando que a combinação do pronome *nós* com o verbo de terceira pessoa do singular pode ser um traço de ruralidade, conforme apontou Mattos (2013) em seu estudo sobre a fala goiana.

Metodologia

Com o objetivo de analisar a avaliação social do uso dos pronomes de primeira pessoa do plural e da concordância padrão e não padrão com tais formas pronominais, a metodologia desta pesquisa tem como base os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística propostos por Labov (2008 [1972]) e compreende teste de avaliação linguística aplicado pela pesquisadora no município de Barra do Corda no estado do Maranhão.

Para a constituição da amostra, foi aplicado um questionário composto por 4 questões acerca do uso da primeira pessoa do plural a 26 falantes barracordenses, estratificados por sexo (masculino e feminino), escolarização (en-

sino fundamental, ensino médio e ensino superior) e faixa etária (18 a 35 anos, 36 a 55 anos e mais de 56 anos), conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1: Distribuição dos falantes

Idade	Ecolaridade	Sexo	Nº de Falantes
18 a 35 anos	Ensino Fundamental	Masculino	-
		Feminino	2
	Ensino Médio	Masculino	2
		Feminino	1
	Ensino Superior	Masculino	2
		Feminino	2
36 a 55 anos	Ensino Fundamental	Masculino	1
		Feminino	2
	Ensino Médio	Masculino	2
		Feminino	2
	Ensino Superior	Masculino	2
		Feminino	2
Mais de 56 anos	Ensino Fundamental	Masculino	2
		Feminino	2
	Ensino Médio	Masculino	2
		Feminino	-
	Ensino Superior	Masculino	-
		Feminino	-
Total		26	

Fonte: Elaborado pela autora

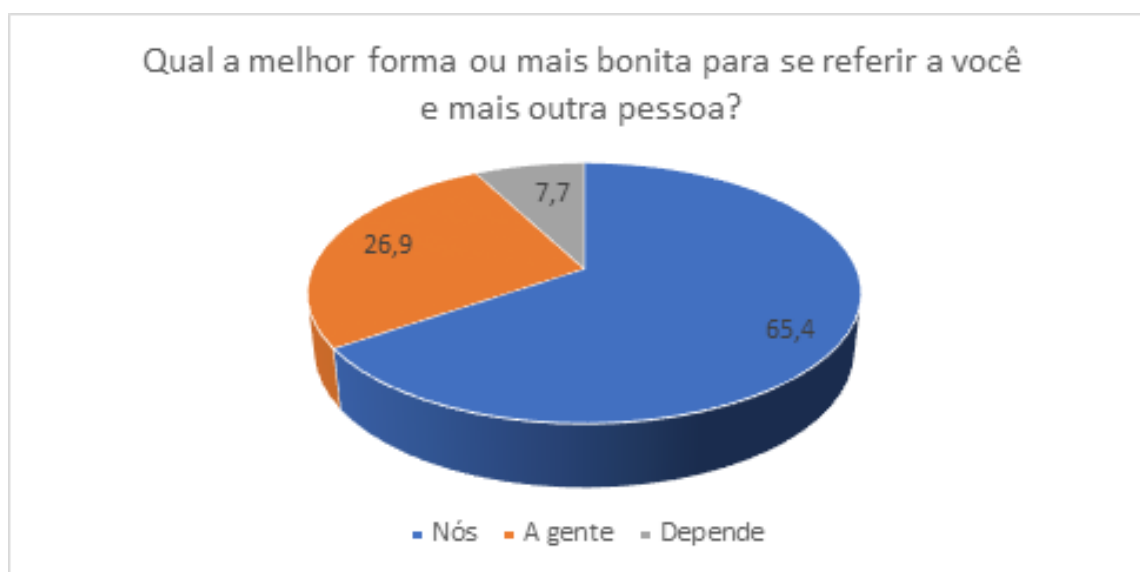
Antes da aplicação do questionário foi feita uma pré-seleção dos participantes da pesquisa estabelecendo como critérios: responder o questionário espontaneamente, ter nascido ou ter ido morar ainda criança em Barra do Corda; não ter morado fora do município ou no máximo por um terço da vida; encaixar-se nos perfis sociolinguísticos preestabelecidos.

O questionário foi aplicado de duas formas: via *web*, com a utilização de ferramentas on-line do *Google*, e pessoalmente. No teste aplicado, constavam as seguintes perguntas: (1) *Qual a melhor forma ou mais bonita para se referir a você e mais outra pessoa: nós ou a gente?* (2) *Qual a melhor forma ou mais bonita: a gente vai ou a gente vamos?* (3) *Qual a melhor forma ou mais bonita: nós vai ou a gente vamos?* (4) *Existe alguma diferença entre o uso de nós e de a gente?*

Análise e Discussão dos Resultados

De acordo com Zilles (2007, p. 38), “um procedimento para verificar se uma forma linguística tem prestígio social é observar ou mesmo solicitar às pessoas das comunidades estudadas que expressem seu julgamento sobre tal emprego”. Dessa forma, ao tratarmos da alternância pronominal, questionamos aos falantes barra-cordenses qual a melhor forma ou a mais bonita para se referir a ele e mais outra pessoa: 65,4% dos entrevistados apontaram ser o pronome nós, 26,9% disseram ser o a gente e 7,7% responderam que *depende*.

Gráfico 3: Melhor forma ou mais bonita entre *nós* e *a gente*



Fonte: Elaborado pela autora

O resultado do teste de avaliação vai de encontro ao resultado do estudo sobre uso dos pronomes de primeira pessoa do plural realizado por Lima (2020) na comunidade de fala de Barra do Corda, no qual a pesquisadora destacou 59,9% de uso do pronome *a gente* e 40,1% de uso do pronome *nós*.

A partir disso, observa-se que nem sempre a variante mais prestigiada pelo falante é de fato a que ele utiliza. Os falantes disseram achar melhor e mais bonita a forma *nós*, mas empregam mais a forma *a gente*, como também evidencia a fala de um dos entrevistados.

14. No caso, é pra ser nós, só que a gente sempre usa a gente. Nós é mais bonito, dá um sentido melhor na pronúncia. (18 a 35 anos, homem, ensino superior, aux. administrativo, zona urbana).

Por outro lado, há falantes que apontaram que o uso de uma ou da outra forma está relacionado ao contexto, associando-as à formalidade e à informalidade. As formas pronominais também foram associadas ao tipo de concordância (padrão e não padrão) e ao grau referência (genérica e específica).

15. Depende da situação. No dia a dia uso mais o a gente, mas no trabalho, dando aula, em situações mais formais, uso mais o nós. Muitas vezes aconselho meus alunos a usarem o a gente caso eles não saibam usar a concordância corretamente. (18 a 35 anos, homem, ensino superior, professor, zona rural).

16. Também eu vejo da forma como é colocada. Existe certas ocasiões que a gente coloca nós e também a gente também. Eu acho que a forma a gente seria uma coisa mais familiar; “a gente vai a algum lugar”. Nós, é uma multidão que não tenha nem conhecimento, mas a gente é um grupo que já estão mais conhecido, a meu ver, né. (36 a 55 anos, homem, ensino superior, assist. administrativo, zona urbana).

Observa-se no exemplo 15 que o falante tem consciência do uso das formas pronominais e do tipo de verbo acionado de acordo com a norma padrão. No exemplo 16, o falante faz uma certa equivalência entre as duas formas pronominais e também aponta contextos, que, de acordo com ele, são mais apropriados para o uso de uma ou da outra forma. O falante justifica que o *nós* se

refere a uma grande quantidade de pessoas, é mais abrangente; e o *a gente* seria usado para se referir a um grupo mais restrito, mais familiar.

A partir do exemplo 16, constata-se que a percepção do falante em relação ao uso das formas pronominais *nós* e *a gente* vai de encontro ao que aponta Buescu (1961) apud Pereira (2003), quando lança a hipótese de que o pronome pessoal *nós* possui maior concretude, ou seja, normalmente é usado para se referir a um número mais completo ou determinado de pessoas. Já o pronome *a gente*, de acordo com o mesmo autor, normalmente se refere a um número não limitado, isto é, a uma categoria.

De acordo com Mendonça (2010, p. 82)

“a forma *a gente* vem também se firmando na referência específica, o que, de certa forma, lhe confere ainda mais status de pronome pessoal, uma vez que se estabelece como pronome pessoal pleno, sem, contudo, perder seu traço indeterminador, originário da formação substantiva”.

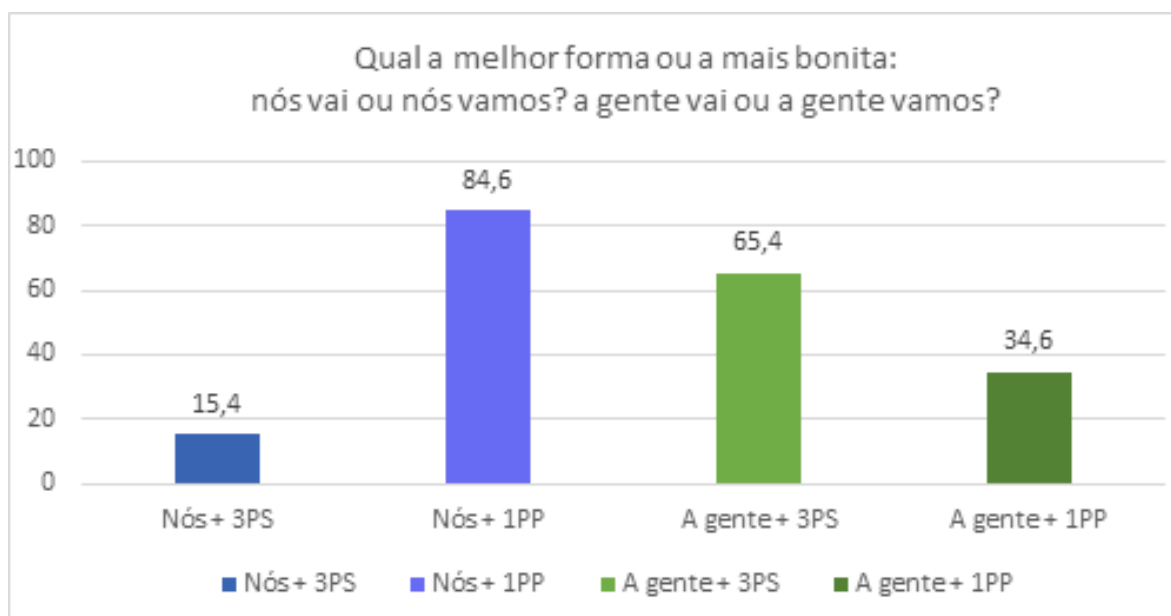
Corroborando esta afirmação, o dado apresentado pelo falante denota que o processo de gramaticalização da forma *a gente* não ficou estagnado, pois a forma inovadora passou a exercer também função específica.

Ao observarmos os resultados a partir da estratificação social, evidenciamos que as mulheres parecem mais propensas à avaliação positiva do pronome inovador do que os homens, com resultados percentuais de 46,2% e 7,7%, respectivamente. No que diz respeito à escolaridade, quanto maior o nível de escolarização, menor a aplicação do pronome *a gente* e maior a aplicação do pronome *nós*. Em se tratando da faixa etária, a faixa mais idosa apresenta maior índice de aplicação do pronome *nós*, seguida pela faixa etária mais jovem e por último a faixa intermediária.

A segunda e a terceira perguntas dizem respeito à concordância verbal com as formas pronominais. Considerando que os pronomes *nós* e *a gente* podem vir acompanhados tanto de formas verbais de primeira pessoa do plural quanto de formas verbais de terceira pessoa do singular, questionamos aos fa-

lantes qual forma achavam melhor ou mais bonita: *a gente vai* ou *a gente vamos* e *nós vai* ou *nós vamos*. Com objetivo de compará-las, agrupamo-las em um único gráfico.

Gráfico 4: a melhor forma ou a mais bonita: *nós vai x nós vamos/a gente vai x a gente vamos*



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os preceitos da gramática normativa, a concordância verbal com a forma *nós* parece ser mais clara entre os falantes em comparação à forma *a gente*. No que diz respeito ao pronome *nós*, 84,6% disseram que a construção “*nós vamos*” é a forma melhor/mais bonita e 15,4% disseram ser o “*nós vai*”. Em relação ao pronome *a gente*, para 69,2% “*a gente vai*” é a forma melhor/mais bonita e para 30,8% a preferida é a construção “*a gente vamos*”.

A partir das respostas apresentadas pelos falantes em relação à concordância verbal com o pronome inovador, destacamos os seguintes comentários:

17. *A gente vai, a gente vamos é estranho. (18 a 35 anos, mulher, ensino fundamental, dona de casa, zona urbana)*

18. *A gente vai é o correto, a gente vamos é estranho (36 a 55 anos, mulher, ensino superior, professora, zona urbana)*

19. A gente vamos. É mais bonito. É mais simpático (A partir de 56 anos, homem, ensino médio, agente de saúde, zona rural).

Não há consenso entre os falantes quanto à forma melhor/mais bonita, se é o pronome *a gente* acompanhado do verbo de 1PP ou do verbo de 3PS. Lima (2020), em sua pesquisa sobre a variação dos pronomes de primeira pessoa do plural na fala maranhense, apontou que a forma *a gente* é usada predominante concordando com o verbo de 3PS, das 454 ocorrências do pronome inovador, apenas uma realizava concordância com o verbo de 1PP. Comparando os dados dos dois estudos, conclui-se que nem sempre o falante usa as variantes que ele considera melhor ou mais bonita.

Ao analisarmos o alto percentual de falantes que consideram “*a gente vamos*” como a forma melhor/mais bonita, constatamos que essa avaliação se deu apenas entre participantes com ensino fundamental e participantes com ensino médio. Gramaticalmente falando, isso indica que há uma falta de conhecimento por grande parte dos falantes menos escolarizados em relação à forma verbal adequada com o pronome inovador, pois, para o falante, se o *a gente* substitui o pronome *nós*, o verbo usado com este pronome também pode ser usado com aquele.

No que diz respeito à concordância com o pronome canônico, algumas das respostas foram:

20. Nós vamos, porém o **nós vai** é mais usado. (18 a 35 anos, homem, ensino médio, motorista, zona urbana)

21. Nós vamos. Por ter conhecimento da língua, devido ao preconceito linguístico sofrido na escola, passei a achar mais bonito os **nós vamos**, porque **a gente** era reprimido em relação ao não uso da concordância. Os professores corrigiam na frente de todo mundo mesmo. (18 a 35 anos, homem, ensino superior, professor, zona rural)

22. Que eu acho mais bonito é nós vamos. Nós vai é pra mineiro. (A partir de 56 anos, homem, ensino médio, agente de saúde, zona rural)

23. - Pra mim é nós vai (risos)
INQ - Porque sorriu?

- Porque é feio. Os dois acho que são colocações arcaicas, **nós vamos, nós vai**. A colocação, pra mim, a mais atual é **vamos a algum lugar**, sem colocar o **nós**. (36 a 55 anos, homem, ensino superior, assist. administrativo, zona urbana)

O exemplo 20 mostra que o falante possui consciência linguística sobre o uso da concordância com o pronome *nós*, no entanto atenta para o fato de que, na fala, é mais comum o uso do *nós* com o verbo em 3PS. O exemplo 21, por sua vez, demonstra a força da escola ao reprimir determinadas variantes, confirmando o efeito da escolarização nas escolhas linguísticas dos indivíduos.

Outro dado interessante que merece ser destacado é o exemplo 22, em que o falante atribui a forma linguística “*nós vai*” a uma determinada região. Contrariando esse pensamento, os estudos sociolinguísticos têm mostrado que esta variante ocorre em todas as regiões do país, sendo influenciada principalmente pelo fator escolaridade.

O exemplo 23 evidencia uma questão que está para além da concordância: a marcação fonética do pronome na frase. Sobre isso, Ilari *et al.* (2002, p. 102) argumentam que

(...) a ocorrência simultânea do verbo e do pronome pessoal sujeito, enquanto identificação de papéis discursivos seria em grande parte redundante. O português dispensa em muitas circunstâncias o uso dos pronomes-sujeito, fato que as gramáticas tradicionais explicam pela existência das desinências verbais e que a gramática gerativa reconhece enquadrando o português no parâmetro pro-drop.

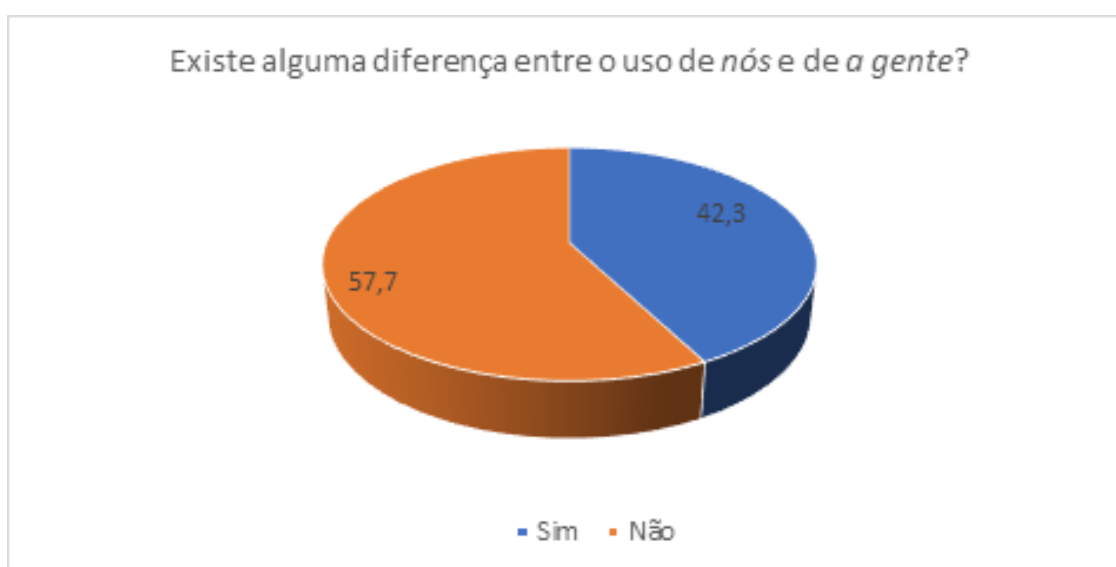
O falante classifica essa marcação fonética do pronome como uma construção arcaica, desnecessária; porém, os sociolinguistas apontam o contrário. De acordo com Menon *et al.* (2003), o português do Brasil vem perdendo a característica de língua de sujeito nulo, requerendo, cada vez mais, a presença do pronome junto ao verbo. A mudança se caracteriza pela perda de capacidade da morfologia verbal marcar semanticamente o sujeito do verbo, tornando necessário explicitar o sujeito com a presença do pronome. Ou seja, no PB, a mesma forma verbal pode vir acompanhada das diferentes pessoas pronominais, como por exemplo: *eu ando, ele/você/a gente/eles/vocês anda*.

Lima (2020), ao analisar a realização da primeira pessoa do plural na fala barra-cordense, atestou 38,7% de ocorrências do pronome *nós* com concordância padrão e 61,3% com concordância não padrão. A comparação desses dados com os dados obtidos nesta pesquisa, no entanto, apresenta limitações, uma vez que a amostra analisada pela pesquisadora possui apenas falantes com ensino fundamental e é inegável que mais anos de escolarização influenciam no aumento da taxa de concordância padrão.

Diante disso, analisando apenas os dados dos falantes com ensino fundamental, constatamos que no teste de avaliação 77,8% dos falantes disseram achar melhor ou mais bonito “*nós vamos*” e 22,2% optaram por “*nós vai*”. Comparando os resultados da pesquisa de produção com os resultados da pesquisa de avaliação, constata-se que a maior parte dos falantes parece ter percepção do uso da concordância com o pronome *nós* conforme o preconizado pela gramática normativa; no entanto, estes falantes usam menos do que imaginam.

Na quarta questão foi perguntado aos falantes se havia alguma diferença entre o uso dos dois pronomes: 57,7% disseram que sim e 42,3% disseram que não.

Gráfico 5: diferença entre *nós* e *a gente*



Fonte: Elaborado pela autora

Selecionamos alguns comentários feitos pelos falantes a respeito das diferenças:

24. *E acho que não. Eu mesmo, quando vou falar, é a primeira que vem na cabeça, tanto faz vir **nós** como **a gente** (18 a 35 anos, homem, ensino médio, desempregado, zona urbana).*

25. *Tem o mesmo sentido, mas o **nós** é mais formal, usado em situações mais formais. (18 a 35 anos, homem, ensino superior, professor, zona rural).*

26. *Os dois se referem à mesma coisa, mas gosto mais de usar o **nós**. Inclusive, até brigo com meu marido quando ele fala **a gente vamos**. Prefiro **nós**. (18 a 35 anos, mulher, ensino superior, aux. administrativo, zona urbana).*

27. *Pra mim, tem. Pra mim, **a gente**... se eu chegar pra ti: “**a gente** tem que sair”, eu acho que é uma coisa mais particular. Agora se chegar assim para uma pessoa de fora, aí eu usaria a palavra **nós**, porque juntaria essas pessoas para algum local. Mais particular, usaria **a gente**, com uma pessoa conhecida. Agora desconhecida, não. Se eu chegar ali fora: ó gente, **nós vamos** arrumar coisa tal, aí eu colocaria **nós**. (36 a 55 anos, homem, ensino superior, assist. administrativo, zona urbana).*

28. *Para mim não tem diferença, porque tanto **a gente** refere-se a mais de uma pessoa como o **nós**. É esse o meu entendimento, então pra mim não tem diferença. **A gente** refere-se ao coletivo e o **nós** também a mais de uma pessoa. Mesmo o **a gente** estando no singular indica plural. Eu não vou poder dizer **a gente vamos**, é **a gente vai**. Agora, **nós vamos**, aí está certo. (36 a 55 anos, mulher, ensino superior, professora, zona urbana).*

29. *Tem. É... Tudo é a mesma coisa, mas dizer **a gente** vai eu acho que é o mais correto. Sendo muita gente, **a gente** diz **nós vamos**, eu suponho. Sendo pouca gente, é **a gente vai**. (A partir de 56 anos, mulher, ensino fundamental, dona de casa, zona urbana).*

30. *Eu acho que é diferente. Acho que **nós** é mais certa e acho que é mais bonita do que **a gente**. (A partir de 56 anos, mulher, ensino fundamental, dona de casa, zona rural).*

31. ***A gente** é mais simples de usar (A partir de 56 anos, homem, ensino médio, comerciante, zona urbana).*

A distribuição entre os que acham que há diferença e os que acham que não há diferença se apresenta de forma equilibrada, evidenciando que não há consenso entre os falantes.

Dentre os exemplos apresentados, algo que chamou atenção foi a afirmação presente no exemplo 26, em que a entrevistada afirma gostar de usar mais o pronome *nós*. Apesar de esta afirmar que prefere a forma canônica, durante toda a entrevista – que abordava também outros fenômenos além da variação da primeira pessoa do plural – a entrevistada utilizou a penas o *a gente*. Este dado corrobora a afirmação de Labov (2008 [1972]) de que, nos testes de avaliação em que a pessoa responde qual forma costuma usar, a resposta se aproxima mais daquela que eles acreditam ser mais prestigiada do que a que eles realmente falam.

Ao analisarmos o conjunto dos dados obtidos nesta questão, três aspectos resumem as respostas dos falantes que afirmaram haver diferença entre os dois pronomes: formal x informal, certo x errado e esquiva da proparoxítona. O formal pode ser interpretado como algo relacionado à escrita, assim como algo relacionado à fala em situações e a pessoas específicas. Nesses casos, há preferência pelo pronome *nós*. A noção de “certo” pode ter base na gramática normativa, uma vez que o pronome *a gente* não aparece no sistema pronominal tradicionalmente preconizado. Tal deve ser a razão pela qual *nós* seria o mais “correto” no julgamento desses falantes. Quanto à esquiva da proparoxítona, esta se revela na avaliação de que *a gente* é a forma mais fácil de usar, pois a concordância é realizada em 3PS e as proparoxítonas se transformam em paroxítonas.

Considerações Finais

É consenso entre os sociolinguistas que a emergência de *a gente* como forma pronominal no PB desencadeou mudança no sistema pronominal. Conjuntamente com outros fatores, o surgimento do pronome concorreu também para a variação da concordância entre sujeito-verbo com o verbo em terceira pessoa do singular ou em primeira pessoa do plural tanto para o pronome *nós* quanto para o pronome *a gente*.

Este cenário motiva a investigação da correlação entre avaliação e uso das formas pronominais de primeira pessoa do plural, no entanto, trata-se de uma configuração complexa, pois o domínio da variação pronominal envolve também a covariação com padrões de concordância verbal.

Ao comparamos os resultados da pesquisa de produção dos pronomes, obtidos por Lima (2020), com os resultados da pesquisa de avaliação, observa-se que há uma assimetria: os falantes barra-cordenses acham melhor/mais bonito o *nós*, mas usam mais o *a gente*. Se o critério da frequência parece corroborar a premissa de que a variação na primeira pessoa do plural se encaminha para uma mudança com a implementação da forma *a gente*, a avaliação social da variação vai na direção contrária.

A análise dos julgamentos linguísticos mostra que parte dos entrevistados considera que as formas pronominais apresentam diferenças entre si, sendo estas diferenças relatadas principalmente a partir dos aspectos formal/informal, certo/errado, referência genérica/específica e realização mais fácil/difícil.

No que diz respeito à variação da concordância verbal, esta mostrou-se fortemente influenciada pela escolarização, em que falantes com ensino superior apontam para uma avaliação social estigmatizada para combinações como “*nós vai*” e “*a gente vamos*”. Tal resultado sugere que os julgamentos feitos às formas pronominais *nós* e *a gente* são, também, dependentes dos padrões de concordância estabelecidos.

Referências

BRUSTOLIN, A. K. B. S. **Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis**. 2009. 245 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CARMO, S. D. S. **A variação na concordância verbal com a primeira pessoa do plural em comunidades rurais do semiárido baiano**. 2016. 1163 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

DUARTE, M. E. **A perda do princípio evite pronome no português brasileiro**. 1995. 151 f. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.

ESPÍNOLA, S., & HORA, D. D. O paralelismo linguístico e sua atuação no processo variável da concordância verbo-sujeito. **Revista da ABRALIN**, 3(1 e 2), 2004, p. 217-241.

FOEGER, C. C. **A primeira pessoa do plural no português falado em Santa Leopoldina/ES**. 2014. 158 f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

ILARI, R.; FRANCHI, C.; NEVES, M.; POSSENTI, S. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M, (Org.) **Gramática do português falado**. 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LIMA, E. O. **Variação da primeira pessoa do plural no português maranhense**. 2020. 150 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

LOPES, C. R. **Nós e a gente no português falado culto do Brasil**. 1993. 189 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1993.

MATTOS, S. E. R. **Goiás na primeira pessoa do plural**. 2013. 137 f. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MATTOS e SILVA, R. V. **O português arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

MENDONÇA, A. K. de. **Nós e a gente em Vitória: análise sociolinguística da fala capixaba**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

MENON, O. P. S., LAMBACH, J. B., & LANDARIN, N. R. X. N. Alternância nós/a gente nos quadrinhos: análise em tempo real. In C. RONCARATI, & J. ABRAÇADO (Orgs.), **Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história** (pp 96-105). Rio de Janeiro, RJ: 7Letras, 2003.

NASCIMENTO, C. S. **Nós e a gente em Salvador: confronto entre duas décadas.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

OMENA, N. A. Referência à primeira pessoa do discurso no plural. In M. OLIVEIRA e SILVA, & M. P. SCHERRE, (Orgs.), **Padrões sociolinguísticos: estudos de fenômenos variáveis do português falado do Rio de Janeiro** (pp. 183-216). Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 1996.

OMENA, N. P. de. **A referência variável da primeira pessoa do discurso no Plural.** In: NARO, A. J. et al. Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 286-319.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português brasileiro.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RUBIO, C. F. **Padrões de concordância verbal e de alternância pronominal no português brasileiro e europeu: estudo comparativo.** 2012. 392 f. (Teses de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

TAMANINE, A. M. B. **Curitiba da gente: um estudo sobre a variação pronominal nós/a gente e a gramaticalização de a gente na cidade de Curitiba.** 2010. 222 f. (Tese Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

VIANNA, J. B. S. **A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca.** 2006. 109 f. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

VIEIRA, S. R. **Concordância verbal: variação em dialetos populares do norte fluminense.** 1995. 164 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

VITÓRIO, E. G. Variação nós e a gente na fala culta da cidade de Maceió/AL. **Revista Interdisciplinar**, Aracaju, Ano XI, v. 24, p.159-172, jan./abr. 2016.

ZILLES, A. M. S. O que a fala e a escrita nos dizem sobre a avaliação social do uso de a gente? **Letras de Hoje**, 42(2), 2007, p. 27-44.

ZILLES, A. M. S. The development of a new pronoun: the linguistic and social embedding of a gente in Brazilian Portuguese. **Language Variation and Change**, v.17, n.1, 2005, p.19-53.

CAPÍTULO 2

VARIAÇÃO DOS PRONOMES *TU* E *VOCÊ* NA FALA BARRA-CORDENSE

Welisaianny Costa Oliveira

Wesleyane Mota Neves

Elimária Oliveira Lima

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-2

Introdução

Pode-se afirmar que a língua é um sistema organizado, e essa ordem é percebida, por exemplo, quando falantes de diferentes regiões conseguem se comunicar entre si. Há consenso entre os linguistas de que a língua não está isenta de variações, fatores que permeiam a sociedade e a própria língua fazem com que ocorram diferenças entre os grupos. Esses fatores, chamados de fatores extralinguísticos, são estudados pela Sociolinguística para entender como o sexo, a idade, a escolaridade, a classe social, etc., influenciam na escolha dos falantes pelo uso de determinada variante e não de outra com o ‘mesmo’ valor linguístico.

No Português Brasileiro, ao nos referirmos à pessoa com quem estamos falando, podemos usar, entre outras formas, o *tu* ou o *você*. Apesar da existência de estudos sobre os pronomes de segunda pessoa do singular no Maranhão (Alves, 2015; Alves, 2010; Herênio, 2006; e Carneiro, 2011), não há pesquisas que analisem diretamente o uso desses pronomes no município de Barra do Corda-MA. Diante disso, partimos dos seguintes questionamentos: Qual forma

pronominal de segunda pessoa a comunidade de fala barra-cordense utiliza em diferentes situações de fala? Como os fatores sociais influenciam na escolha das variantes? Como os falantes avaliam essas formas?

A pesquisa tem como objetivo geral analisar a avaliação e a produção dos pronomes *tu* e *você* na fala barra-cordense, elencando reflexões de como os fatores sociais interferem na escolha de cada variante. Para tanto, partiu-se dos seguintes objetivos específicos: identificar qual forma pronominal de segunda pessoa a comunidade de fala barra-cordense utiliza e declara utilizar nas diferentes situações de fala; observar como são avaliadas as variantes *tu* e *você* (estigmatizada ou privilegiada); e analisar como os fatores sociais atuam no uso das variantes.

A metodologia adotada nesta pesquisa está pautada nos procedimentos metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que é de cunho quantitativo e qualitativo, pois através de uma quantidade significativa de dados coletados pelas pesquisadoras e tratados pelo programa estatístico é que se pode fazer uma análise mais assertiva do fenômeno investigado.

Após a introdução, apresentamos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguística e em seguida realizamos uma discussão dos pronomes *tu* e *você* no estado do maranhão, abordando o mito do falar maranhense e apresentando pesquisas sobre essas formas pronominais no estado.

Adiante, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, seguida das análises dos testes de produção e de avaliação. Por fim, trazemos as considerações finais e as referências bibliográficas.

Pressupostos Teóricos: A Teoria da Variação e Mudança Linguística

A Sociolinguística nasceu como disciplina autônoma em 1964, a partir de um congresso na Universidade da Califórnia em Los Angeles, que reuniu vinte e um linguistas, entre eles William Labov. Os estudiosos buscavam

metodologias que dessem conta da heterogeneidade linguística, motivados principalmente pelo fraco desempenho escolar de crianças de classes minoritárias. Antes disso, outros estudiosos já haviam feito pesquisas de natureza sociolinguística, como Meillet (1866-1936), Bakhtin (1895-1975) e membros do Círculo Linguístico de Praga. Eles já realizavam estudos em que associavam a fala e o falante, levando em consideração a questão sociocultural.

Em 1968, foi publicado o livro “*Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*”, o qual criticava o conceito de língua que Saussure defendia. O linguista afirmava que a língua era homogênea e não a considerava como um fator social (Bortoni-Ricardo, 2017).

Desenvolvida por William Labov, a Teoria da Variação e Mudança Linguística, que também é conhecida como Sociolinguística Laboviana, Sociolinguística Quantitativa e Sociolinguística Variacionista, trata-se de uma ciência que visa investigar a relação entre língua e sociedade, afirmando que a heterogeneidade da língua é, de certa forma, sistematizada. Ou seja, a variação existente na fala de determinado grupo possui alguma regularidade que pode ser explicada por fatores extralinguísticos, como a idade dos falantes, a escolaridade e até mesmo o sexo.

William Labov realizou diversos estudos sobre a variação do Inglês nos Estados Unidos e afirma que a variação da língua é algo comum e é resultado natural de fenômenos linguísticos. No entanto, o autor ressalta que uma comunidade de fala possui padrões normativos em comum, mesmo possuindo uma variação altamente estratificada (Labov, 2008).

Ao realizar uma abordagem sobre variação linguística e o significado social das variantes, Tarallo (1986) aponta que:

As variantes de uma comunidade de fala encontra-se em relação de concorrência: padrão vs. não-padrão; conservadoras vs. inovadoras; de prestígio vs. estigmatizadas. Em geral, a variante considerada padrão é, ao mesmo tempo, conservadora e aquela que goza do prestígio sociolinguístico na comunidade. As variantes inovadoras, por outro lado, são quase sempre não-padrão e estigmatizadas pelos membros da comunidade. Por exemplo, no caso da marcação de plural no português do Brasil, a varian-

te [s] é padrão, conservadora e de prestígio; a variante [ʁ], por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não-padrão (Tarallo, 1986, p. 11 e 12).

Em síntese, de acordo o autor, as variantes consideradas padrão são conservadoras e de prestígio e as variantes não padrão são inovadoras e podem ou não ser estigmatizadas. Assim sendo, podemos verificar através deste estudo como são vistas as variantes *tu* e *você* de acordo com as nomenclaturas citadas acima.

Além da análise da variação do uso das formas pronominais, é importante considerar as atitudes linguísticas dos falantes em relação às variantes, como o uso do teste de avaliação linguística. O teste de avaliação “é empregado para fazer referência ao discurso metalinguístico dos falantes sobre as variantes, o que constitui um objeto de estudo em si” (Oushiro, 2015, p. 32). Dessa forma, as avaliações são os julgamentos conscientes dos falantes sobre o fenômeno linguístico, expressando diretamente o que eles pensam sobre as variantes. Para Carvalho (2019, p. 37),

[..]considerando que todos os falantes de uma mesma comunidade de fala teriam conhecimento das formas variantes que a constituem, ainda que não as utilizem, e que a variação é condicionada não só por fatores linguísticos, como também sociais, não seria equivocado supor, então, que todos os falantes de uma comunidade sejam capazes de fornecer julgamentos sociais a respeito de formas variantes que compõem a variedade linguística que dominam.

Dessa forma, sendo os falantes capazes de fornecer julgamentos a respeito das variantes usadas na sua comunidade de fala, busca-se relacionar neste estudo a avaliação, o uso das variantes e a influência dos fatores sociais.

Os Pronomes *Tu* e *Você* no Estado do Maranhão - Pesquisas Anteriores

Existe o mito de que “o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão”. Como Bagno explica em seu livro “*Preconceito linguístico*”, não há nenhuma prova, estudo ou fundamentação científica para tal afirmação,

esse mito surgiu “da velha subserviência em relação ao português de Portugal” (Bagno, 1999, p.71).

O autor revela que no estado do Maranhão grande parte dos seus falantes emprega o pronome *tu* de forma regular, utilizando a terminação correta do verbo, como por exemplo: *tu vais, tu queres* etc. Na maioria dos estados brasileiros, essa forma de falar já está “arcaica” e o *tu* foi sendo substituído pelo *você* ou o verbo acabou assumindo a forma de terceira pessoa, como acontece no Rio Grande do Sul em: *tu foi, tu veio, tu ficou* etc.

De acordo com Bagno, é:

Somente por esse arcaísmo, por essa conservação de um único aspecto da linguagem clássica literária, que coincide com a língua falada em Portugal ainda hoje, é que se perpetua o mito de que o Maranhão é o lugar “onde melhor se fala o português no Brasil” (Bagno, 1999, p.72. *grifo do autor*).

Cabe ressaltar que apesar dessa regularidade do pronome *tu* na fala dos maranhenses, estes ainda fazem a troca do *tu* pelo *tii* em frases como “está aqui uma ótima revista para *ti ler*”. Além disso, contrariando a afirmação do autor de que o pronome *tu* é o mais usado na região maranhense e na forma padrão, estudos recentes revelam o contrário. Alves (2010), na sua dissertação de mestrado intitulada “*O uso do tu e você no português falado no Maranhão*”, mostra que o pronome mais utilizado é o *você*, com os seguintes dados: São Luís (52,2%), Pinheiro (54,1%), Tuntum (42,9%) e Alto do Parnaíba (60,6%). Apenas os municípios de Bacabal e Balsas apresentaram mais ocorrências do pronome *tu*, com percentuais de 56,5% e 56,7%, respectivamente.

Alves (2010) deixa claro que se trata de uma análise binária das variantes *tu* e *você*, mas que houve ocorrências das formas reduzidas *cê* e *ocê*, exceto na cidade de Balsas. De forma geral, foram registrados 328 dados dos pronomes de segunda pessoa, sendo 126 ocorrências de *tu*, 168 de *você*, 27 da forma reduzida *cê* e 7 da forma *ocê*. O que totaliza um percentual de 61,6% de uso do *você/ocê/cê* e 38,4% do pronome *tu*. A amostra utilizada pela pesquisadora

foi retirada do banco de dados do Projeto ALiMA (Atlas Linguístico do Maranhão), sendo 28 entrevistas estratificadas em sexo e faixa etária.

Herênio (2006), em sua pesquisa na cidade de Imperatriz, constatou um percentual de 27% de uso do pronome *tu* e 73% de uso do pronome *você*, revelando uma distribuição não-harmônica quanto à forma pronominal *tu*. A autora utilizou-se de 43 entrevistas estratificadas em faixa etária e classe social.

Carneiro (2011), por sua vez, mostrou predominância da forma pronominal *tu* entre os falantes de São Luís, a qual correspondeu a 69,31% das ocorrências, enquanto o pronome *você* apresentou um percentual de uso de 30,69%. Os dados de fala foram coletados por meio de gravações secretas em situações de espontaneidade, feitas em grande parte em balcões de informação de órgãos públicos.

No que diz respeito ao uso da concordância verbal de segunda pessoa do singular, em uma pesquisa mais recente, Alves (2015) constatou que o pronome *tu* sem concordância foi a forma mais utilizada pelos falantes, indicando, de acordo com a autora, que essa forma linguística é de uso comum na comunidade de fala ludovicense e traduz a sua identidade linguística, ainda que sem a marca verbal de segunda pessoa. Alves (2015) acrescenta que o *tu* com concordância, quando utilizado, é condicionado principalmente pelo contexto de interação e pelo papel do indivíduo na interação, evidenciando que o fenômeno é motivado por fatores interacionais. Ou seja, ao mudar seu estilo, de um menos formal para um mais formal, o falante mais escolarizado tende a substituir o *tu* sem concordância pela forma *tu* com concordância ou pelo *você*.

Diante das pesquisas supracitadas, observou-se que há predominância de uso do *você* e suas variações em pesquisas em que os entrevistados tiveram sua fala monitorada, e que a utilização do pronome *tu* foi maior em estudos em que os informantes não sabiam ou não lembravam que estavam sendo gravados.

Procedimentos Metodológicos

A Sociolinguística Variacionista, segundo Coelho *et al.* (2018), além de Sociolinguística Laboviana, atende também por Sociolinguística Quantitativa devido à necessidade de uma quantidade significativa de dados linguísticos para o estudo. Por isso, a nossa pesquisa já é, por natureza, quantitativa; é também de cunho qualitativo, pois, após a obtenção dos dados estatísticos, estes devem ser analisados a partir dos fatores extralinguísticos propostos.

O fenômeno linguístico analisado é a expressão pronominal de segunda pessoa do singular, representada em nosso estudo pelos pronomes *tu* e *você*. A metodologia usada para a obtenção dos dados foi através de entrevistas individuais gravadas, com informantes que são naturais de Barra do Corda, interior do Maranhão, ou tenham ido para o município ainda criança.

A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários a 16 entrevistados estratificados em sexo (masculino e feminino), faixa etária (18 a 35 anos e partir de 50 anos) e escolaridade (ensino fundamental e o ensino superior). A estratificação dos entrevistados foi estabelecida de forma que pudéssemos observar como esses fatores sociais influenciam no uso e na avaliação das formas pronominais investigadas.

Para a coleta de dados, foram aplicados dois questionários: um de avaliação e um de produção linguística. O questionário de avaliação linguística é composto por perguntas diretas sobre quais formas os entrevistados costumam usar em relações simétricas e assimétricas e qual a avaliação deles em relação aos pronomes, se os consideram errados/feios ou corretos/bonitos. Em relação ao questionário de produção, foram elaboradas questões que induzem os entrevistados a usar as formas pronominais de segunda pessoa, como, por exemplo, pedir aos entrevistados que nos ensinem a chegar a um determinado local da cidade e solicitar uma inversão de papéis em que fariam perguntas individuais para as pesquisadoras.

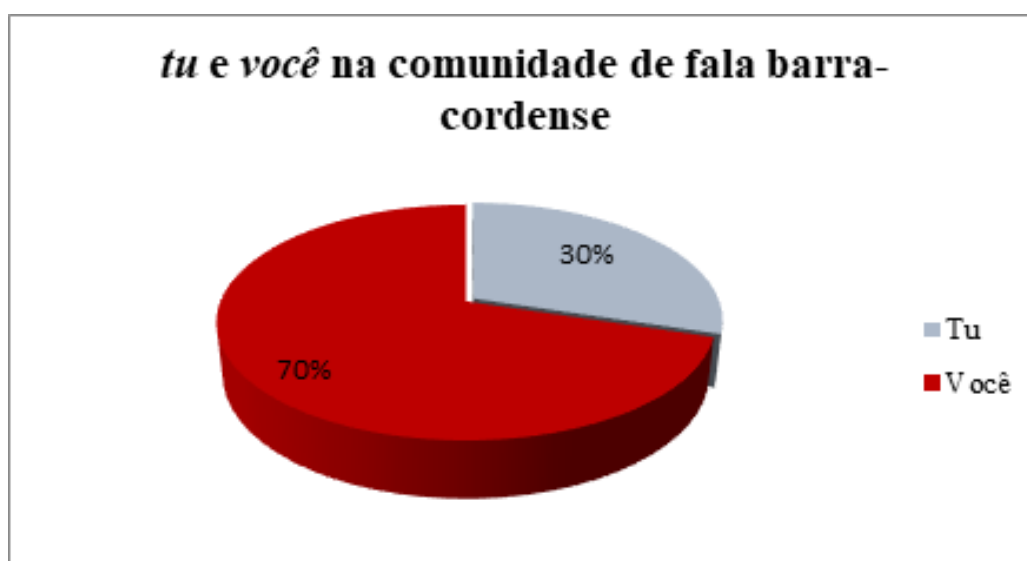
Para a análise quantitativa dos dados, utilizamos o programa estatístico GoldvarbX, o qual fornece dados estatísticos com os percentuais de uso das variantes, associados aos fatores sociais propostos, indicando a influência de cada um deles sobre o uso das variantes.

A análise qualitativa foi realizada correlacionando a produção linguística com as avaliações dos entrevistados, fazendo uma comparação das formas linguísticas usadas com as que eles acham que usam, levando em consideração os fatores sociais propostos.

Análise dos Testes de Produção Linguística

Na amostra, foram encontradas 94 ocorrências dos pronomes de segunda pessoa, sendo 66 ocorrências do pronome *você* e 28 ocorrências da forma pronominal *tu*. É importante frisar que esta pesquisa se trata de uma análise binária, ou seja, a variação entre duas formas – o *tu* e o *você* – porém, foi observado que um informante utilizou a forma reduzida “*cê*” em grande parte da pesquisa. Mas, por se tratar de apenas um entrevistado fazendo uso dessa variação, optamos por incorporar em uma só variante, o *você*.

Gráfico 1 - Uso dos pronomes *tu* e *você* na fala barra-cordense



Fonte: Elaborado pelas autoras

Como mostra o gráfico 1, o uso da forma pronominal *você* foi superior, totalizando um percentual de 70% em detrimento da forma *tu*, com 30%. No entanto, é importante ressaltar que os dados foram coletados a partir de entrevistas gravadas pelas pesquisadoras, o que pode ser considerado uma situação mais formal e ter influenciado os informantes a monitorarem sua fala.

Alves (2010) mostra que a cidade de Tuntum, que também fica na mesorregião centro maranhense e na mesma microrregião de Barra do Corda (Alto Mearim e Grajaú), apresentou peso relativo com maior incidência para o *você*. Dessa forma, pode ser que o uso do pronome *você* seja mais recorrente nesta região do estado.

Na Tabela 1, apresentamos os fatores extralinguísticos selecionados pelo programa estatístico como condicionadores da variação, e na Tabela 2, o fator não selecionado como estatisticamente relevante.

Tabela 1 – Variáveis selecionadas na variação dos pronomes *tu* e *você*

	VOCÊ			TU		
	Aplic./N	%	P.R	Aplic./N	%	P.R
SEXO/ GÊNERO						
Masculino	48/55	87,3	0.74	7/55	12,7	0.26
Feminino	18/39	46,2	0.18	21/39	53,8	0.82
ESCOLARIDADE						
Superior	37/48	77,1	0.67	11/48	22,9	0.33
Fundamental	29/46	63,0	0.32	17/46	37,0	0.68
TOTAL	66/94	70,2		28/94	29,8	

Fonte: Elaborada pelas autoras

Constatamos que o sexo masculino foi o fator com maior peso relativo para a forma pronominal *você*, com 0.74, em desfavor de 0.18 para o sexo feminino. Na variável escolaridade, o ensino superior teve peso relativo de 0.67, enquanto o ensino fundamental teve apenas 0.32. Podemos apontar, portanto,

que há uma tendência de os homens e os falantes com ensino superior usarem mais o *você*, e de as mulheres e os falantes com ensino fundamental usarem mais o *tu*.

A variável faixa etária, por sua vez, teve menor efeito sobre a escolha das variantes estudadas e os dados são apresentados a seguir.

Tabela 2 – Variável não selecionada na variação dos pronomes *tu* e *você*

	VOCÊ			TU		
	Aplic./N	%	P.R	Aplic./N	%	P.R
FAIXA ETÁRIA						
18 A 35 anos	34/49	69,4	0.48	15/49	30,6	0.52
Mais 50 anos	32/45	71,1	0.52	13/45	28,9	0.48
TOTAL	66/94	70,2		28/94	29,8	

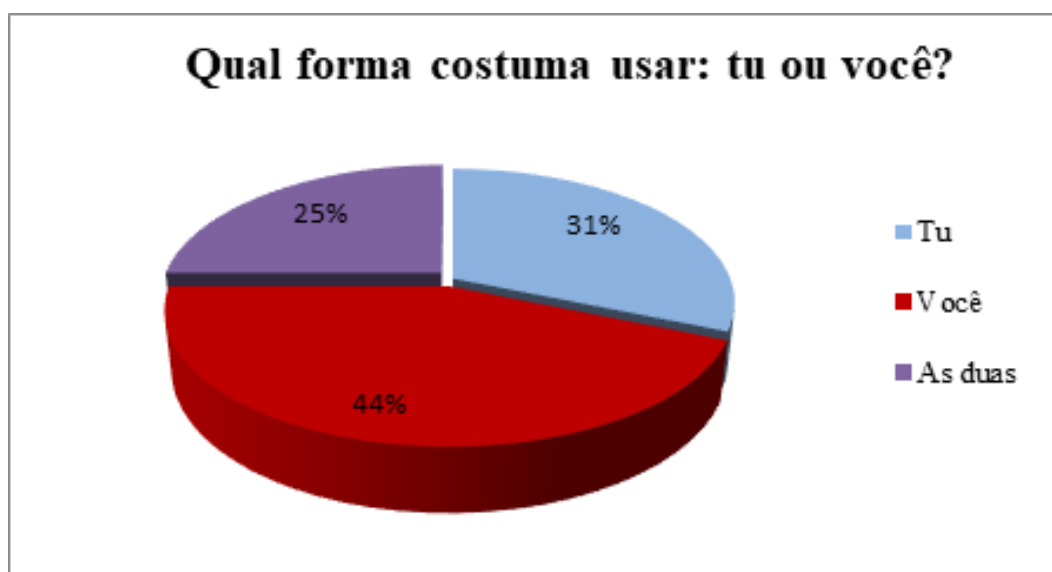
Fonte: Elaborada pelas autoras

A faixa etária 1 (18 a 35 anos) apresentou peso relativo de 0.48 para a forma pronominal *você*, enquanto a faixa etária 2 (mais 50 anos) mostrou peso relativo de 0.52. De acordo com o programa, esses resultados indicam que o fator extralinguístico não está atuando como condicionador da variação, uma vez que os resultados tanto para o pronome *tu* quanto para o pronome *você* estão próximos ou se localizam no ponto neutro, que é 0.50.

Análise dos Testes de Avaliação

Ao levantarmos o seguinte questionamento: Qual forma costuma usar: *tu* ou *você*? Foram obtidos os seguintes resultados:

Gráfico 4 - Avaliação Geral dos falantes sobre qual forma afirmam usar



Fonte: Elaborado pelas autoras

Os resultados do teste de avaliação mostram que 44% afirmaram usar o *você*, 31% o *tu* e 25% responderam que usavam as duas formas concomitantemente.

Ao analisarmos as respostas de acordo com a faixa etária dos informantes, obtivemos o seguinte resultado:

Quadro 2 - Fator faixa etária condicionando qual forma afirmam usar

Formas pronominais	FAIXA ETÁRIA	
	18 a 35 anos	Mais 50 anos
<i>Tu</i>	5	0
<i>Você</i>	2	5
Os dois	1	3

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado no Quadro 2, dos 16 entrevistados, nenhum informante com mais de 50 anos afirmou usar o *tu*, 5 disseram utilizar o *você* e 3 disseram usar as duas formas. Os resultados vão ao encontro das demais respostas que obtivemos em que estes afirmam que o uso do pronome *tu* é

desrespeitoso e que não costumam usar essa forma, a não ser com irmãos ou alguns amigos.

Seguem trechos das falas dos informantes da segunda faixa etária que afirmam isso:

INQ: Qual forma costuma usar, *tu* ou *você*?

INF: Mais o *você*, o *tu* é muito... eu acho muito... **o pronome *tu* é muito desrespeitoso**, *tu* assim fica muito direto.

Informante: masculino, segunda faixa etária, nível superior.

INQ: Acha que tem diferença entre o uso de uma ou outra forma?

INF: Não, eu acho que é igual. Eu lembro quando criança, chamar uma pessoa mais velha *tu*? Ah! meu pai já chegava... **não fala isso, tem que respeitar!** É *você* ou senhor. Isso existia. Eu não sei se hoje ainda existe... acho que não, mas quando eu era criança ainda existia... **o *tu* assim, pra eles era desrespeitoso para se usar ... e ... referindo a pessoas adultas ... pessoas mais velhas.**

Informante: feminino, segunda faixa etária, nível superior.

INQ: Acha alguma dessas formas feia ou ruim?

INF: Não! O *você* é bonito.

INQ: O senhor acha ruim chamar uma pessoa de *tu*?

INF: **Eu acho uma falta de respeito né, não?**

Informante: masculino, segunda faixa etária, nível fundamental.

INQ: Acha que tem diferença entre o uso de uma ou outra forma?

INF: Tem diferença, porque eu acho **pelo respeito a gente tem que chamar *você*, porque chamando *você*** aí tá respeitando, é uma palavra mais bonita, né?

Informante: masculino, segunda faixa etária, nível fundamental.

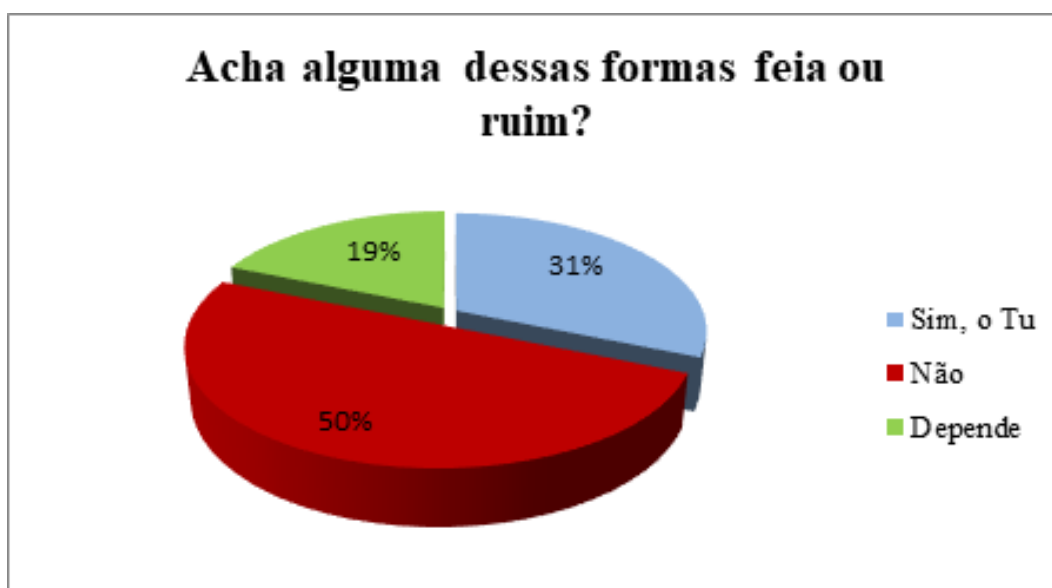
INQ: Acha que tem a ver com nível de escolaridade?

INF: Eu acho assim, **que pode até ser um termo de desrespeito.** *você*, fulano! *você*... é ... cabe em todo lugar ...

Informante: feminino, segunda faixa etária, nível fundamental.

Pelas respostas, observa-se que as variantes são associadas pelos mais velhos a questões de respeito/desrespeito. Ao perguntarmos se os entrevistados achavam alguma dessas formas feia ou ruim, 50% deles afirmaram não achar nenhuma delas feia, 31% disseram considerar a forma *tu* feia ou ruim e 19% responderam que depende do contexto em que é usada cada forma.

Gráfico 5- Avaliação dos falantes sobre achar alguma das formas feia ou ruim



Fonte: Elaborado pelas autoras

Apesar de 50% dos entrevistados dizerem não achar nenhuma das formas feia, quando perguntamos qual das duas formas acham mais bonita, 94% responderam achar a forma *você* mais bonita.

Gráfico 6- Avaliação dos falantes sobre qual forma pronominal consideram mais bonita



Fonte: Elaborado pelas autoras

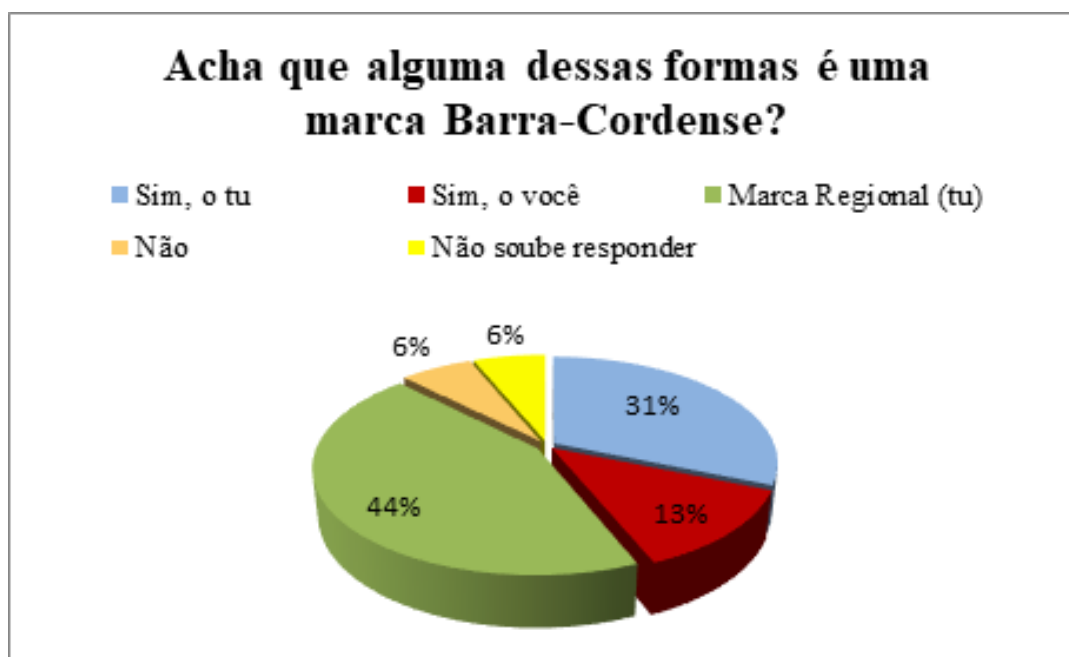
De maneira direta, os informantes não consideram a variante *tu* errada ou estigmatizada; porém, um número expressivo de entrevistados acha mais bonita a forma *você*. Dos 16, apenas 1 informante considerou a forma *tu* mais bonita. Pode ser que de forma inconsciente os falantes possuam um julgamento social negativo da forma *tu*.

Um dado interessante da pesquisa, em que houve uma resposta a qual não esperávamos, foi sobre a seguinte pergunta: Acha que alguma dessas formas é uma marca barra-cordense? A maioria dos entrevistados afirmou que a forma *tu* não é uma marca barra-cordense e sim uma marca regional, mais especificamente do estado do Maranhão. Seguem algumas respostas:

- a) *Você* ou *tu*? Rapaz... barra-cordense é! ... mas ... é: Ei, *tu* vai ali! Agora em relação à marca mesmo, é do Maranhão, no meu ponto de vista, cordino mesmo ele tem um modo de falar, que cada pessoa tem um.
- b) Eu acho que é uma marca não barra-cordense, mas regional.
- c) Eu acho que não, isso aí é geral no Maranhão.
- d) Eu acho que é maranhense.
- e) Eu acho que não só do barra-cordense né, mas eu acredito né, que ... o maranhense usa muito né.
- f) É. Porque... *Você* não é conhecido. O maranhense gosta mais do *tu*, “Ei *tu* vem aqui! *Tu* faz isso aqui pra mim”. Tudo é *tu*.

Ainda sobre essa pergunta, tivemos os seguintes resultados: 44% disseram que consideram o *tu* não como uma marca de Barra do Corda, mas regional; 31% disseram que o *tu* é uma marca barra-cordense; 13% disseram ser o *você* 6% disseram que não consideram nenhuma dessas formas como uma marca barra-cordense, e 6% não souberam responder.

Gráfico 7- Avaliação dos falantes sobre algumas das formas pronominais serem uma marca barra-cordense



Fonte: Elaborado pelas autoras

Ao tratarmos do tipo de relação, observamos que em relações simétricas (entre iguais – irmãos, por exemplo) os falantes afirmam usar o *tu* em detrimento do *você*; em relações assimétricas descendentes (inferior para superior – de filho(a) para mãe/pai, por exemplo) afirmam usar o *senhor* ou *senhora*; e em relações assimétricas ascendentes (superior para inferior – de mãe/pai para filho(a), por exemplo), afirmam usar o *tu* e em alguns casos, o *você*.

Seguem algumas das respostas apresentadas pelos falantes:

- Com pai e mãe é *senhor* e *senhora*, e com filho é *tu*. E irmãos é *tu* também, e esposa é *tu* também.
- Com pai e mãe, *senhor* e *senhora*, irmãos e filhos: *tu*.
- Pai e mãe é *senhor* e *senhora*, irmão é *tu*. Já com a mãe eu não falo *tu*. É... Mãe, *você* vai lá na rua hoje? Ou: Mãe, a *senhora* vai lá na rua hoje? Com irmão é *tu*. Com irmão é... já ... é *tu*.
- Pai é *senhor* e mãe *senhora*. Irmãos é *tu*. Com minha filha é *você*.
- Meus pais, *senhor* e *senhora*. Com os filhos *tu* e irmãos *tu*.
- Pai e mãe *senhor* e *senhora* e com irmãos *tu* ou *você*. Com irmãos *tu*, só vi essa história de *você* aqui no Maranhão, onde eu fui criada era *tu*. Filho eu falo *você*, é *tu* ... ei, tu vai fazer isso.
- Pai e mãe é *senhor* e *senhora*. Com irmãos é *tu* e com filhos geralmente a gente usa o *tu* mesmo.

Ao serem questionados se acham que tem diferença entre o uso de uma ou outra forma, o resultado foi que 50% disseram que sim e 50% disseram que não, além disso, se referiram ao pronome *você* como bonito, educado e respeitoso, e houve declarações de que o *tu* indica intimidade.

Gráfico 8 - Avaliação dos falantes sobre a diferença entre o uso de uma ou outra forma



Fonte: Elaborado pelas autoras

No Gráfico 9, mostramos os resultados sobre o que disseram os informantes a respeito do uso das formas pronominais *tu* e *você*, se acham que a escolha de determinada variante tem a ver com o nível de escolaridade.

Gráfico 9 - Avaliação dos falantes sobre o uso das formas terem relação como nível de escolaridade



Fonte: Elaborado pelas autoras

Como pode ser observado, 50% dos entrevistados disseram que sim, que acham que a escolha de determinada variante tem a ver com o nível de escolaridade, enquanto 38% disseram que não tem a ver; 6% que talvez tenha alguma relação, e 6% não souberam responder. A seguir, apresentamos algumas declarações dos que afirmaram que sim, que tem a ver com nível de escolaridade:

INQ: Acha que tem a ver com nível de escolaridade?

INF: **Quem tem mais estudo fala mais você.** Que eu vejo na reunião, eu não sei nem o que diabo é *você*. *Você* é uma coisa, agora *tu* eu não entendo não.

Informante: feminino, segunda faixa etária, nível fundamental.

INQ: Acha que tem a ver com nível de escolaridade?

INF: **Pra mim uma pessoa estudada, num usa o *tu*** não, ele já sabe qual a forma que fala, a forma que se dirige, como é, fala *você*. Agora a maioria fala assim porque não sabe como é que dirige a palavra. **Agora a pessoa que estuda sabe a forma que se dirige é *você*.**

Informante: feminino, primeira faixa etária, nível fundamental.

INQ: Acha que tem a ver com nível de escolaridade?

INF: **Uma pessoa que tem mais estudos usa *você* e a que tem menos usa o *tu*.**

Informante: masculino, primeira faixa etária, nível fundamental.

Teste de Produção Versus Teste de Avaliação

Agora, apresentamos algumas reflexões a respeito dos resultados dos dois testes realizados, pois pode existir uma diferença entre a forma que se fala e a forma que acha que se fala. Em alguns casos, por exemplo, o informante usou o tempo todo no teste de produção a forma *tu*, mas no teste de avaliação quando perguntado qual forma mais usa, afirmou que usava o *você*.

INQ: (Pedir ao entrevistado que nos faça perguntas sobre algum dos temas como: família, profissão, lazer, estado civil)

INF: ***Tu*** é daqui de Barra do Corda?

INQ: Eu sou de Gonçalves Dias, depois de Dom Pedro e vim pra cá em 2014.

INF: Wesleyane! Foi minha aula aqui! ***Tu*** tá gostando do curso?

INQ: Qual forma costuma usar: *tu* ou *você*?

INF: **Mais o *você***, o *tu* é muito... eu acho muito... o pronome *tu* é muito desrespeitoso, *tu* assim fica muito direto.

Informante: masculino, segunda faixa etária, nível superior.

Em outra situação, tivemos a mesma ocorrência; no entanto, o informante, no teste de produção, utilizou mais a forma *você* e, ao ser indagando sobre qual costuma mais utilizar, respondeu que usa mais o pronome *tu*.

INQ: (Pedir ao entrevistado que nos faça perguntas sobre algum dos temas como: família, profissão, lazer, estado civil.)

INF: Qual teu lazer? O que ***você*** gosta de fazer no lazer?

INF: ***você*** está gostando da aula de reforço?

INF: E ***você*** faz alguma coisa, fora da faculdade?

INQ: (Pedir que nos conte alguma situação engraçada ou marcante que já aconteceu na sua vida envolvendo seus familiares.)

INF: (...) Eu falei pra mãe: - Mãe, ***você*** agora vai ter um netinho (...)

INQ: Qual forma costuma usar: *tu* ou *você*?

INF: ***Tu***, que é o nordestino mesmo.

Informante: masculino, primeira faixa etária, nível superior.

A avaliação, segundo Lambert (1966 apud Araújo *et al.* 2018):

(...) configura-se na atitude linguística que o falante possui em relação a um fenômeno variável na língua. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a atitude linguística refere-se ao julgamento que o falante faz quanto aos usos da língua, que, justamente por ser entendida como um objeto social, é suscetível à avaliação/atitude (Lambert, 1966 apud Araújo *et al.* 2018, p. 91).

Brown e Levinson (1987 apud Barrere, 2017) dizem que o falante possui duas faces, sendo uma do lado negativo e outra do lado positivo. A primeira está interligada ao íntimo e à ideia a qual queremos repassar para o outro de nós mesmos, e a segunda é aquela que queremos transmitir para a sociedade, esperando reconhecimento ou aprovação.

Ainda, Labov (2001b:196, p. 250 apud Oushiro, 2015, p. 31) diz que “as variáveis podem se tornar estereótipos, tópicos de comentários abertos, com rótulo descritivo que pode ser tão distinto da factual produção que os falantes não percebem que eles mesmos empregam a forma”. Por conta disso, em um

teste de avaliação de uma variante, o falante irá mostrar aquela que ele acha que é “certa” e mais aceita pelos os outros.

Outro dado que percebemos, relacionando os dois testes, foi que, conforme explicitado anteriormente, o fator faixa etária foi condicionante no teste de avaliação, mas não o foi no teste de produção. A faixa etária 2, ou seja, pessoas com mais de 50 anos, consideram a forma pronominal *tu* como desrespeitosa, no entanto, no teste de produção, esta variável apresentou peso relativo próximo ao ponto neutro.

Considerações Finais

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança Linguística propostos por Labov, buscamos observar a produção e a avaliação dos pronomes *tu* e *você* na fala barra-cordense, bem como analisar os fatores sociais que influenciam na escolha de cada variante.

No teste de produção, os dados mostraram que, das 94 ocorrências encontradas na fala dos informantes, 66 foi da forma pronominal *você* e 28 do pronome *tu*. No teste de avaliação, ao serem perguntados sobre qual forma costumam usar, 44% afirmaram usar o *você*, 31% o *tu*, e 25% responderam que usavam as duas formas. Desse modo, constatou-se que o pronome *você* é a forma que os informantes mais usam e que declararam usar.

Outra questão levantada foi como são avaliadas as variantes *tu* e *você* (estigmatizada ou privilegiada) pela comunidade de fala barra-cordense. Para alcançar tal objetivo, fizemos duas perguntas aos informantes: a primeira, se achavam alguma dessas formas feia ou ruim, e a segunda, qual das duas formas achavam mais bonita. Em relação à primeira pergunta, os dados mostraram que, apesar de 50% não acharem nenhuma das formas feia/ruim, 31% apontaram a forma pronominal *tu* e 15% disseram que depende. Ao serem questionados sobre a segunda pergunta, 94% dos entrevistados responderam o *você*, o que nos

leva a inferir que, os falantes, de forma “involuntária”, acham o pronome *tu* de certa forma estigmatizado.

Foi investigado como os fatores sociais atuam na escolha dos falantes sobre as variantes. Observamos que os fatores extralinguísticos que tiveram maior peso relativo sobre a escolha da variante *você*, foram sexo e escolaridade. Os dados estatísticos mostraram que o sexo masculino teve o peso relativo de 0.74 e o sexo feminino teve o peso relativo de 0.18. Quanto ao fator escolaridade, o peso relativo foi de 0.67 para o nível superior e 0.32 para o nível fundamental.

Ao longo da pesquisa, constatamos que a variante *tu* é, de certa forma, vista como negativa, ou seja, aquela que as pessoas evitam usar em situações formais. Por outro lado, tal variante é comumente utilizada em relações simétricas e em relações assimétricas descendentes. Diante disso, podemos afirmar que seu uso está mais vinculado a uma relação de igual para igual e de superior para inferior.

É oportuno destacar também que, por se tratar de uma entrevista gravada de forma direta pelos pesquisadores, isso pode ter influenciado nas escolhas dos falantes, fazendo com que estes usassem mais a forma considerada prestigiada. Corroborando esta afirmação, as pesquisas de Alves (2010) e de Herênio (2006), em que a metodologia utilizada foi em forma de entrevistas gravadas com o conhecimento do falante, apresentaram maiores ocorrências do pronome *você*. Por outro lado, as pesquisas de Alves (2015) e de Carneiro (2011), em que as pessoas não sabiam ou não lembravam que estavam sendo gravadas, apresentaram maiores ocorrências do pronome *tu*. A partir do exposto, concluímos que, apesar da tentativa de superar o paradoxo do observador, com técnicas para atingirmos a fala mais vernacular possível, as pessoas acabam monitorando mais a sua fala quando sabem que estão sendo observadas, e este pode ter sido um fator relevante para os resultados obtidos.

Em síntese, Martins e Abraçado (2018) expressam bem o que constatamos na nossa pesquisa:

De forma geral, as entrevistas sociolinguísticas da pesquisa variacionista brasileira têm como objetivo explícito captar a fala espontânea da pessoa entrevistada. Mas, mesmo assim, as entrevistas podem não refletir toda a realidade dos usos dos pronomes de segunda pessoa (...) tendo isso em mente, estamos na situação de fazer o melhor uso de dados não muito bons. Em verdade, qualquer coleta de dados é sempre um pequeno recorte da realidade (Martins e Abraçado, 2018, p. 135).

Esperamos, dessa forma, mostrar que, mesmo diante das limitações no que concerne à pesquisa sociolinguística, ainda assim é possível evidenciar as variações que ocorrem na fala de uma comunidade. Acreditamos que, com este trabalho, conseguimos trazer um retrato sociolinguístico da comunidade de fala barra-cordense no que diz respeito à variação dos pronomes *tu* e *você* e esperamos que esta pesquisa sirva de incentivo para novos estudos no âmbito da sociolinguística neste município.

Referências

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **O uso do tu e do você no português falado no Maranhão**. 2010.141f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

ALVES, Cibelle Corrêa Béliche. **Pronomes de segunda pessoa no espaço maranhense**. 2015. 153 f., il. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ARAÚJO, Andréia Silva; DE JESUS, Éccia Alécia Barreto. **Sociolinguística e ensino: Avaliação e Atitude Linguística no contexto escolar**. Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura, v. 29, 2018.

BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. Edições Loyola, 1999.

BARRERE, Luana Lisboa. **Face e polidez linguística em reclamações online: uma análise sob o viés pragmático**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 7, p. 383-405, jan./jun. 2017.

BORTONI -Ricardo, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. 1.ed.,1º reimpressão. - São Paulo: Contexto,2017.

BRANDES, Galeno Edgar. **Barra do Corda na história do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1994.

CARNEIRO, Honorina Maria Simões. **As formas de tratamento tu/você no português falado ludovicense**. 2011. 204 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2011.

CARVALHO, Bruna Brasil Albuquerque de. **“O que você acha do uso de tu?”: a percepção da variação dos pronomes de 2SG no dialeto carioca**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2019.

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. 1.ed., São Paulo: Contexto, 2018.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CUNHA, Celso; CINTRA Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo** - 7. ed., reimpr. — Rio de Janeiro : Lexikon, 2017. 800 p.

FARACO, Carlos Alberto, 1950- **Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas** – 1º edição, 5º reimpressão, São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

HERÊNIO, Kerlly Karine Pereira. **Tu e você em uma perspectiva intra-lingüística**. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. IBGE, 2021. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/>>. Acesso em: 06 Nov. 2021.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 392P.

MARTINS, Marco Antonio; ABRAÇADO, Jussara. **Mapeamento Sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015. 336 p.

MARTINS, Maria Rilda A. da Silva. *et al.* **Atitudes linguísticas dos falantes portuenses frente ao uso do pronome tu**. Revista Porto das Letras, Vol. 04, nº 1. 2018.

MOLLICA, C. M. A variável sexo/gênero. In: MOLLICA, C. M; BRAGA, M. L (Org.) **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

OUSHIRO, Livia. **Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 2º edição. São Paulo: Editora Ática S.A, 1986.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William e HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].

CAPÍTULO 3

O CONCEITO DE IDENTIDADE NORDESTINA A PARTIR DAS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA MÚSICA “JUMENTO CELESTINO” DO GRUPO MAMONAS ASSASSINAS

Flavia Louise Nogueira da Cruz Silveira

Letícia Gantzias Abreu

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-3

Introdução

É comum atribuírmos ao outro características que julgamos ser próprias da identidade, principalmente frente à face contemporânea em que nos situamos. A partir dos anos 1970, questões sociais foram repensadas e assim discursos e movimentos coletivos eram indicativos de uma sociedade multicultural em que se valorizava as diferenças e a proteção da identidade de cada indivíduo. A identidade, tendo anteriormente concepção acerca de um sujeito único, apresenta novas demandas sociais de caráter fluido, móvel e polissêmico, muitas vezes atendendo às escolhas políticas em que este mesmo indivíduo passa por um processo de identificação acerca de alguma referência ou grupo cultural.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo analisar o conceito de identidade nordestina através das variações linguísticas que estão presentes na música *Jumento Celestino*, produzida e popularizada pelo grupo Mamonas Assassinas, levando em consideração o contexto histórico-social e econômico como

também estabelecendo um comparativo à construção imagética do nordestino no cinema e na literatura. Para tanto, utilizamos como referências teóricas Bagno (2007), Freyre (2006), Hall (2006) e Vasconcelos (2006).

A fim de encontrar uma análise coerente e sólida da identidade nordestina, analisamos as variações linguísticas sob a ótica da análise do discurso, devido a esta linha teórica preocupar-se com questões sociais contidas na linguagem e ter vasta amplitude na conceituação de textos, além de considerar a língua como um elemento de construção das identidades sociais. Dessa maneira, notamos que qualquer manifestação linguística possui carga política e diferentes sentidos, os quais, geralmente, têm intuito de intervir na perspectiva do outro, o que será extremamente necessário para o andamento da nossa análise.

A Concepção de Imagem Nordestina

Apoiado nos processos de identificação, o sujeito contemporâneo passou a redefinir-se pela cognição das identidades nacionais, principalmente encontrando apoio no processo de globalização, que através das mídias, há o constante reforço das identidades nacionais e estas acabam por ser construídas socialmente. Desse modo, Hall (2006, p.21) discorre sobre a identidade na perspectiva política e os processos que esta passa a representar:

[...]o “jogo de identidades” e suas consequências políticas [...]Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de urna política de identidade (de classe) para urna política de diferença.

Assim, a identidade é um processo de identificação sobre um grupo ou uma referência. Ao trabalharmos a imagem nordestina, é importante refletir sua representação nas mídias televisivas por ser a transmissão mais rápida e popular. Em *Casa-Grande & Senzala*, Freyre (2006), analisa a formação da identi-

dade brasileira, incluindo a nordestina, destacando as influências culturais e as representações sociais. O autor (2006) afirma que a vida no Nordeste é marcada pela interação entre as diversas culturas que ali se encontram, resultando em uma identidade rica e multifacetada, onde o rural e o urbano se entrelaçam de maneira singular. Partindo disso, ao analisarmos as maiores referências cinematográficas, como o *Auto da Compadecida* (Ariano Suassuna) ou telenovelas populares, como o *Rei do Gado*” (1996), *Tieta*” (1989), *Cordel Encantado*” (2011), entre outras, nos deparamos com uma imagem estereotipada, com paisagens sofridas remetendo a seca, calor e um indivíduo de sotaque carregado e, geralmente agricultor, peão ou vaqueiro. Esta imagem é recorrente devido a identidade passar por processo de produção simbólica e discursiva das relações sociais, imposta por conta das relações de poder por diferentes grupos sociais, o que é propagado pela mídia. Sobre isso, Vasconcelos (2006, p. 01) disserta:

Aceitar a multiplicidade e a diversidade de vozes e presenças no Brasil nunca foi fácil para a elite local. Os sentimentos ambivalentes de fascínio e repulsa, preconceito e aceitação, envolvimento e distanciamento e a dificuldade de reconhecimento do outro em si mesmo compõem a história da construção da identidade nacional.

Diante disso, concordamos que há na elite a não aceitação da cultura nordestina que segue com elementos estereotipados e é na década de 1990 em que as mídias voltam seus olhos para a região nordestina, mesma época em que o grupo Mamonas Assassinas compôs a música *Jumento Celestino*, nosso objeto de análise.

Em termos de língua, além do imaginário do homem nordestino ser estereotipado, também é vista uma estigmatização do falar nordestino, muito pela imposição dos padrões impostos nas escolas, principalmente por aqueles que detêm o poder, como descrito por Bagno (2009, p. 158):

O ensino dessas formas padronizadas conservadoras não pode vir acompanhado da atitude tradicional da escola de negar todo e qualquer valor às regras não-padrão, de despejar uma enorme carga de preconceito contra as opções sintáticas mais antigas ou mais inovadoras da língua, acusando elas de serem ‘feias’, ‘erradas’, ‘estropiadas’ etc.

Retomando a ideia do imagético nordestino, se fizermos um apanhado histórico, ao verificarmos obras da literatura brasileira como *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, ou *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, nos deparamos com uma paisagem triste, seca e um povo que vê na migração uma perspectiva de futuro, retrato do sertanejo de 1915 a 1938. Na década de 1990, embora ainda houvesse produções acerca do sertanejo sofrido, os filmes acerca da cultura popular nordestina se voltam mais ao cômico, ao pitoresco, em que se faz uso do traço característico do nordestino (zangado, viril, macho), porém reproduzido de forma dramática ou cômica para o público alvo. Concluímos, assim, que não há compromisso com a retratação fiel do indivíduo nordestino, mas a preocupação de como apresentá-lo ao público e como este será recebido.

O Indivíduo Nordestino na Música “Jumento Celestino” do Grupo Mamonas Assassinas

A priori, é válido pontuar que a banda Mamonas Assassinas, embora criticada pelo vocabulário impróprio para o público infantil, possui músicas dotadas de críticas veladas quanto ao sistema educacional brasileiro, presentes na música *Cabeça de Bagre II*; críticas quanto a homofobia, presentes na música *Robocop Gay*; e ao modismo crescente do estilo musical heavy metal aderido pelos adolescentes em que reproduziam tais músicas sem ao menos conhecer as letras, como na música *Débil Metal*.

A despeito de serem conhecidos pela musicalidade e ritmo vibrante, o grupo musical não se restringiu apenas a críticas veladas como também exibiram um retrato popular e estereotipado com uma pontada sutil de crítica ao homem suburbano e consumidor, presentes nas músicas *Chopis Centis* e *1406*, ao homem traído em *Bois don't cry* e, enfim, ao homem nordestino presente na música *Jumento Celestino*.

A banda, além de ter utilizado elementos semânticos característicos de cada indivíduo em suas músicas, também utiliza elementos linguísticos do léxi-

co do indivíduo retratado, as variações regionais e fonéticas. A música *Jumento Celestino* teve como fonte de inspiração o intenso fluxo migratório do povo nordestino à região Sudeste, principalmente ao estado de São Paulo, motivados essencialmente por fatores econômicos. A letra apresenta linguagem popular e considerada chula devido a presença de palavrões e o ritmo assemelha-se a um forró, gênero musical preferencial e característico da região nordeste, com intuito de aproximar-se ao máximo da identidade do homem nordestino e inicia-se com o seguinte questionamento:

(De quem é esse jegue?

De quem é esse jegue?

De quem é esse jegueeee... Ô rapaz!

Não é jegue não, é jumentio!)

Acima há a referência de quem seria o proprietário de um asno, popularmente conhecido como jegue, porém ele segue com maneira característica do nordestino de falar fazendo uso do vocativo *rapaz* para chamar a atenção do interlocutor e falar o nome do animal a sua maneira, cometendo ditongação da última sílaba.

(Tava ruim lá na Bahia, profissão de bóia-fria

Trabalhando noite e dia, num era isso que eu queria Eu

vim-me embora pra “Sum Paulo”,)

Nos trechos anteriores, o indivíduo possui a linguagem informal e coloquial ao qual expõe sua vida de dificuldade, especificamente a financeira, percorrendo sua profissão de boia-fria, ao qual se refere como um trabalhador rural não possuindo carteira de trabalho. Sua vida laboral é árdua e cansativa, demonstrando desejo de mudança. Aparentemente é um homem que não estudou e de origem humilde, notamos isso na troca das nasais nas palavras *não* e *São* pelas letras *um*. É um retrato caricato e similar a outros vistos nas grandes

mídias, principalmente a cinematográfica. O nordestino retirante sofrido, trabalhador e com desejo de ascensão que encontra esperança nas grandes metrópoles.

*(Eu vim no lombo dum jumento com pouco conhecimento Enfrentando
chuva e vento e dando uns peido fedorento (vish burro)
Até minha bunda fez um calo)*

O Nordestino passa pelo processo de migração, nestes trechos comprova-se que não tem estudo e é um homem voltado para o trabalho braçal. Este mesmo homem enfrenta condições climáticas pesadas, passa por uma viagem cansativa e difícil ao qual poderia adoecer e é submetido a péssimas condições. A linguagem é descontraída e nota-se a contração da preposição com o numeral *de+um* para *dum* e a expressão *vish*, popular da região nordeste a fim de denotar surpresa, receio ou susto.

(Chegando na capital, uns puta predição legal

*As mina pagando um pau, mas meu jumento tava mal Precisando reformar
Fiz a pintura, importei quatro ferradura*

Troquei até dentadura e pra completar a belezura Eu instalei um Road-Star!)

Aqui o Nordestino acaba chegando à grande metrópole, surpreende-se com a imensidão da cidade e se utiliza de expressões típicas de sua terra para se manifestar, como *uns puta predição legal*, em que a palavra *puta* não assumiria uma forma pejorativa à mulher ou referindo-se a mulher prostituta, mas se referindo a prédios grandes. Ainda complementando com o aumentativo de prédio, tornando-se redundante, porém expressando ainda mais surpresa diante a imensidão do local, evidenciada no termo *legal*, para exprimir como são modernos, bem construídos ou bonitos.

O uso da expressão *As minas pagando um pau*, refere-se à ideia da bajulação das mulheres assim que ele chega, começa a ser desejado, adulado e

com isso começa a ostentar reformando o “jumento”, o qual provavelmente se refere a um carro ou uma motocicleta. Este indivíduo se enquadra no novo padrão inserido. Aqui ele cria uma nova identidade, a do consumidor paulista e ostentador. O Nordestino faz a pintura, troca as rodas e até chega a instalar um aparelho de som ao qual chama de *Road-Star*. Assim, ele adere à nova linguagem, a do inglês globalizado, mostra que é descolado, atento às modernidades tecnológicas e à cultura estrangeira.

(Descendo com o jumento na mó vula

Ultrapassei farol vermelho e dei de frente com uma mula

Saí avuando, parecia um foguete

Só não estourei meu côco pois tava de capacete Me

alevantei, o dono da mula gritando

O povo em volta tudo olhando e ninguém pra me socorrer Fugi

mancando e a multidão se amontoando

Em coro tudo gritando: “Baiano, cê vai morreêê !”)

Nas sentenças acima, o Nordestino afirma estar dirigindo o “Jumento” *na mó vula*, o que facilmente se compreende como dirigir em alta velocidade, não tendo tempo para parar e ultrapassando o farol vermelho. Ele acaba por *dar de frente com uma mula*, sendo a colisão com outro carro. No trecho: *Saí avuando, parecia um foguete*, seria uma expressão para indicar que a colisão foi brusca o suficiente para arremessá-lo do carro ou da moto com força e rapidez. Ele afirma: *Só não estourei meu côco pois tava de capacete*, o que garante não ter machucado a cabeça, pois *côco* seria uma expressão para cabeça e temos a referência ao capacete que reforça essa ideia. Há a confirmação de que ele dirigia uma moto devido ao fato de o único veículo requisitante de um capacete como equipamento de segurança seria uma moto.

É interessante observar que o grupo ao cantar este trecho, ao pronunciar a palavra *capacete* ele faz uso da oclusiva dental na última sílaba de capacete, variação muito presente nas regiões de Pernambuco. Ao afirmar: *Me alevantei, o dono da mula gritando e O povo em volta tudo olhando e ninguém pra me socorrer*, percebe-se que embora ele tenha aderido ao novo grupo, a cultura paulista, ele ainda é carregado de fortes traços do falar nordestino e isto é marcante ao dizer: *Me alevantei*, em que ele adiciona uma vogal ao verbo levantar. Logo depois, nota-se que os paulistas são hostis com ele nos trechos: *Fugi mancando e a multidão se amontoando e Em coro tudo gritando: “Baiano, cê vai morreêêê!”*, que mesmo estando machucado, manco e ferido, nenhum dos paulistas que se aproximava para contemplar o acidente dá-lhe assistência ou sequer ajuda. É visível o preconceito contra o nordestino, mesmo este aderindo à cultura do novo ambiente e se referem a ele apenas como baiano. Ele não é um indivíduo, ele é apenas um baiano e é visível que é indigno de atenção.

Depois desse sofrimento, a maior desilusão

Pra aumentar o meu lamento, foi-se embora meu jumento

E me deixou c’as prestação

E hoje eu tô arrependido de ter feito migração Volto pra casa fodido,

com um monte de apelido O mais bonito é cabeção!

Nas sentenças finais, este indivíduo mostra arrependimento de ter feito migração, devido ao acidente sofrido e à perda da moto, restando-lhe as dívidas dos gastos feitos e os prejuízos. Na sentença: *E me deixou c’as prestação*, percebe-se que sua fala continua com a mesma linearidade inicial, em que faz a contração das palavras *com+as* e não realiza a pluralização da palavra *prestação*.

O Nordeste representado faz uso do palavrão *fodido*, como forma de referenciar que o nordestino não tem receio de usar vocabulário chulo em que

expressa sua condição financeira atual, novamente com dificuldades e endividado. Ele volta para a Bahia com muitos apelidos atribuídos pelos paulistas e cita um que é muito recorrente, principalmente ao povo cearense: *Cabeção*. Ao mesmo tempo em que diz que é o apelido mais bonito, ele brinca tanto por ter achado graça do apelido como pelo fato de o apelido ter sido o menos ofensivo que recebeu durante sua estadia na metrópole. Embora este indivíduo passe por uma situação árdua, percebe-se na sua linguagem uma comicidade ao narrar os fatos.

É interessante analisar que mesmo se enquadrando nos padrões dos centros urbanos, ele não perde sua identidade inicial e por isso não é aceito pelo novo grupo social. Mesmo que na música apareça uma imagem caricata e estereotipada do homem nordestino, identificando-o como baiano, porém retomando elementos de Pernambuco e do Ceará, nota-se uma pontada crítica quanto às poucas oportunidades para esse migrante e as dificuldades por ele enfrentadas, principalmente por fatores como baixa escolaridade ou instrução.

Após estudar-se toda a canção, percebe-se que não há diferenças marcantes entre o nordestino descrito inicialmente e o nordestino contido na música. É fundamental lembrar que como a edificação da imagem de um determinado grupo se vale por meio de relações de poder, a mídia consequentemente transmite esta imagem caricata e exótica. E grupos musicais como o Mamonas Assassinas, com intenção de tecer críticas, reproduzem (in)as relações de poder e reforço que a mídia induz.

O grupo Mamonas Assassinas, embora tenha apresentado uma imagem estereotipada do homem nordestino: trabalhador braçal, com fala e trejeitos típicos da região nordestina, com pouca escolaridade etc, esta é uma concepção imagética muito propagada pelas mídias, além do próprio vocalista ser de naturalidade baiana. Contudo, percebe-se o tom de crítica sutil ao expor as condições precárias da migração, e a hostilidade e descaso que nordestinos sofrem diante de situações banais como um acidente de trânsito, porém este mesmo nordestino não perde a esperança de melhorar a sua situação, volta a sua terra natal com bom humor inerente ao nordestino.

Considerações Finais

O Nordeste brasileiro é frequentemente exposto como culturalmente diferente, e isso pode ser observado em vários contextos, especialmente nas mídias e nas narrativas culturais. Neste artigo, analisamos detalhadamente o conceito de identidade nordestina a partir das variações linguísticas na música “Jumento Celestino” do grupo Mamonas Assassinas. Os resultados mostram que a canção em questão é uma fonte rica para analisar o conceito de identidade nordestina, especialmente através das variações linguísticas, uma vez que a letra da música incorpora expressões e gírias típicas do Nordeste, refletindo a fala cotidiana da região. Tal fato não apenas enriquece a autenticidade da obra, mas também aproxima os ouvintes da cultura nordestina. Além disso, é válido destacar que a forma como os cantores pronunciam as palavras traz um forte sotaque nordestino, que é um marcador identitário importante. Essa sonoridade é um sinal de pertencimento e de valorização das raízes culturais.

É visível que a canção utiliza humor para abordar temas como a vida no sertão, as dificuldades e as peculiaridades do cotidiano nordestino. Essa abordagem leve ajuda a criar uma conexão entre a identidade cultural e a realidade social. No entanto, essa imagem é extremamente imposta geralmente pelos veículos midiáticos como telenovelas, propagandas publicitárias e consequentemente cria-se um estigma do homem nordestino, tido como exótico, diferente, incomum.

Ao usar elementos da cultura popular, como a figura do jumento e expressões regionais, a música contribui para a afirmação da identidade nordestina, celebrando suas particularidades. Em contrapartida, não houve um processo de mudança diferente acerca da concepção imagética que o homem nordestino possui. O que notamos foi a diferente intencionalidade de reprodução da identidade do homem nordestino: a primeira, telenovelas e cinematografia, como

forma de propagar a ideia de sofrimento, seca e exótico; e a segunda, a música *Jumento Celestino*, que embora contenha definições clichês, possui o discreto intuito de expor as condições e dificuldades às quais os nordestinos são expostos e mesmo assim não despertam a compaixão de outrem. A canção reflete um senso de orgulho e resistência. Mesmo tratando de temas humildes, a forma como a música é apresentada promove uma valorização da cultura nordestina.

Referências

BAGNO, Marcos. **Português brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. São Paulo: Global, 2006.

HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MAMONAS ASSASSINAS. **Jumento Celestino**. No álbum Mamonas Assassinas. São Paulo: EMI, 1995.

VASCONCELOS, Cláudia. **A Construção da Imagem do Nordeste/Sertanejo na Constituição da Identidade Nacional**. Salvador, p.1-13, Mai. 2006.

CAPÍTULO 4

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E LIVROS DIDÁTICOS: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Karen Letícia Bueno da Silva

Ana de Nazaré Egas Praia

Tatiana Keller

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-4

Introdução

Na presente pesquisa, voltada para o ensino de língua materna, analisamos o livro didático de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental da coleção Araribá *Conecta Português* (2022), de autoria de Andressa Munique Paiva, da editora Moderna, com o objetivo de verificar a presença ou não do tema variação linguística neste material didático. Dessa forma, para alcançarmos esse objetivo partimos de algumas indagações que possibilitaram um olhar mais delimitado à questão, são elas: (a) a concepção/definição de língua adotada no livro didático pelos autores está explicitada?; (b) há menção à variação ou a variedades linguísticas?; (c) há exercícios/ atividades que contemplem a variação linguística? e (d) há outros aspectos relacionados à variação (preconceito linguístico, correção linguística, normatização, relação entre fala e escrita etc) no livro?.

Utiliza-se como arcabouço teórico para a discussão os seguintes teóricos: Bortoni-Ricardo (2004,2005); Bagno (2009,2015); Camacho (2008); Coelho

(2010); Cyranka (2015); Sá (2007); Zilles e Faraco (2015); que nos permitiram um olhar crítico sobre a presença da variação linguística e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa em livros didáticos.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, uma vez que buscamos suporte teórico em materiais já publicados. Este estudo pode ser caracterizado, também, como pesquisa de campo devido à realização de coleta de dados no livro didático. Ademais, esse trabalho é de cunho qualitativo, que segundo Gil (2008, p. 45), é “um conjunto de procedimentos metodológicos que têm por objetivo obter dados descritivos acerca de um determinado fenômeno, ou seja, não busca a quantificação numérica, mas sim a compreensão profunda do fenômeno estudado”, isto é, não se pode mensurar os dados em valores numéricos, pois abrange aspectos mais subjetivos como, por exemplo, pontos de vista.

O presente texto está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, trazemos considerações teóricas sobre o ensino da variação linguística em sala de aula; por conseguinte, discutimos os resultados obtidos na análise do livro didático e, por fim, refletimos sobre os pontos mais relevantes de nosso estudo.

Ensino da Variação Linguística em Sala de Aula

A variação linguística não acontece por acaso, visto que existem diferentes fatores que ocasionam esse fenômeno, tanto na língua escrita quanto na língua falada, e por mais que as pessoas conheçam as estruturas do sistema de uma língua sempre vai existir diferença na maneira de cada pessoa utilizá-la. Diante disso:

[...] todas as pessoas que falam uma determinada língua conhecem as estruturas gerais, básicas, de seu funcionamento, que podem sofrer variações devido à influência de inúmeros fatores. Tais variações, que às vezes são pouco perceptíveis e outras vezes bastantes evidentes, recebem o nome genérico de variedades ou variações linguísticas (Sá, 2007, p.49).

Assim sendo, a variação linguística, por fazer parte da vida social do indivíduo, passa a ocorrer com maior frequência em alguns contextos do que em outros, ou seja, em qualquer ambiente a variação linguística estará presente “no domínio do lar ou das atividades de lazer, observamos mais variação linguística do que na escola ou na igreja. Mas em todos eles há variação, porque a variação é inerente à própria comunidade linguística” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.25). Como estamos falando do ensino da variação em uma instituição de ensino, vejamos nas palavras de Bortoni-Ricardo (2004) como a variação linguística acontece no ambiente escolar:

Para começar, há diferenças relacionadas aos papéis sociais: professores, diretores, coordenadores etc. desempenham função de autoridade que lhes confere direitos especiais e também obrigações: entre elas a de usar uma linguagem mais cuidada – que podemos chamar também de monitorada – que a dos alunos. Há também as diferenças relacionadas aos eventos que têm lugar na escola: eventos de sala de aula são mais formais que eventos que ocorrem na cantina ou no recreio. Mas, mesmo na sala de aula, há eventos que são conduzidos com mais formalidade e mais monitoração linguística que outros (Bortoni, 2004, p.26).

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), há várias pessoas que compõem a comunidade escolar e cada uma exerce papel diferente que lhe permite usar uma linguagem mais elaborada. Na sala de aula, o modo de falar dos alunos varia bastante, por exemplo, se comparamos um seminário apresentado por eles com uma conversa com os colegas de classe pode-se notar que o primeiro é mais formal e o segundo é mais espontâneo. Nesse contexto:

Em sala de aula, o professor ouve as diferenças entre crianças de classe média e de classe trabalhadora, mas ele não segue seus alunos em suas casas, nem participa de seus assuntos numa roda de amigos, ou seja, não percebe as similitudes que possuem e nem leva em consideração que estão diante da mesma estrutura sociolinguística que governa seu próprio comportamento. Ao invés disso, poucos professores percebem que eles próprios usam as formas não-padrão em sua fala casual (Sá, 2007, p.56).

É possível comprovar mais uma vez que em qualquer domínio encontramos variação linguística, até mesmo na sala de aula na fala de um indivíduo

cujo papel exige uma linguagem mais culta. Sendo assim, o educador precisa ter bastante cuidado no ensino da norma padrão, porque sua metodologia pode fazer com que o aluno, que não domina o português padrão, não participe da aula ou se sinta intimidado pelos colegas ou até mesmo pelo mestre, os quais usam uma linguagem mais formal. Podem inclusive ter medo de serem caçados por eles. A respeito do papel da escola, Sá (2007, p. 85) comenta que ela “desempenha um papel fundamental em orientar os indivíduos para o fato de que não existe o português errado, nem o certo, mas sim uma norma padrão a ser seguida a fim de que o indivíduo tenha êxito na sociedade em que está inserido”. Bagno acrescenta (2015, p.33):

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e cultura abandonem o mito da “unidade” do português brasileiro e passem a reconhecer a verdadeira diversidade linguística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades sem prestígio social.

Nesta perspectiva, acredita-se que muitos educadores não sabem como lidar com o ensino da variação na sala de aula devido à falta de aprofundamento nesse tema. Outros, por opção própria, mesmo sabendo da origem da norma prescritivista, ainda intimidam o usuário de língua materna, afirmando que tudo que foge da regra padrão é considerado erro. Dessa maneira, para Coelho (2012), ainda que a variante padrão não seja utilizada por muitas comunidades linguísticas, outras variantes são vistas como estigmatizadas e devido a essa temática não ser abordada no ambiente de ensino. Em virtude disso, muitos alunos, que não são usuários do chamado português padrão, são discriminados pela minoria que domina o português da norma padrão. Vejamos a asserção de Bagno (2009, p.29):

Porque o verdadeiro problema, a verdadeira questão social implica nisso tudo não tem a ver com o fato de se usar uma regra A ou a regra B. Tem a ver, isso sim, com o uso social e perverso que se faz do domínio desse suposto saber.

Assim, o ensino da variação em sala de aula tem como objetivo valorizar a pluralidade linguística na escola, de modo que, alcançando essa meta, haverá a desconstrução da visão de unidade linguística existente em nossa sociedade. Desse modo, o aluno compreendendo que a língua varia de acordo com a situação comunicativa e o ambiente em que está sendo inserido poderá respeitar as demais variedades linguísticas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), precisamos adquirir conhecimento científico sobre a linguagem para que possamos acabar ou diminuir com o preconceito linguístico que ainda continua tão presente nas escolas. Para esta linguista e educadora:

[...] precisamos tomar conhecimento da magnitude e dos efeitos nefastos do preconceito linguístico para podermos nos municiar (abastecer) de informações científicas e combatê-lo. Lembrem-se de que a pluralidade cultural e a rejeição aos preconceitos linguísticos são valores que precisam ser cultivados a partir da educação infantil e do ensino fundamental (Bortoni, 2004, p.35).

Conforme a autora, devemos buscar informações verídicas e que tenham embasamento teórico sobre o uso da língua, a fim de que tenhamos argumentos suficientes para lutar contra qualquer forma de preconceito e discriminação por meio da linguagem. É importante mencionar que a língua é um elemento tão poderoso que pode incluir ou excluir qualquer pessoa do convívio social, principalmente, na escola. É através do uso da língua que se percebem as diferenças sociais e essas diferenças, muitas vezes, provocam discriminação e fracasso no aluno que pertence às camadas populares menos favorecidas, causando até mesmo a sua desistência escolar.

Conforme Sá (2007), o *status* da língua está fundamentado na aquisição de bens materiais, isto é, o grupo que possui uma renda elevada, terá a sua maneira de falar como modelo para outros grupos socialmente desprestigiados:

Dentre as variedades linguísticas existentes, a língua padrão quase sempre a variedade escolhida para a escrita. Tal escolha, entretanto, não se baseia em critérios de correção linguística, mesmo porque tais critérios cientificamente não existem mais sim por ser língua padrão a utilizada pelo grupo social dominante (Sá, 2007, p.56).

No entanto, se nos aprofundarmos nos estudos da linguagem, vamos perceber que não existe língua pior ou melhor, simplesmente, porque a língua não é algo estático que não muda. As línguas vão se modificando no decorrer da história. Nesse sentido, o professor de português é preconceituoso quando não considera todo esse processo pelo qual a língua passa; quando ignora ou desconhece a pesquisa linguística e suas comprovações. De acordo com Sá (2007), quanto maior for conhecimento sobre a variação linguística, mais seremos capazes de debater com quem dela faz julgamentos não verídicos:

Quanto mais discutirmos apropriadamente o tema, tornando-o acessível a mais pessoas, sobretudo àquelas ocupadas com o ensino de línguas, cujo ofício incide na responsabilidade de formar sujeitos críticos e habilitados linguisticamente no desempenho de seus diversos papéis sociais, melhor e mais efetivamente estaremos cumprindo com os propósitos da educação formal e avançando na tarefa de melhor entender a riqueza e plasticidade da língua por meio da compreensão de sua história e variabilidade (Sá, 2007, p.11-12).

Diante do exposto, podemos dizer que o educador que traz a variação linguística para sua vida, aos poucos, adquire autonomia suficiente para diferenciar a língua escrita da língua falada, de modo que se sentirá seguro em ensinar para os educandos que não existem expressões certas ou erradas e, sim, interlocutores diferentes. Mas não podemos negar que a gramática normativa é importante na vida das pessoas, é por meio dela que os indivíduos conseguem prestar vestibular, passar em concursos públicos; porém, só não podemos concordar que ela seja um instrumento considerado mais correto para o ensino de português.

Análise do Livro Didático

Nesta seção, apresentaremos a análise dedicada à variação linguística no livro didático do 7º ano da coleção *Araribá Conecta Português*, de autoria de Andressa Munique Paiva, da editora Moderna, do PNLD 2022. Antes de refletirmos sobre a abordagem deste tema no decorrer do livro, , realizamos uma

leitura do sumário do livro e procuramos os capítulos que abordavam a variação linguística. É importante ressaltar que, algumas vezes, o autor apontava o capítulo que trataria da variação linguística e ao consultá-lo não encontramos nenhuma menção ao termo.

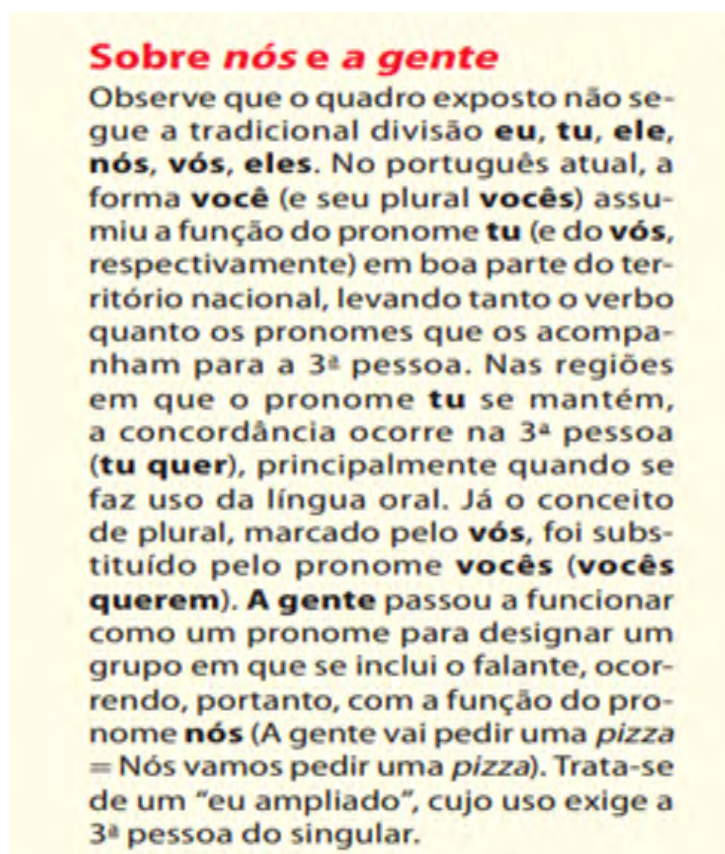
Enfatizamos, também, o posicionamento dos autores quanto à concepção de língua da coleção, a qual pode ser encontrada no manual do professor ainda nas primeiras páginas. Dito isso, encontramos dois pontos de vista em relação ao conceito de língua: o primeiro considera a língua como estrutura homogênea e estável e o segundo como uma língua situada em contextos de uso, portanto, variável e flexível. Com essa afirmação, o material já direciona o leitor para o modo como irá trabalhar o ensino da Língua Portuguesa.

A título de ilustração, observamos nos recortes abaixo que a temática em análise é apresentada na margem do livro em forma de caixa, como se vê nas imagens a seguir:

Imagem 1



Imagem 2



Fonte: Araribá Conecta (2022)

Além dessas imagens apresentadas, existem outros textos no mesmo formato com os seguintes títulos: *sobre variação linguística 1*; *sobre variação linguística 2*; *sobre nós e a gente*; *sobre literatura de cordel*; *sobre variação regional do português*; *sobre variação linguística situacionais: textos orais e escritos*; *sobre variações linguísticas em textos orais e escritos*.

Considera-se aqui que o livro didático deveria abordar a variação linguística como conteúdo de ensino, mas não é bem isso que o livro *Araribá Conecta* faz, pois quando se trata dessa temática, quase todas as vezes, as informações aparecem na margem do livro em forma de caixa de texto. Desse modo, fica subentendido que a temática em questão não seja digna de fazer parte do corpo do texto. Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 37), “a variedade inculta do português que eles falam tem de ser encarada como um subsistema bem estruturado que se distingue da língua padrão de uma forma definida e consistente”. Essa

escolha pelo prestígio de uma variedade não se deve apenas a fatores sociais, mas também a fatores políticos e econômicos.

À vista disso, caminhamos para uma visão crítica, também, sobre a formação de professores. Observe-se a afirmação de Zilles e Faraco (2015, p.226):

Tais considerações apontam para questões sobre a formação do professor e sobre a identidade docente. A presença do tema variação linguística nos livros didáticos coloca o professor frente ao desafio de lidar com a incerteza e a heterogeneidade.

Em consonância com o que Sá (2007) propõe, o professor, por ouvir em sala de aula vários dialetos, precisa compreender que o aluno traz para o ambiente escolar o mesmo comportamento da comunidade onde vive, ou seja, a sua bagagem linguística foi constituída baseada nas suas relações interpessoais. Assim, são tantas as diversidades encontradas na sala de aula que o educador precisa lidar com cada uma delas com respeito e com igualdade, seja na maneira de pensar, de agir e, principalmente, no modo de falar dos educandos.

Conforme Camacho (2008), é preciso conscientizar o aluno sobre a importância da adequação linguística, fazendo-o perceber as variedades presentes na sua língua materna. Assim, se vê o quão importante é o papel do educador neste processo:

O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nelas se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa (Cyranka 2015, p. 35).

À luz da citação supramencionada, a função do professor é ampliar a competência comunicativa do discente, fazendo com que ele tenha livre arbítrio para a escolha de uma variante em detrimento de outra.

Continuando a análise do livro didático, nos deparamos com inúmeros textos que referenciam a variação linguística, tais como: (1) O português são quantos?; (2) Algumas diferenças entre a Língua Portuguesa falada em varia-

das partes do mundo; (3) O que é variação linguística situacional?; (4) Concor-
dância verbal no português falado; (5) Exercícios.

No primeiro e no segundo texto, os autores fazem menção à variação geográfica, enfatizando que esta pode ocorrer de um país para o outro, mas não citam outros ambientes em que ocorre esse tipo de variação (cidade, região, bairro e etc). No terceiro texto, trabalha-se sobre a variação linguística situacional, segundo a qual selecionamos nossa maneira de falar dependendo de diversos fatores: quem fala e para quem se fala, o tipo de relação social, o assunto da conversa e o ambiente. No quarto texto, foi abordada a variação no nível morfológico. Neste texto, foi trazida a questão da concordância verbal, a qual é exemplificada pela expressão “eles come”. Os autores dizem que a falta de concordância verbal acontece nas variedades linguísticas do Brasil e são consideradas socialmente desvalorizadas. Por fim, observamos os exercícios que contemplam a variação linguística, e encontramos questões de variação geográfica e de variação na fala e na escrita.

À Guisa de Conclusão

Ao término da análise, chegamos a algumas conclusões, dentre elas: (1) o livro cita alguns textos sobre variação linguística, mas a maioria das informações aparecem na margem do livro; (2) no livro didático, foram mencionados os fatores linguísticos responsáveis pela variação na língua: fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos, discursivos e lexicais, porém não de maneira explicativa; (3) em se tratando dos fatores externos, tais como geográficos, sociais, de gênero e de escolaridade, no livro só é mencionada a variação geográfica desconsiderando os outros fatores; (4) os autores, ao mencionarem a temática da variação linguística usavam o termo “como já foi visto”, sendo que não havia sido trabalhado anteriormente; (5) os autores priorizaram a norma-padrão, mesmo citando alguns exemplos de variação linguística, ou seja, a normatização da língua.

É importante e necessário que esse material de ensino traga reflexões sobre a variação linguística. Por isso, a escolha do livro didático precisa ser feita com cautela, por especialista e de preferência por um linguista. O tema da variação linguística não pode passar despercebido (informações à margem do livro) na vida do aluno e tampouco na formação dos professores.

Referências

BAGNO, Marcos. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 56^a ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maria. **Educação em Língua Materna:** a sociolinguística em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística Parte II. In: MUSSALIM, BENTES. **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49- 75.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Sociolinguística**. Florianópolis:LLV/CCE/UFSC, 2010.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A pedagogia da variação é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

GIL, A. C. **Como Elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, Edmilson José de. **Estudos de variação linguística: o que é preciso saber e por onde começar**. São Paulo: Texto novo, 2007.

ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

CAPÍTULO 5

AS PALAVRAS TINHAM CULPA OU CÓLERA?

Gabriella Pinheiro Lino

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-5

Introdução

Um copo de cólera (1978) é a segunda novela publicada por Raduan Nassar. Depois de semear o mal entre os filhos da narrativa de *Lavoura Arcaica* (1975), o autor conta uma outra história de passionalidade. Sem nenhuma vontade de conter os seus impulsos, os personagens de *Um copo de cólera* cumprem, dentro de uma casa, uma performance de incitação à cólera. Esse desígnio só demonstra que não é um acaso a construção, logo no início da narrativa, de um clima de indiferença entre dois companheiros que, quando falam, apontam que sempre tiveram muito a dizer: ‘você não é gente’ ela disse saindo do seu torpor ‘você não é gente’, você é um monstro! ‘suma! suma de vez da minha vida!’” (NASSAR, 1992, p.76).

Analisando a trama por essa perspectiva, percebo que, no projeto de criação de Raduan Nassar, há um princípio motivador tanto dos silêncios quanto das palavras proferidas pelo dono da casa e pela jornalista. Na busca pelo sentido da linguagem do texto, há um escopo para acontecer uma disputa narrativa entre os personagens. Trata-se de “um preparo para a polinização e, consequentemente, o florescimento da cólera”. (CUNHA, 2006, p.27). É uma dialética que percorre a narrativa e oferece ao casal e ao leitor o caos, o duelo, a disputa, ou seja lá o nome que se queira dar à briga pela palavra.

Em *Um copo de cólera*, o empenho da palavra tem um caráter linguístico premeditado. Mas não de uma forma relativista, assim como a máxima de que toda palavra contém em si mesma mais de um sentido. Pelo contrário, o que se destaca na linguagem da narrativa é a busca da palavra ideal para expressar as referências ao princípio motivador do diálogo entre os personagens. É como se a linguagem da trama buscasse uma razão motivadora, como na lógica da experiência hermenêutica de Gadamer.

Para Hans-Georg Gadamer (1960), o processo de busca pela compreensão é uma fusão de horizontes. Isso significa dizer que um autor tem em si mesmo as suas razões linguísticas para escolher as palavras e escrever o texto, e o intérprete assume posições para expressar a sua razão e até uma autocompreensão, segundo o que foi proposto pelo escrevente. Gadamer acredita que a linguagem em um texto é, em certa medida, manipulável (GADAMER,1997). O que destina as palavras do texto a puxarem outras palavras, sejam elas do texto propriamente dito ou de dentro do processo de compreensão do leitor, conferindo o movimento que Gadamer chama de *circularidade*. Pois bem, é por essa via de entendimento que objetivo fazer neste sucinto texto uma leitura analítica da novela.

Sendo assim, como procedimento metodológico, pretendo buscar meios para responsabilizar a palavra pela movimentação que ela confere ao texto e me dedicarei a apontar, pelas revelações da trama, como a linguagem está proposta em uma lógica de *circularidade*. Para isso, colocarei em diálogo com os meus aforismos, os dedicados estudos e teorizações de Gadamer sobre o princípio de *circularidade* da linguagem. É oportuno também trazer para essa discussão a perspectiva do crítico Renato Cunha, o qual se dedicou a analisar parte do caráter circular da narrativa. Por meio da interpretação literária do texto de Nassar, estima-se, portanto, propor uma leitura crítica de como a linguagem de *Um copo de cólera* é empenhada.

Palavra (Im)Polida

Um copo de cólera é uma trama que concede ao discurso dos protagonistas uma legitimidade para a descordialidade: “sem dizer uma palavra, entramos quase juntos na penumbra do quarto” (NASSAR, 1992, p.11). Dentre essa e outras composições da criação do autor Raduan Nassar, a elaboração do silêncio na trama é sintomática. A novela que se inicia com a cena de um casal que se recepciona em um silêncio estratégico, precisa rompê-lo com palavras que buscam conflito: “[...] com os nossos olhos voltados pro alto do lado oposto, [...] estávamos dois em silêncio quando ela me perguntou ‘que que você tem?’” (NASSAR, 1992, p.10).

Nas passagens da trama de Nassar, esse silêncio dos personagens de *Um copo de cólera* é um prenuncio para agitar a palavra. É uma sugestiva convocação à fala dentro de um enredo cuja palavra e o silêncio estão em constantes pontos de tensão: “por baixo de seu silêncio, ela se contorcia de impaciência, e sabendo acima de tudo que mais eu lhe apetecia quanto mais indiferente eu lhe parecesse” (NASSAR, 1992, p.10-11). E mais: esse tratamento dado à linguagem inquieta a consciência do homem que narra a trama e também a do leitor, que recebe o “prenuncio de um derramamento” (CUNHA, 2006, p.26”).

A conduta inicial dos personagens é uma “construção simbólica *que* envolve [...] uma dialética que pode ser compreendida pelo desencadear da narrativa, que se pauta pela combinação do caos” (NASSAR, 1992, p.28, grifo no original). Quando se espera a conversação, recebe-se um hiato entre o silêncio e os espaços da casa em que o casal transita. No intervalo dessa tensão, torna-se um exercício do leitor buscar os sentidos das muitas palavras escritas, mas não ditas: “São palavras que correm para as frases que correm para o parágrafo que é o próprio capítulo” (CUNHA, 2006, p.25).

É como se o dito fosse polido com pontos de silêncio na palavra escrita. Não em vão, os personagens negam a palavra um ao outro criando um vai e

vem que deixa expectativas para que se busque a verdade do texto. E é justamente por meio desses elementos expressivos da elaboração de Raduan Nassar que se nota o projeto conceitual de propor um texto em “que uma palavra *puxe* a outra” (GADAMER, 1997, p.559, grifo meu). Como diz o crítico Renato Cunha (2006), o texto é um “ciclo de palavras que estão emaranhadas na própria estrutura cíclica da narrativa, [...] o último dos sete capítulos de *Um copo de cólera* se interligam” (CUNHA, 2006, p. 25).

Em cadeia, as palavras se conectam em uma organização própria, que não é necessariamente só prosa, pois não há uma metrificacão regular. Mas também não é verso, porque não há uma intenção demonstrada de criar linhas melódicas. E nem mesmo se define como prosa poética já que uma não suplementa a outra.

Dos muitos nomes que possam ser dados a essa forma de apresentar o texto, o que interessa é que essas duas organizações estão lá, praticamente, transfiguradas: é “a construção de uma linguagem que investe, colericamente, ora contra a ordem, ora contra a desordem do mundo” (CUNHA, 2006, p.31), e das palavras.

Em essência, a forma como a linguagem foi tratada em *Um copo de cólera*, na própria apresentação do texto já nos dá indício de uma *circularidade*, que Cunha até reconhece por conta do encadeamento dos capítulos, que formam “um *continuum*, de dois elementos que introduzem uma *circularidade* narrativa” (CUNHA, 2006, p.55). O que Cunha insinua é que por haver uma intitulação de dois dos capítulos como “A chegada” e “O esporro” e pela trama mudar a voz narrativa na segunda chegada, há a marca de “dois inícios” e um “fim”, que é simultâneo ao fim do ato sexual do casal (CUNHA, 2006, p. 55); (NASSAR, 1992).

Em uma visão mais profunda, reitero que a *circularidade* não se reduz apenas à estrutura narrativa. Nesse mesmo exemplo de Cunha, ao analisar os nomes dos capítulos respectivamente “A chegada”, “Na cama”, “O levantar”,

“O banho”, “O café da manhã”, “O esporro” e “A chegada”, percebo que há uma alteridade do próprio texto, que guia o leitor a passear pelos cômodos da casa (NASSAR, 1992). De forma explícita, o intérprete é convidado a coparticipar do movimento circular do texto. Inclusive, sobre isso, Gadamer diz que aquele que quer compreender um texto, primeiro, deve estar “disposto a deixar que ele diga alguma coisa por si” (GADAMER, 1997, p.405).

O texto de Nassar, então, diz que entre a primeira chegada e o esporro, capítulos narrados pela voz de um homem indignado, busca-se uma afirmação de si pelo outro: “sabe qual a minha opinião a teu respeito, comparada comigo mesmo? ‘você é incapaz, absolutamente de ter opinião’” (NASSAR, 1992, p.66). E esse é mais um outro ponto em que a *circularidade* é expressada. No processo de forjamento da consciência desse personagem, até para falar do outro, ele retoma o que pensa sobre si mesmo: “por baixo do seu silêncio, ela se contorcia de impaciência, [...] tudo que mais eu lhe apetecia quanto mais indiferente eu lhe parecesse”. (NASSAR, 1992, p.10).

Certamente, pode-se dizer que essa retórica é uma proposta de antecipação do processo de compreensão de um intérprete. No meio desse jogo da busca pelo entendimento da identidade do homem, o leitor tem de se deparar com o próprio, construindo uma outra personagem sob o seu olhar. Por isso, a tarefa comum do leitor em buscar pela verdade do texto já ganha outras dimensões.

Assim, deve-se compreender que há uma descentralidade nas muitas palavras que diz esse homem e os motivos pelos quais ele está em silêncio, já que a trama se desenvolve na consciência dele. Por isso, o intérprete de uma narrativa como essa precisa estar disposto a entrar nessa *circularidade*. É um vai e vem proposital entre o homem e sua consciência, entre ele e sua companheira, entre o leitor e as revelações da trama.

Ao mesmo tempo, nesses entrelaçamentos tão arrevesados, ao intérprete é oferecido uma banalidade, um lugar desconfortável para participar da autoafirmação da masculinidade do homem, quando ele come um tomate: “comecei a

comer o tomate, salgando pouco a pouco o que ia me restando na mão, fazendo um empenho [...] pra mostrar meus dentes fortes como os dentes de um cavalo” (NASSAR,1992, p.10). Ou no modo como ele se irrita, a partir do rompimento da cerca de sua casa causado por formigas: ‘malditas saúvas filhas da puta’, e pondo mais força tornei a gritar ‘filhas da puta’ (NASSAR,1992, p.31).

Mas apesar de ter uma estrutura de compreensão circular, *Um copo de cólera*, não tem sequer a pretensão de estabelecer um fechamento desse círculo. A própria linguagem que, na maior parte dos capítulos, pode ser considerada monológica estabelece, na verdade, um diálogo com quem está lendo o texto. Os capítulos, nomeados como se fosse a descrição de uma rotina, prenunciam o dualismo proposto para o leitor, que também será um espectador ao acompanhar as cenas.

Para Cunha, o projeto literário da novela se vale justamente da construção de cenas mistas “amoroso-erótica, ideológica, colérica e retórica” (CUNHA, 2006, p.35). Nos capítulos, predominam as palavras de desejo, “A chegada”, “Na cama”, “O levantar”, “O banho”, “O café da manhã”, que são descritas com um tom ritualístico (CUNHA, 2006): “íamos profanar a mesa da cozinha) e em que ela tentava me descrever sua confusa experiência do gozo, falando [...] da minha [...] condução do ritual” (NASSAR,1992, p.16).

Isso, inclusive, só comprova que o movimento de circularidade não está somente na estrutura narrativa porque na segunda chegada há uma mudança de voz. A *circularidade* na trama está na aplicação que se dá à palavra para que a linguagem seja aguçada a ser circular. A novela de Raduan Nassar possibilita “sobre o texto uma outra e nova luz, procedente [...] e destinada ao leitor da mesma” (GADAMER, 1997, p.562). Na chegada dele, a palavra busca o corpo da companheira encontrado “Na cama”, onde há a sensação de que estão sendo observados: “parecíamos dois estranhos que seriam observados por alguém” (NASSAR, 1992, p.12). Não seria pelo leitor?

No capítulo “Na cama”, está a consumação do desejo “sabendo que ela arrebataada pelo meu avesso haveria sempre de gritar ‘é este canalha que eu amo’” (NASSAR, 1992, p.14). Em “O Levantar”, o homem muda o seu olhar sobre a mulher estabelecendo restrições emocionais ao ver a companheira como uma ameaça: “ela tinha as garras das mãos e as garras dos pés” (NASSAR, 1992, p.18). Seguindo as cenas, o banho é um momento em que ele se rende, já que sua companheira cumprirá o rito de submissão ao homem, servindo-o, ou melhor, banhando-o: “e eu ali, todo quieto e largado aos seus cuidados, eu sequer mexia um dedo pra que ela cumprisse sozinha esse trabalho” (NASSAR,1992, p.22-23).

Depois do banho, os corpos dos personagens buscam a suplementação na mesa da casa, onde, mais uma vez, o homem reivindica a subserviência da mulher. Dessa vez, de outra mulher: “encomendei ‘o café’, e ela sabia muito bem, pelo tom, que eu queria dizer com isso, e sabia perfeitamente [...] que deveria servi-lo” (NASSAR,1992,26). Nessa ocasião, ele estava se dirigindo à Mariana, caseira da chácara, uma outra mulher da trama que é subordinada a obedecer ao homem. Percebendo, então, o hostil comportamento dele à mesa, Mariana retoma a pergunta cerne do início da novela: “que é que você tem”? (NASSAR, 1992, p.26).

É nesse ponto, no café da manhã, que mais destaca o trabalho das mulheres em servir esse homem do que de fato como ele se sacia, que a resposta da pergunta é praticamente anunciada. Esse homem furioso, que passa o dia fazendo ilações sobre como a companheira representa uma ameaça a sua masculinidade, só pode estar em cólera. E, a partir do café da manhã, isso vai se repercutindo em forma de negação no seu próprio discurso: “não que eu cultivasse um gosto raivoso pelo verbo carrancudo, puxando aí pro trágico, não era isso e nem o seu contrário” (NASSAR, 1992, p.34).

Pelo teor das falas desse personagem, há de se pressupor que ele está tomado pela raiva. É perceptível o quanto a formulação do discurso dele, em de-

terminadas cenas, tem a intencionalidade de atingir os seus interlocutores com a sua própria razão. Há uma transferência de expectativas em que a subjetividade dos questionamentos do homem alcance uma validação por conta da dimensão objetiva das palavras que ele profere (GADAMER,1997). E essa é mais uma constatação de que, na narrativa, a articulação do discurso é organizada para ser circular. Ora, o que de fato pode justificar a autorregulação constante que esse homem tem de si, de suas emoções e de seu próprio corpo?

Pode-se dizer que, na história desse personagem, é forjada uma relação de semelhança com a performance social da masculinidade. Nas construções das palavras investidas para promover o discurso dele, há um ensejo proposto para o intérprete para alcançar discursos externos à trama. Talvez seja por isso que esse homem de *Um copo de cólera* viva canalizando emoções reprimidas e exaspere a suas tensões a partir do comportamento que lhe é, ideologicamente, consentido: a fúria, a cólera.

A cólera é o que catalisa por meio de palavras o transbordamento das emoções, é a palavra circular que mobiliza as outras palavras da narrativa. O conjunto de representações que esse termo expressa substanciam a trama em todas as passagens da novela. Mas é no capítulo “O esporro” que essa palavra, pela dimensão individual, torna-se uma linguagem que repercute as tensões do enredo: “é por essa palavra medida ou desmedida que a cena retórica delineia a linguagem como tema da narrativa” (CUNHA, 2006, p. 54).

E por falar em tema, vale pensar na duplicidade de sentidos propostos do título desse capítulo. “O esporro” é o momento em que sucede a transa do casal e também é a ocasião de maior desvairamento do personagem. Pode-se dizer, inclusive, que é nesse momento que o copo da cólera transborda: “o esporro, portanto, é um capítulo singular, não só por ser o miolo da narrativa, mas por desencadear e costurar uma série de cenas (ou discursos) que estão atreladas ao enredo” (CUNHA, 2006, p.44).

Aliás, é no esporro que o homem perde de vez a sua cordialidade ao se irritar com as “malditas formigas filhas da puta” que romperam a cerca de sua

propriedade (NASSAR, 1992, p.31). Mais do que isso, essas formigas representam uma ameaça, sobretudo porque elas podem rodear e se nutrir do copo de cólera. Tanto que, em busca de se proteger, o homem procura por Antônio, o caseiro, esposo de Mariana, o responsável pela manutenção da chácara: “não que eu fosse exigir do seu marido o resgate daquele rombo, não que ele pudesse responder pela sanha das formigas, mas — atrelado à cólera — [...] era uma resposta” (NASSAR, 1992, p.36).

Uma outra ameaça à cólera que está na retórica do homem é a sua companheira, definida como uma “jornalisticinha de merda” (NASSAR, 1992, p.44). Afinal, quem pode ser tão temerária quanto uma profissional que trabalha com as palavras? A palavra é a metáfora da linguagem. À vista disso, ele tenta demonstrar, com muita falácia, que detém tanto lugar de fala que pode ensinar a sua companheira as linguagens do corpo e da vida: “pr’um desempenho perfeito, e começamos a nos dizer coisas através dos olhos (essa linguagem que eu também ensinei a ela)” (NASSAR, 1992, p.72).

Ao longo desse capítulo, entre tantas palavras de desconfiança e insultos ditas tanto à companheira quanto à Mariana, fica evidente que homem só confia, de fato, no caseiro e no seu fiel cão Bingo. Mesmo que à sombra de sua consciência esteja o laço paterno traumático: “quando perdi meu pai, em nenhum momento me cobri de luto, nem mesmo então sofri qualquer sentimento de desamparo (NASSAR, 1992, p.52). Para as representações masculinas da trama, o homem estabelece “a palavra medida” (NASSAR, 1992, p.80). Nesse caso, há algo aqui que se parece com a vida.

Esse esboço, no pensamento de Gadamer, é o processo de conversação que acontece entre as palavras da narrativa e a linguagem da vida, entre os sentidos que podem ser apreendidos da linguagem-projeto do autor e o intérprete. É uma transfiguração de discursos que oferecem ao leitor um movimento de vai e vem no ato da compreensão (GADAMER, 1997).

Decerto, pode-se, então, dizer que, desde o início da narrativa, a começar pelo nome da trama, tem-se um (im)polimento da palavra. O sentido das

palavras se desloca e alcança outros diversos, no campo linguístico ou extralinguístico, a circularidade da compreensão é deixada à disposição do intérprete. A começar pelo título da narrativa, *Um copo de cólera*, ['ũ 'kɔpu dʒi 'kɔləɾɐ], tem uma repetição de fonemas consonantais e vocálicos idênticos.

Outro indício de circularidade é o fato de o homem, dentro do seu discurso, reconhecer a responsabilização tramática das palavras: “e já que tudo depende do contexto, que culpa tinham as palavras? Existiam sim, eram soluções imprestáveis, acabei invertendo de vez a medida” (NASSAR, 1992, p.52).

Essas composições caracterizam a *circularidade*. Isso significa dizer que, no cerne da linguagem de em *Um copo de cólera*, há um projeto de linguagem “que dá voltas para lá e para cá” sem que se tenha a pretensão de um desenlace (GADAMER, 1997, p. 559). É uma experiência de sentido que opera a palavra e toda a sua potência semântica, fonológica e sintática para cativar outras construções linguísticas.

Em resumo, é um efeito do projeto de linguagem de Raduan Nassar que elabora e empenha a palavra e seu potencial construtivo de outras palavras, de outros sintagmas, de outros textos. Em *Um copo de cólera* a palavra é o agito sobre aquilo que se é capaz de elaborar: “a palavra é tratada pela palavra, o verbo pelo verbo, o discurso pelo discurso”, é um prenúncio de que as ilações desse homem que tanto fala receberão uma resposta (CUNHA, 2006, p. 54).

0 Texto Inacabado

No último dos capítulos de *Um copo de cólera*, — “A chegada” —, que é o mesmo nome do primeiro, a mulher assume a voz narrativa estabelecendo um outro ponto de vista da chegada à chácara: “e quando cheguei na casa dele lá no 27, estranhei que portão estivesse ainda aberto, pois a tarde, fronteira, já avançava com o escuro” (NASSAR, 1992, p. 82). Nesse momento, ao intérprete é oferecida uma outra versão da história, mais curta, mais polida, mais apurada e com a precisão de quem entende do ofício da palavra.

É certo, então, que essa construção narrativa funciona como uma *circunlaridade* do texto, como uma rememoração do início da trama. Mas, em uma análise mais profunda desse processo, nota-se que há uma desestabilização do plano fixo do texto. Na chegada dela, a composição do texto é curta e faz referências à chegada dele de uma forma que não favorece um fechamento de um ciclo de compreensão por parte do intérprete. São deixadas lacunas para que haja contribuições para a elaboração do final do texto.

É como se já estivesse pressuposto que se deve tomar, pelo encaminhamento do texto, um novo rumo de compreensão. Se é esperado pelo leitor que a chegada dela finalize o desenvolvimento da cólera do homem, a narrativa oferta, na verdade, a continuidade e, portanto, o inacabamento. À vista disso, a compreensão de um texto como esse requer uma disposição para participar de um jogo de conversação entre o texto pelo próprio texto, é pôr-se no meio da trama das palavras.

No pensamento de Gadamer esse processo ainda se estende, porque, para chegar ao ponto de depreender os sentidos o intérprete precisa se desvencilhar das suas razões (GADAMER, 1997). Afinal, o texto chega pela fala do outro, pelas palavras do texto, os signos escritos se reconvertem em novos sentidos. Em razão disso, há de se haver, portanto, uma reconversão dos sentidos antes acolhidos pelo leitor.

No caso de *Um copo de cólera*, o inacabamento é forjado pelo caráter circular do texto, o que, conseqüentemente, propõe à narrativa diversas versões de leitura. Diante de tanta falácia, a cólera é uma metáfora da fúria do homem. É o que movimenta a impulsividade das relações sexuais do casal. É a “palavra medida” que está sobre a “mesa austera” no fechamento do capítulo “O esporro” e ao mesmo tempo no início da trama, quando os personagens se sentam para profanar na mesa da cozinha (NASSAR, 1992, p. 80). A linguagem da narrativa coloca a cólera no discurso: “era esse um dos axiomas da vida, era esse o suporte espontâneo da cólera (quando não fosse o melhor alívio da culpa)” (NASSAR, 1992, p.43).

Tudo isso se estabelece dentro do escrito que prenuncia que, para tantos questionamentos, haverá uma resposta, mas o que se recebe de fato é um retorno ao frenesi do início. Em Gadamer, essa criação é um processo que dá à linguagem do texto uma existência própria: “a linguagem dos signos da escrita tem referência com a verdadeira linguagem do discurso” (GADAMER, 1997, p.571). Por esse motivo, a possibilidade que o texto da novela tem de ser, em certa medida, (re)escrito pelo intérprete “repousa sobre o fato de que o próprio discurso participa da idealidade pura que se comunica nele” (GADAMER, 1997, p.541).

Por essa via de entendimento, compreende-se que o movimento criativo se encaminha pelo próprio assunto do texto. A linguagem do texto escrito por Raduan Nassar vigora uma forma de escrever em que “as ideias do leitor se vejam estimuladas e se mantenham produtivamente em movimento” (GADAMER, 1997, p.573). Esse é, em essência, um efeito da *circularidade*, porque para acolher sentidos que repousam sobre a linguagem do texto, o intérprete é encaminhado de volta ao próprio texto.

Na dinâmica de compreensão da narrativa, a linguagem se encaminha para que se pense no princípio primordial da trama: a cólera. Nas palavras finais do texto, depois de pôr-se em um silêncio eloquente, a mulher descreve a cólera: “fui tomada de repente por uma vertigem de ternura, tão súbita e insuspeitada, que eu mal continha o ímpeto de me abrir inteira” (NASSAR, 1992, p.84).

A cólera que é a palavra de desejo da narrativa, é também a agitadora dos discursos. Cada dose da cólera é tomada pelos personagens e oferecida também ao intérprete. Se as palavras em si estabelecem a reconversão de seus signos e sentidos, a cólera é a palavra potencializadora da busca pela continuidade do texto (GADAMER, 1997). A cólera elabora um universo simbólico revelado no texto a partir dos signos da linguagem.

Por intermédio de uma profundidade linguística, a cólera puxa outros signos como campos conceituais para a repercutir na narrativa. Já foi dito que essa é uma elaboração do movimento de circularidade construído de forma premeditada pelo autor. Mas há de se convir que a compreensão não é somente um horizonte daquilo que é proposto por um autor de um texto: “o que se fixa por escrito desvencilhou-se da contingência de sua origem e de seu autor e liberou-se positivamente para novas referências” (GADAMER,1997, p.576).

Sendo assim, a perspectiva que se defende neste artigo é que a circularidade está proposta justamente pelo horizonte amplo de sentidos dos signos empenhados. É mais do que a perspectiva do autor sobre a trama ou o que se pode interpretar das palavras do texto, é uma análise da linguagem que esboça a palavra como uma disparadora de representações e novas referências.

É, por isso, um movimento crítico que pode ser entendido como uma extensão do fundamento do caráter circular da novela de Raduan Nassar. Já que Renato Cunha, um dos críticos da obra, até reconhece a elaboração da *circularidade*, mas a justifica pela construção narrativa do texto que se encerra fazendo referências ao início (CUNHA, 2006). Contudo, na retórica de Gadamer, esse argumento seria apenas um ponto de partida para começar a discutir a dinâmica do texto que se acessa a partir de um caráter linguístico forjado para se desprender das intenções do autor (GADAMER,1997).

A *circularidade* é para Gadamer um princípio em que a linguagem tem uma significação própria, de forma que o autor que a elaborou se torne também uma linguagem do texto. Por esse motivo, as intenções, as palavras que ele escolhe para elaborar o escrito e a estrutura narrativa se tornam marcas linguísticas imbricadas no texto (GADAMER,1997). E por conta do intérprete fica o ofício da leitura que vai lidar com essa linguagem-autor e, ao mesmo tempo, com a autêntica linguagem do texto.

Na tarefa do interpretar, na prática da leitura hermenêutica, cabe ao intérprete acolher essas representações como mediadoras do processo de com-

preensão. Mas não como constatações totalizantes, justo porque “o horizonte de sentido da compreensão não pode ser limitado [...] pelo que o autor tinha originalmente em mente” (GADAMER,1997). Nem mesmo pelos preceitos do intérprete, dado que esses irão se ressignificar, principalmente, quando se está diante de um texto como o de *Um copo de cólera*.

Na novela, Raduan Nassar disponibilizou palavras, temas e uma estrutura textual conveniente para a *circularidade* da linguagem do texto. Além de ter deixado por conta da compreensão do leitor o acabamento, que mais dá vontade de retornar ao início da trama da cólera do que de fato estabelecer um final emblemático. É uma transposição criativa que confere movimentações às palavras que é suficiente para demandar os ensejos do leitor do texto e também para construir um último ato narrativo.

Dessa forma, a escrita de Raduan Nassar é construída como uma provocação constante à interpelação do leitor. É uma exegese que tanto podem nos levar às referências dos textos da vida quanto ao próprio discurso do texto. Essa experiência torna o texto uma produção de sentidos que se deslocam para envolver o leitor de forma intermitente.

Através da palavra, o autor vigora a sua linguagem, pela palavra é instigado ao intérprete a (re)elaborar os sentidos. Pela palavra, os conflitos são estabelecidos entre o casal à medida em que o texto, repleto das falácias de insultos do homem à companheira, tenha como última voz narrativa a mulher. Por meio da palavra, pode-se desconfiar também que o fato do último capítulo ser narrado pela mulher provoca um retorno a quem tem o poder da palavra desde o início do texto.

A palavra impulsiona a circularidade de *Um copo de cólera* a ponto de suplementar uma experiência singular do processo de compreensão: “ao longo do texto, a palavra é tratada pela palavra, o verbo pelo verbo, o discurso pelo discurso” (CUNHA, 2006, p.12). Pode-se, portanto, afirmar que as palavras são as grandes culpadas do transbordamento da cólera.

Conclusão

Um copo de cólera é uma narrativa em que Raduan Nassar faz experimentações com a linguagem. Através da palavra, a linguagem do texto produz leituras que acessam o real para construir o ficcional. Essa elaboração é forjada a partir das tensões da relação entre um casal cuja expressividade linguística se idealiza pela cólera. Em cada ato na narrativa há um estímulo ao gotejamento do copo de modo que os discursos registrem o desenrolar dos acontecimentos.

A narrativa das tensões é repleta de atos que se referenciam tornando o processo de compreensão do texto singular. Por meio dessa perspectiva, buscou-se neste artigo realizar uma análise de linguagem que reconheça o empenho que o autor deu às palavras para estabelecer efeitos de *circularidade*. A princípio, através das constatações de Renato Cunha, um crítico da obra, foi possível construir uma explanação sobre a *circularidade* no âmbito da estrutura narrativa.

Portanto, a partir dessa noção, aprofundou-se a análise conforme a conjectura de que o movimento de *circularidade* é proposto na trama a partir de diversas vias linguísticas. À luz das concepções de Gadamer, o texto acolheu o entendimento de que a *circularidade* é um movimento proposto pelo autor na estrutura de compreensão do intérprete. O intérprete, assim, depara-se, ao longo de toda obra, com ensejos que o condicionará à espiral de resignificação, reelaboração e até a reescrita do acabamento do texto.

Referências

CUNHA, Renato. **As formigas e o fel:** literatura e cinema em *Um copo de cólera*. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006. ISBN 85-7419-577-4.

GADAMER, Hans-Georg. Terceira parte. In: GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método: traços fundamentais da hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 558-686. Cap. A virada ontológica da hermenêutica no fio condutor da linguagem. ISBN 85-326-1787-5.

LINO, Gabriella Pinheiro. **Entre mesas: a mesa como elemento de circularidade nas narrativas de Nassar**. Dissertação de Mestrado – UERJ. Rio de Janeiro, 72 p., 2023.

Nascimento, E. M. F., & Abriata, V. L. R. (2010). **UM COPO DE CÓLERA: A AFIRMAÇÃO DE SI E A DESTRUIÇÃO DO OUTRO**. *Intercâmbio*, 17.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. ISBN 978-85-7164-033-7.

_____. **Um copo de cólera**. 5. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. ISBN 978 85 7164-243-0.

ROWLAND, Clara. **Ímpeto e atropelo: ficção da palavra em Raduan Nassar**. In: CARRETO, Carlos *et al.* As mãos precárias: Estudos sobre Raduan Nassar. 1. ed. Lisboa: Ielt, 2020. v. 1, p. 33-43. ISBN 978-989-8968-03-6.

CAPÍTULO 6

A MODALIDADE DEÔNTICA COMO RECURSO PRAGMÁTICO NA REDAÇÃO ESCOLAR

Joelma Pereira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-6

Introdução

O fenômeno da modalidade é considerado neste trabalho como uma estratégia argumentativa que permite a um locutor, responsável pelo discurso, imprimir em um enunciado uma avaliação ou ponto de vista sobre o conteúdo de sua enunciação ou sobre a própria enunciação (Nascimento, 2009, p. 1376).

Mostraremos a construção deôntica, formalmente composta por [verbo ser + predicativo preciso/necessário/obrigação] do ponto de vista de uma pragmática linguística composta por [atitude do falante modalizadora de obrigação/necessidade], que são atos ilocucionários de linguagem, representando uma estrutura linguística relacionada à atitude ilocucionária, se encontrando no eixo da conduta, expressando os valores (graus) de obrigação.

Neste contexto, utilizamos as redações dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio com o objetivo de reconhecer qual(is) intenção(ões) a modalidade deôntica manifestava em suas redações.

Para que pudessemos alcançar esse objetivo escolhemos os temas de cada produção textual feita durante nossa prática em sala de aula, de acordo com as sequências didáticas trabalhadas para a aprendizagem dos gêneros textuais

como, por exemplo, textos dissertativos-argumentativos, uma vez que o estudante defenderá seu ponto de vista ou ideia acerca da temática escolhida, no sentido de persuadir/convencer o interlocutor.

Para isso tivemos como questão norteadora deste artigo: como o estudante do 3º ano do Ensino Médio reconhece os sentidos e significações produzidos pela modalidade deôntica em sua redação escolar?

O fenômeno da modalidade deôntica é aqui tratado numa perspectiva pragmática, que leva em conta a língua em uso nos estudos sobre modalidade em Parret (1988), Nascimento (2009) e Austin (1990). Eles apresentam importantes contribuições com relação à visão performativa e pragmática do uso da modalidade deôntica.

Procedeu-se uma análise contextualizada dos enunciados produzidos pelos estudantes. A pesquisa teve caráter estritamente qualitativo, revelou que os estudantes fazem uso da modalidade deôntica para expressar compromisso ou afastamento em relação ao enunciado que produz.

A pesquisa também procura contribuir para o ensino de língua materna, enfatizando a necessidade de um enfoque que privilegie o funcionamento da linguagem escrita e sua diversidade de aplicações.

Assim, oferecemos um exemplo da construção:

(01) É preciso que todo e qualquer cidadão **tem** direito a uma boa qualidade de vida. Há muitos casos de pessoas que morrem por esperar um atendimento médico, por esperar em filas longas.

Em (01) Conforme podemos observar, “É preciso que todo e qualquer cidadão **tem** direito a uma boa qualidade de vida”. É **preciso** não é uma obrigação e, sim, uma necessidade que todo e qualquer cidadão tenha uma boa qualidade de vida. Observem que, o verbo ter, no excerto (01) foi usado no indicativo. Neste caso, o estudante usou o verbo no indicativo, mas, com noção de subjuntivo, por ter no verbo em questão uma possibilidade disso acontecer ou não. Então, a aplicabilidade do predador preciso torna-se mais aceitável do que o uso do predador obrigatório.

Nesse contexto discursivo, o eixo da conduta está situado no domínio do dever (obrigação) e corresponde a atos diretivos de fala, em que se espera que o falante induza o outro a agir de determinada forma. Para Casimiro (2007), analisar a modalidade deôntica deve incluir um conjunto de regras sociais e morais já existentes, e, a partir dessas regras, os valores de permissão, obrigação ou necessidade são estabelecidos pelo falante. Tais regras podem se manifestar em leis, cultura e hábitos de uma sociedade.

Na expressão da modalidade deôntica, é possível verificar que o interlocutor deve aceitar a verdade do enunciado para que este seja executado. Envolve o julgamento do produtor do texto (estudante) sobre aquilo que seja provável que aconteça.

Além disso recursos linguísticos, como por exemplo, uso do indicativo com noção de subjuntivo, são utilizados pelo produtor do texto (estudante) uma vez que um define-se pelo que o outro não representa.

A fim de observar quais são as motivações que levam o estudante a usar determinadas estruturas linguísticas, a modalidade deôntica, presente na oração matriz “é preciso” e “é necessário” é utilizada para asseverar uma obrigação, que nesse caso, passa a ser mais subjetiva.

A Modalidade Deôntica como Atitude ilocucionária

Segundo Parret (1988, p. 83), a modalidade deve ser examinada do ponto de vista da pragmática linguística, cujo objeto é um fragmento linguístico dependente do seu contexto, o que pressupõe uma orientação semântica. Dessa forma, as modalidades e suas extensões devem ser estabelecidas por uma gramática semântico-pragmática.

Para o autor, as abordagens orientadas por uma gramática puramente sintática incorrem no insucesso, uma vez que “é necessário recorrer a uma semântica, se não a uma pragmática das modalidades, se se quer recuperar a estrutura distribucional, mesmo que superficial, das modalidades” (Parret, 1988, p.83-84).

Ainda Segundo Parret (1988)

As entidades do eixo deôntico não podem sequer ser caracterizadas como proposições: a obrigação e a permissão são atos. Os predicados deônticos são sempre substituíveis por sequências verbais e, no final das contas, por fórmulas performativas. O eixo deôntico é exatamente o ponto em que o sistema das modalidades proposicionais desliza para o sistema das modalidades “ilocucionais”. (p. 95)

A obrigação e a permissão são, com efeito, atos de linguagem que são governadas por regras diferentes das implicações lógicas. As escolhas linguísticas são feitas, em tese, de modo a favorecer seu projeto de dizer; são motivadas “pelo jogo da produção e do reconhecimento das intenções” (Parret, 1988, p. 80) movimentado via linguagem.

Alguns enunciados apresentam atitudes ilocucionárias, enquanto outros estão livres delas, mas não dizemos que um ato de linguagem possa ser isento de intenções, da ação subjetiva que envolve o uso da linguagem. Porém, algumas marcas dadas na superfície textual são responsáveis por demarcar de modo mais pontual a atitude ilocucionária do enunciado.

É necessário destacarmos a relevância de Austin (1990) para os estudos relacionados à linguagem. Ele apresenta importantes contribuições com relação à visão performativa e pragmática do uso da língua. Com sua teoria houve um redimensionamento nos estudos linguísticos, marcando uma outra fase, em que passaram a ser considerados os fatores externos, isto é, o sujeito e as condições de produção na constituição dos enunciados.

Percebemos que em qualquer situação discursiva, há um falante, um ouvinte e um ato de fala sendo realizado. O que queremos destacar é que o propósito da linguagem é a comunicação e a unidade da comunicação humana pela linguagem é o ato de fala, do tipo chamado ato ilocucionário.

Segundo Austin (1990), o ato ilocucionário se realiza quando o locutor profere uma frase. Esse tipo de ato, é ao mesmo tempo intencional, assim como também convencional, no sentido em que a força é depreendida através da for-

ma linguística utilizada, possibilitando seu sucesso ou seu fracasso. Embora os atos ilocucionários tenham seus representantes ideais nos verbos performativos não é necessária a presença desses verbos na estrutura superficial da enunciação para que se configure um ato de fala com sucesso.

De uma certa forma, podemos definir a força ilocucionária, que está contida no enunciado, como sendo o modo ou o objetivo em que o enunciado é proferido. A ideia central é entendermos que o que possibilita interpretarmos o sentido de um proferimento é conhecermos as principais inferências que estão ligadas a ele. Dessa forma, conseguiremos diferenciar o sentido que está por trás de um ato não somente pela força que está implícita, mas também através da maneira com que esse ato é proferido.

Quando nos referimos aos atos ilocucionários dá a impressão de que a verdade e a falsidade não parecem estar em evidência, já que o objetivo desses atos consiste na execução satisfatória de um ato, a realização bem sucedida de uma ação por intermédio da linguagem.

Em relação às forças ilocucionárias, que estão presentes nos proferimentos, Austin nos diz que para que as palavras que proferimos tenham a força apropriada que desejamos e desempenhem as ações devidas, toda uma estrutura deve estar em funcionamento.

Austin (1990) chama a atenção para outros modos performativos que são usados para indicar ações linguísticas. Como exemplo, podemos observar o caso do indicativo e do subjuntivo que são usados para indicar a certeza ou a dúvida/incerteza/possibilidade. A realização de um ato ilocucionário envolve assegurar a apreensão, isto é, tornar compreensivo o significado e a força da locução. É importante lembrarmos que o sujeito vai se constituir não somente através das palavras, mas também das circunstâncias nas quais elas são empregadas.

Para percebermos o efeito de um ato, precisamos considerar toda a circunstância do proferimento, bem como com quem estamos falando, qual é o

objetivo que queremos alcançar com determinado ato. Vejamos as próprias ideias de Austin, para compreendermos o que foi dito:

(...) Em geral o efeito equivale a tornar compreensível o significado e a força da locução. Assim, a realização de um ato ilocucionário envolve assegurar sua apreensão. O ato ilocucionário “tem efeito” de certas maneiras, o que se distingue de produzir consequências no sentido de provocar estados de coisas de maneira “normal”, isto é, mudanças no curso normal dos acontecimentos (Austin, 1990, p.100).

Para a indicação da força ilocucionária podemos usar muitos meios, como por exemplo a acentuação, a entonação, o modo dos verbos, os chamados verbos performativos, entre outros. Na situação concreta do uso da linguagem, reconhecemos, a partir do contexto, a força ilocucionária das expressões, mesmo que não apareça um indicador explícito.

Os atos ilocucionários, que são convencionais, possibilitam a existência de enunciados performativos sem que nos seja possível identificar uma forma gramatical para eles, isto é, existem regras convencionais que dão condições para que esses enunciados em tal situação sejam ou não performativos, realizem ou não uma ação. A partir disso, Austin (1990, p. 102) conclui que toda a linguagem é performativa.

Discussão

Para a realização deste artigo, a reflexão sobre a modalidade deôntica se vale das ocorrências identificadas nos textos produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de São Luís. A coleta foi feita durante nossa prática nas aulas de Produção Textual.

A escolha dos temas de cada produção textual foi feita de acordo com as sequências didáticas trabalhadas para a aprendizagem dos gêneros textuais como, por exemplo, textos dissertativos-argumentativos, tendo como **objetivos:**

- 1- Ter contato com o gênero textual (neste caso, o gênero trabalhado em cada sequência didática);
- 2 - Pesquisar sobre os gêneros (texto dissertativo- argumentativo, por exemplo.);
- 3 - Analisar a estrutura usual desse gênero textual.
- 4 – Produzir um texto. Essas sequências são trabalhadas de acordo com os módulos, até sua produção final (produção dos textos pelos estudantes). O público- alvo são estudantes do 3º ano do ensino médio.

Analizamos a modalidade deôntica como atitude ilocucionária optando pela redação por se caracterizar uma produção efetiva de um texto essencialmente argumentativo, em que o estudante defende seu ponto de vista ou ideia acerca da temática, no sentido de persuadir/convencer o interlocutor.

O estudante foi submetido em: (i) de um lado, a necessidade de envolver o leitor; e (ii) do outro lado, a necessidade de convencer, ao expor seus posicionamentos como verdadeiras. No que diz respeito ao uso da modalidade deôntica, esta costuma ser marcada por meio de modalizadores que indiquem maior necessidade/obrigação, reforçando, assim, os argumentos expostos, bem como na ênfase que é dada na ideia central defendida pelo estudante.

Com base nisso, selecionamos algumas redações que possuísem uma marcação explícita da modalidade deôntica.

No intuito de verificar a modalidade deôntica como recurso e estratégia argumentativa na redação escolar, pautamos as seguintes categorias de análise:

(i) o domínio modal deôntico, que pode ser objetivo ou subjetivo; e (ii) os valores modais deônticos.

Sabendo-se da caracterização do *corpus* e da delimitação das categorias de análise, passamos, para a seção seguinte, a análise de dados do engendramento da modalidade deôntica nas redações dos estudantes do 3º ano o Ensino Médio.

Resultados

Analizamos alguns textos, onde a modalidade deôntica foram mais expressivas, fazendo um trajeto qualitativo. Os termos deônticos mais produtivos de acordo com os usos foram “preciso” e “necessário”. Considerando que esses usos de “é preciso” quanto de “é necessário” indicam uma orientação pragmática para uma obrigação, e que estas distinções de usos podem se justificar pela facilidade de manipular o outro sobre uma necessidade material em geral, o que pode indicar que esse tipo textual “texto dissertativo-argumentativo” crie um efeito ilocucionário como mostrado no exemplo abaixo:

(02) É preciso que analisamos, antes de tudo, as causas desse desgaste ambiental. Entretanto, o meio ambiente não consegue renovar-se no mesmo ritmo em que é desgastado, o que torna essa relação danosa e desproporcional.

O excerto relatado acima já começa lançando-se da construção completiva deôntica, É preciso, impondo uma orientação pragmática de uma obrigação. O uso do verbo no presente serve para evidenciar a situação atual das causas desse desgaste ambiental. É importante notar que o verbo da construção deôntica apresenta-se no indicativo (analisamos), o que, potencializa o efeito ilocucionário de convencer o interlocutor, sobre a necessidade de analisar tal desgaste ambiental. Neste caso, o verbo em questão nos leva a entender uma noção subjuntiva por existir uma possibilidade (ou não) do desgaste ambiental ser analisado.

(03) É preciso que o Ministério do meio ambiente **desenvolve** projetos, em parceria com a iniciativa privada, a fim de utilizar os recursos naturais de forma consciente.

Ao empregar o presente do indicativo em **desenvolve**, o estudante reforça a obrigatoriedade do evento em questão, no caso, desenvolver projetos, em que o evento sobre o qual recai a modalização deôntica, é preciso, podendo produzir o efeito de sentido de necessidade/obrigação. Ponderamos que os efeitos de

sentido pretendidos no encadeamento discursivo “É **preciso** que o Ministério do meio ambiente **desenvolve**” projetos possam diferenciar a codificação das expressões linguísticas deônticas (modalizadoras) ao instaurar os diferentes valores semânticos (deonticidade) referentes ao eixo da conduta, a saber:

obrigação, proibição, recomendação, permissão etc. a construção deôntica encontra-se materializada como uma orientação externa, pois o ato de convencer que é orientado pela modalidade deôntica é algo que só pode ser realizado se houver necessidade de desenvolver projetos.

(04) É **necessário** preservar a floresta amazônica, mas essa tarefa também é responsabilidade dos países que já exploraram suas vegetações e devem, portanto, pagar por isso. Com isso, **talvez** o Brasil **pode** preservar suas florestas em prol do planeta e que seria remunerado pelas nações que possam fazê-lo.

Neste excerto (04), é interessante notar como o “É necessário” retira definitivamente o enunciador da responsabilidade de preservar a floresta amazônica. Esta seria uma necessidade de ações efetivas de responsabilidade dos países que já exploraram suas vegetações. Entretanto, o produtor deste texto (estudante) não se coloca como participante nem como ser que necessita preservar a floresta amazônica. O uso do **talvez** que é um operador modal, está atuando como uma modalidade, apontando para a ideia de um fato que possa acontecer (ou não), indicando dúvida, e acaba colaborando com a noção de subjuntivo no uso do verbo auxiliar modal poder. Observem que ele, foi usado no indicativo, mas, o uso do talvez, gerou uma dúvida, uma possibilidade, e isso tudo é subjuntivo.

(05) É necessário que o Ministério da Saúde **deve** proporcionar mais vagas nos concursos públicos aos profissionais da saúde, é de grande necessidade também que **oferece** equipamentos novos aos hospitais públicos.

Em (05) há projeção de futuro. É possível notar que, apesar de não ter qualquer marca morfossintática indicativa de futuridade, a modalidade deôntica nos leva a esse entendimento. Por serem coisas que ainda não acontece-

ram, trata-se de necessidades expressas pelo produtor do texto (estudante), que, para descomprometer-se das informações, também dá certeza à estrutura ao fazer uso de indicativo na oração completiva. O verbo *dever*, que também aponta para a modalidade deôntica, sendo também um auxiliar modal, o estudante reforça que ter um dever, que pode ser uma obrigação, assim como pode ser uma possibilidade. Esse fator nos leva a entender que o verbo **deve** no excerto (02), usado noindicativo, tem projeção de futuro, porque a questão é proporcionar mais vagas em um concurso que ainda não foi realizado e, que também ofereça equipamentos novos aos hospitais públicos. Perceba que o estudante usou o verbo **oferece** na mesma construção.

Considerações Finais

Austin se interessa pela linguagem ordinária, pelo uso da língua. Com uma abordagem pragmática abriu espaços para um novo olhar, uma nova concepção de perceber o mundo, formulando uma teoria que passa a dar conta de enunciados mais complexos e que considera as línguas naturais como não transparentes, com variadas possibilidades de interpretações. Nesse espaço, no qual concentra-se a pragmática, os enunciados são analisados e compreendidos para além da sua literalidade. Para compreendermos o sentido de uma determinada enunciação ultrapassamos o linguístico, e precisamos nos voltar a outros contextos para ter uma precisão eficaz em relação ao significado.

Após oferecer alguns usos de modalidade deôntica percebemos que, dentre os predicadores analisados, houve uso com “preciso”, seguido de “necessário” e nenhum uso de obrigatório. Isso se deve, principalmente, ao fato de que obrigatório é um predicativo marcador de obrigação muito forte o que torna o discurso menos polido. Já o preciso nos mostra uma variação de sentidos e pode estar inserido em qualquer um dos graus deônticos.

A modalidade deôntica possibilita que o falante estabeleça a obrigação, a necessidade, a permissão ou a proibição, mas, em nosso texto analidado, fo-

ram encontrados valores apenas de obrigação e necessidade. Através desses graus de modalidade, parece que os recursos que o estudante utiliza, tanto para influenciar o interlocutor, quanto para se descomprometer, fazem parte de estratégias discursivas para convencer alguém do seu ponto de vista. Além disso, tais avaliações feitas e colocadas na oração matriz, em posição inicial, revelam a marca do distanciamento do locutor, bem como o seu descomprometimento com o que é transmitido.

O reconhecimento da manifestação da modalidade deôntica têm revelado que esse tipo de modalidade gera diferentes efeitos de sentido no enunciado e funciona como uma estratégia argumentativa que foi utilizada pelo estudante não só para imprimir seu ponto de vista no enunciado, mas para interagir com seu interlocutor indicando como espera que esse (re)aja a sua enunciação.

Convém ressaltar ainda que não é nossa intenção esgotar o objeto em questão, mas abrir a possibilidade de novas investigações a respeito da modalização deôntica, ainda pouco discutida e teorizada dentro do fenômeno maior da modalização.

Referências

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. John Langshaw Austin: Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990. [1962] CASIMIRO, S. **Um estudo das modalidades deôntica e volitiva nos discursos do presidente Lula**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos).

– Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

NASCIMENTO, E. P.do. **A modalização como estratégia argumentativa: da proposição ao texto**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4, 2009, João Pessoa. Anais... João Pessoa: Editora Idéia, 2009. p. 1369-1376.

PARRET, Herman. **Enunciação e pragmática**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

CAPÍTULO 7

“COMO EXPLICAR?”: UMA ANÁLISE DA MODALIDADE EPISTÊMICA EM COMENTÁRIOS DE UMA AÇÃO PUBLICITÁRIA DA BURGER KING

Carlos Eduardo de Paula Santos
Francisco Pereira da Silva Fontinele
Doi: 10.48209/978-65-5417-36A-1

Introdução

Este estudo tem como objetivo investigar as manifestações da modalidade epistêmica nos comentários relativos à postagem de um vídeo publicitário intitulado “Como Explicar?” da empresa Burger King. O vídeo¹ foi publicado no canal oficial da empresa no dia 23 de junho de 2021, com duração de um minuto e dezenove segundos e começa com uma pergunta: não sabe como explicar LGBTQIA+ para crianças? Em seguida, mostra algumas crianças falando sobre o tema e trazendo frases como “pra mim todo mundo pode amar todo mundo”, o vídeo se encerra com a frase “se eles conseguem, você consegue”.

Para tanto, utilizaremos duas *corpora* de enunciados compilados nos comentários do vídeo no canal oficial da *Burger King* no Youtube, sendo três comentários a favor da publicidade e três contrários. Para analisar o *corpus* deste trabalho, utilizaremos como categoria de análise a modalidade epistêmica

¹ Link para o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=301GMPHt7M>

(asserções entre o certo e o não certo), proposta na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, doravante TOPE, do linguista francês Antoine Culioli (1976).

Como meio para alcançar nosso objetivo geral, traçamos três objetivos específicos: 1. Identificar a modalidade epistêmica nos comentários a favor e contra; 2. Descrever a modalidade epistêmica nos comentários a favor e contra e 3. Explicar a modalidade epistêmica nos comentários a favor e contra. A referida categoria base é fundamental pois integra a própria estrutura de enunciados para investigar como o sentido é construído e negociado nas práticas de enunciação. Dentre suas funções, a modalidade epistêmica desvenda as nuances de **certeza, dúvida, probabilidade e opinião** presentes nos enunciados, evidenciando, linguisticamente, a relações dos sujeitos com as comunidades não heteronormativa.

Com relação aos caminhos metodológicos de nossa investigação, este estudo se caracteriza quanto aos objetivos como descritiva (pois busca descrever um fenômeno), quanto aos meios e procedimentos técnicos como documental (tendo em vista que analisa um conjunto de documentos ainda não analisados) e quanto à abordagem qualitativa-interpretativista, pois significa os dados de modo que não se limita a quantificação do que foi analisado.

Os resultados indicam que a TOPE possibilita uma visão técnica aos inúmeros pontos de vista de sujeitos políticos de variados setores da sociedade que se posicionam a favor e contra manifestações de apoio à diversidade e às causas LGBTQIA+, tão comuns nas interações diárias. Além disso, podemos destacar a polarização que ocorre diante de sujeitos que são marcadamente contra manifestações públicas de apoio ao movimento de liberdade sexual/afetiva e daqueles que são a favor. As análises indicam um padrão de enunciados relativamente estáveis na retórica do “sou contra” e “sou a favor”.

Para tanto, dividimos o presente estudo nas seguintes seções: fundamentação teórica (teoria das operações preditivas enunciativas); metodológica; análise e discussão; conclusões e referências.

Teoria das Operações Predicativas Enunciativas

O presente estudo encontra âncora teórica na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que foi desenvolvida pelo linguista francês Antoine Culioli (1976). Nessa esteira teórica, Sousa (2018, p.57) aponta o posicionamento de Culioli (1976) sobre enunciação, em que “a enunciação compreende o processo pelo qual o enunciado se constitui como sequência interpretável”. Desse modo, a TOPE proposta por Culioli (1976) nos mostra que o conceito de enunciação se destaca por sua **ênfase na atividade**: a enunciação não é apenas a produção de um enunciado, mas sim um processo dinâmico e contextualizado que envolve a interação entre o enunciador, o co-enunciador e o referente. Essa atividade de enunciar se realiza por meio de operações enunciativas na qual o sujeito realiza seu projeto de dizer por meio de enunciados.

O enunciado, nesse caso, passa a ser entendido como o agenciamento de vestígios das operações realizadas na sua construção (Souza, 2018). Nesse sentido, “enunciar é construir um espaço, orientar, determinar, estabelecer uma rede de valores referenciais, em resumo, um sistema de determinação” (Culioli, 1999, p. 44, apud SOUZA, 2018, p. 57). Ainda nessa perspectiva, Neves (2006) fortalece este argumento afirmando que:

Uma sequência só é bem formada do ponto de vista enunciativo, ou melhor, só se constitui um enunciado, se for caracterizada por valores referenciais das diferentes categorias gramaticais que marquem a sua localização no sistema referencial (conjunto de coordenadas que inclui o sujeito, o tempo e o espaço (Campos, 1993, p. 54 apud Neves, 2006, p. 14).

Sobre um destes sistemas referenciais, a modalidade, Fuchs (1984, p. 80-81 apud Souza, 2018, p. 62) salienta que “é impossível falar sobre produzir ou reconhecer um enunciado sem modular, e a ausência de modulação seria ainda uma modulação”. Nesse contexto, “a lógica das modalidades começou com Aristóteles que relacionou a teoria das modalidades a seis valores: verdadeiro, falso; possível, impossível; necessário, contingente” (Neves, 2006, p. 55); já

“para a linguística, modalidade é a ‘gramaticalização de atitudes e opiniões dos falantes’” (Neves, 2006, p. 60). Nesse ínterim, podemos ressaltar que no âmbito da TOPE, a perspectiva se volta para a linguagem nos convidando a observar como as modalidades se manifestam na forma como construímos frases, revelando nossas crenças, dúvidas, desejos e intenções.

Culioli (1976, p.69 apud Dota, 1996, p. 176) define a modalização como “uma operação pela qual se afeta o enunciado com uma modalidade, sendo, portanto, a modalidade a categoria gramatical”. Desse modo, a categoria de análise linguística/gramatical modalidade ganha centralidade na TOPE ao possibilitar o entendimento linguístico de como o sujeito se insere no enunciado para alcançar seu projeto de dizer. Nessa esteira, Neves (2006) aponta que:

Para Culioli (1976) modalidade, ou valor modal de um enunciado, corresponde, como dissemos, ao resultado da localização da relação predicativa em relação ao parâmetro S0, sujeito da enunciação. Essa operação vai caracterizar, portanto, o ponto de vista do sujeito enunciador sobre aquilo que enuncia, assumindo o conhecimento construído ou se distanciando dele, dependendo do valor modal que lhe vai atribuir. É importante, assim, destacar que sempre que se assume uma relação predicativa o enunciador atribui valor modal, ou modaliza, um enunciado (Neves, 2006, P. 71).

Como a modalidade incide sobre qualquer termo, ela pode ser marcada por um verbo, um advérbio, um adjetivo etc. (Culioli, 1971, p. 26 apud Neves, 2006, p. 72). Culioli, por comodidade de exposição, como ele mesmo diz, reduziu os valores modais a: a) categorias de asserção (afirmação, negação, interrogação); b) categorias do certo/não certo, provável, necessário, possível, contingente; c) marcadores apreciativos, como infelizmente, claro que; d) valores complexos que dependem da relação entre sujeitos (Neves, 2006).

Neste estudo, trabalharemos com a sistematização proposta por Campos & Xavier (2004), a respeito dos graus e tipos de modalidade na TOPE, quais sejam: modalidade epistêmica, modalidade apreciativa e modalidade intersujeitos. Conforme mencionado anteriormente, o presente estudo tem como foco

de categoria de análise apenas a modalidade epistêmica, portanto, passaremos agora à descrição deste tipo de modalidade em consonância com a TOPE.

Conforme Guiradelle e Santos (2010, p. 50), “a modalidade epistêmica, assentada no eixo do saber, do conhecimento, expressa a avaliação do falante sobre a probabilidade de ocorrência de um estado-de-coisas, situada em um contínuo que vai do certo até o possível”. Na visão semântico-enunciativa, não existe sentido em conferir se uma asserção é falsa ou verdadeira. Trata-se da construção de um enunciado, numa determinada situação de enunciação, em que o enunciador assume, positiva ou negativamente, uma relação predicativa em diferentes graus, aproximando-se ou distanciando-se do conhecimento que está construindo (Neves, 2006). No âmbito da TOPE, a modalidade epistêmica se destaca como um componente fundamental da enunciação, revelando a visão de mundo do enunciador em relação à veracidade, à possibilidade e à probabilidade do que ele está enunciando.

Por exemplo, no enunciado “Agora eu só como no McDonald’s”, há uma validação da relação predicativa < [agora] comer McDonald’s > num sistema referencial temos a modalidade epistêmica, pois o enunciado possui o valor de asserção estrita positiva ao atribuir uma significação num sistema referencial, ou seja, o sujeito enunciador assume a relação predicativa, já que manifesta uma preocupação com o caráter informativo.

O enunciado assertivo se caracteriza ainda pela possibilidade de se formular uma pergunta cuja resposta seja a própria asserção construída (Neves, 2006). Assim, temos uma asserção em “Agora eu só como no McDonald ‘s” porque se constitui uma resposta para “Onde você come agora?”. Ainda existe a modalidade assertiva estrita negativa que é quando o enunciador assume a não validação da relação predicativa, por exemplo, no enunciado “isso não é o *Burger King*”, ou seja, os enunciadores não assumem a validação da relação predicativa.

Além das asserções estritas positivas e negativas que estão no polo positivo, domínio do certo, Culioli identifica o domínio do não-certo. Assim, são considerados dois polos numa escala de valores modais (o positivo e o negativo). Quando o enunciado está no polo positivo, o autor o classifica como *assunção total* e quando está no polo negativo de *assunção nula*, por existir a ausência de qualquer conhecimento.

Mas, é preciso pensar que, entre os polos positivo e negativo, existe uma enorme possibilidade de construções de valores modais que estão entre o certo e o não-certo. Por exemplo, no enunciado “**acho** que a BURGAY **deve** perder mais de 222.000 clientes”, os verbos “achar” e “dever”, com valor epistêmico, assinalam que o enunciador não tem informações seguras para validar totalmente a relação prediativa, ou seja, a afirmação não está totalmente no polo negativo nem no polo positivo, está no espaço entre os dois.

Metodologia

Com relação aos caminhos metodológicos de nossa investigação, este estudo se caracteriza quanto aos objetivos como descritiva, quanto aos meios e procedimentos técnicos como documental e quanto à abordagem qualitativa-interpretativista.

Descritiva porque “trata-se de uma pesquisa cujo fim é expor e caracterizar um fenômeno ou uma determinada população. Durante o estudo, o investigador utiliza de instrumento de coleta padronizada de dados [...], no intuito de descrever os acontecimentos e estabelecer relações entre variáveis” (Brasileiro, 2021, p. 76).

Documental pois usa como base de análise um documento, ainda não analisado, com os comentários a favor e contrários à publicação da propaganda da empresa multinacional em foco. Diferente da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental busca, sobretudo, textos ainda não analisados (Pradanov; Freitas,

2013. Como critério de seleção dos comentários temos: 1. Ser um comentário a favor ou contra a publicação; 2. Apresentar juízo de valor contra ou a favor da publicação e 3. Ter modalidade epistêmica na composição do enunciado.

Por fim, composto o corpus, passamos às análises. Para Paiva (2019), esse tipo de pesquisa que qualifica busca explicar um fenômeno por meio de análises, o que segundo a autora pode também ser considerada como uma pesquisa interpretativista. Nesse sentido, analisamos comentários referentes à publicação do vídeo publicitário da empresa alimentícia *Burger King*, considerando a identificação, a descrição e a explicação da ocorrência da modalidade epistêmica.

Análises e Discussão dos Dados

(1) “Podiam fazer um vídeo ensinando as crianças a respeitarem pais e professores” Priscila Lucchetta (29 de junho de 2021).

Entre o domínio do certo e do não certo, existe o quase certo que está no intervalo entre o valor modal de certo e não certo. É possível destacar que o verbo *poder* não se apresenta, inicialmente, com valor de certeza na relação predicativa do primeiro enunciado. Se pensarmos no valor modal enquanto escala que vai do não certo ao certo, poderíamos modalizar o enunciado com o valor de certeza, como por exemplo: “É fundamental fazer um vídeo ensinando às crianças [...]É preciso fazer um vídeo ensinando às crianças [...] É extremamente necessário fazer um vídeo ensinando as crianças [...]”.

Contudo, entendendo a situação de enunciação, e a tendência para asserções mais categóricas, o enunciado não se apresenta como uma sugestão sobre o que o Burger King poderia fazer no lugar da ação publicitária que foi divulgada. O verbo *poder* aparecer no modo indicativo do pretérito imperfeito “*podiam*”, pois indica que eles nem deveriam ter divulgado esta ação. Desde o início, poderiam “fazer um vídeo ensinando as crianças a respeitarem pais e

professores”. A autora da mensagem faz uma crítica ao vídeo, propondo uma nova temática.

Há um juízo de valor quando a enunciadora entende categoricamente que a empresa poderia fazer outro tipo de propaganda comercial, um exemplo mais claro disso é que poderíamos modalizar o enunciado com valor de não certo, como por exemplo: “Acho possível fazer um vídeo ensinando as crianças [...]. Este enunciado se aproxima mais do valor enunciativo entre o certo e o não certo. O valor epistêmico de um enunciado, como já explicitado, se refere ao grau de conhecimento que o enunciador tem em relação ao acontecimento construído. Desse modo:

O valor modal dos enunciados resulta do grau de conhecimento que o sujeito enunciador possui em relação ao acontecimento construído, ou seja, o grau de conhecimento que está na origem do juízo modal construído. É um conhecimento básico, no tocante ao valor modal epistêmico, nesta teoria enunciativa da modalidade, pois esse valor está presente na maioria dos enunciados (Neves, 2009, p. 174).

Dessa maneira, o enunciado se caracteriza como modalidade epistêmica, estando no polo positivo, no domínio do certo, como uma asserção estrita positiva em assunção total. Isso indica que a enunciadora se compromete com o enunciado fazendo uma avaliação entre o que pode e o que não pode acontecer, a enunciadora faz o juízo de valor e, portanto, modaliza epistemicamente o enunciado. Passemos para a análise do segundo enunciado.

(2) “Quem lacra não lucra, as vendas despencaram. Kkkkkk” Robson Becher (09 de julho de 2021).

É preciso, antes de tudo, esclarecer como o enunciado se insere em uma situação de enunciação. A palavra “lacra”, nesse sentido, é uma gíria utilizada pela comunidade LGBTQIA+ que significa ser tão bem sucedido em algo que deixa os outros sem reação, paralisados. No contexto em que a gíria foi utilizada, por um enunciador que está se posicionado contra uma manifestação publicitária de apoio à causa LGBTQIA+, a expressão é carregada de ironia e

de crítica, o enunciador entende que a marca está utilizando a causa gay para lucrar, mas que acabou conseguindo o efeito contrário (“as vendas despencam”).

No excerto 2 (dois), é possível observar que existe uma asserção estrita negativa que se realiza quando o enunciador assume a não validação da relação predicativa (Neves, 2009). O valor modal está no domínio do certo, o enunciador é categórico ao afirmar, a partir de suas crenças que “Quem lacra não lucra”. Escrita de outra forma ele diz que “quem usa da causa LGBTQIA+ não tem vantagens financeiras”. A asserção se caracteriza por ser um enunciado, situado em determinada situação enunciativa em que o enunciador assume negativamente uma relação predicativa de certeza.

Mas também existe a asserção estrita positiva quando o enunciador faz um juízo de valor e avalia que “as vendas despendam”². Temos, nesse sentido, a modalidade epistêmica, pois o enunciado possui valor de asserção (estrita negativa e positiva) ao atribuir uma significação no sistema referencial, ou seja, o enunciador assume a não validação da relação predicativa construída, manifestando uma preocupação com o caráter informativo, com o conhecimento manifesto hegemonicamente, ou seja, como se fosse uma verdade universal.

O enunciado assertivo se caracteriza pela possibilidade de se formular uma pergunta por meio da asserção “Quem lacra não lucra, as vendas despendam. Kkkkkk”. Nesse sentido, a asserção supracitada se constitui através de uma resposta para as seguintes perguntas “Quem não lucra? O que despendeu?”. A frase se insere no polo positivo, no domínio do certo, como assunção total da modalidade epistêmica em uma asserção estrita negativa e uma asserção estrita positiva.

Podemos observar que é uma tendência a existência de modalização epistêmica no polo positivo nos comentários que criticam a ação publicitária do Burger King. É importante sublinhar que não existe qualquer pesquisa ou reportagem que informe a queda nas vendas e nos lucros da Burger King, o

² Optamos por transcrever exatamente como foram escritas, mas como há um erro de grafia, deve-se interpretar o sentido da palavra é “despencam”.

enunciador manifesta sua avaliação a partir do seu juízo de valor, através do seu conhecimento de mundo que é hegemonicamente manifesto com valor de verdade universal.

(3) “Desnecessário, devemos respeitar a todos e tratarmos com amor isso sim deve ser ensinado às crianças” Krishna Kelly (12 de julho de 2021).

Quando pensamos que o enunciado se modaliza no sentido da relação do sujeito enunciador com o conteúdo do enunciado, é possível destacar que a enunciativa do enunciado 3 (três) se posiciona contrariamente à ação publicitária de forma categórica ao avaliar que o vídeo vinculado pela empresa é “desnecessário”.

Analisando o enunciado, é possível perceber que a primeira palavra toma quase o valor de uma frase completa e terminada. A enunciativa coloca seu ponto de vista e entende que a ação publicitária é desnecessária, que poderia ser dita de outras maneiras como “Não é necessária”, “Pode ser que não seja necessária”, “É possível que seja desnecessária”. Com essa gradação, é possível observarmos que a asserção assume um valor de certeza, estando no polo positivo da modalidade epistêmica. Apenas para que fique claro, a asserção assume um valor modal em descrições, classificações, exemplificações etc., conforme Searle (2000, p. 136, apud, Neves, 2009, p. 73):

Todas as assertivas têm a direção de ajuste palavra-mundo, e a condição de sinceridade das assertivas é sempre a crença. Toda assertiva é a expressão de uma crença. O teste mais simples para identificar as assertivas é perguntar se o proferimento pode ser literalmente verdadeiro ou falso. Uma vez que as assertivas têm direção de ajuste-mundo, elas podem ser verdadeiras ou falsas.

Em seguida, aparece o verbo *dever* na primeira pessoa do plural no modo indicativo do presente “*devemos*”. Nesse sentido, é importante salientar que “o tempo linguístico é o sistema de relações temporais que são representadas pelas formas linguísticas, nomeadamente, tempos verbais, adverbiais temporais e outras formas temporalizadas”, e desse modo, “o tempo linguístico

tem como tempo fundador o próprio tempo da enunciação, isto é, o acto de enunciar é acto fundador do tempo linguístico [...]” (Sousa, 2007, p. 32).

É interessante perceber que o modo indicativo é usado para enunciar ações verbais tidas como reais ou verossímeis pelo falante, representando algo que ocorre, que ocorreu ou que ocorrerá. Conforme Neves (2009, p. 104), “existem dois valores epistêmicos para ‘dever’: valor de suputação³ (o equivalente à probabilidade para outros autores) e valor de predição (dizer antecipadamente, prognóstico)”.

No enunciado “Desnecessário, devemos respeitar a todos e tratarmos com amor [...]”, o verbo *dever* parece estar com o valor de predicação, pois a enunciadora faz o prognóstico sobre o que deve ser feito em relação ao vídeo, sobre o tema que deve ser abordado. O valor de predicado se estabelece pelo efeito, nesse sentido, se pensarmos no enunciado “desnecessário, vemos respeitar a todos [...]”, podemos observar que a consequência da falta de necessidade do vídeo é que devemos fazer vídeos que ensinem a respeitar a todos e não somente à comunidade LGBTQIA+.

Ao avaliar que “devemos respeitar todos”, a enunciadora faz um diagnóstico em ‘escala’ de sua percepção sobre os problemas, que poderia ser expressada distintamente se proferida como: “devemos respeitar quase todos”, “devemos respeitar alguns”, “não devemos respeitar ninguém”, o que implica dizer que existe uma generalização de um problema específico que é o preconceito sexual ou a LGBTfobia, como se este preconceito não tivesse suas especificidades e pudesse ser tratado como outros tipos de preconceito como o racismo.

Na continuação do enunciado, a enunciadora afirma que “isso sim deve ser ensinado às crianças” em referência ao respeito. Observamos que o verbo *dever* continua no modo indicativo, o que indica o valor de verdade que a enunciadora emprega na asserção, mesmo que o sujeito do verbo mude para a terceira pessoa do singular. A asserção se confirma por intermédio das perguntas:

³ Voltaremos ao valor de suputação do verbo *dever* quando tratar dos valores modais do futuro. (NEVES, 2009, p. 109).

“vídeo é necessário?” e “o que deve ser ensinado às crianças?”.

Mas, é relevante pontuar que todo enunciado se dirige a alguém. Para quem os comentários se dirigem? Poderia ser uma resposta bem simples, como os comentários se dirigem para os responsáveis pela ação publicitária do BK que publicaram o vídeo no canal, mas não podemos ser tão ingênuos. Os comentários podem ser curtidos, discurtidos e respondidos. Assim, as postagens no chat se direcionam também para todos os participantes. Se pensarmos que os comentários ficam disponíveis para serem visualizados e lidos para o público em geral, podemos destacar que é um posicionamento político-ideológico que se direciona para diferentes agentes, pró e contra a publicação. Dessa maneira, os comentários no chat do Youtube sobre a publicação do BK parecem ser multidirecionais, sendo encaminhados para diferentes co-enunciadores.

Para mais, é interessante observarmos que, entre os três comentários contrários à publicação, não existe nenhum com assunção nula, nenhum com valor de não certo. Os enunciadores são categóricos nos seus pontos de vista e se posicionam contrários à ação publicitária, mostrando os riscos de perda de público e de lucros e propondo novos temas para comerciais que não tratam da temática LGBTQIA+. Passemos às análises dos enunciados que se posicionam a favor do comercial.

(4) “gostei do comercial, mostra que até crianças têm a capacidade de entender coisas que muito adulto dos comentários não consegue, e, mesmo sabendo que certamente haveria polêmicas, vocês foram fundo e o fizeram mesmo assim, obg <3” Miss go (12 de julho de 2021).

O verbo *gostar* no modo indicativo do pretérito perfeito com o sujeito oculto “*eu/gostei*” insere-se no eixo do saber, da opinião (modalidade epistêmica). Conforme Bechara (2015, p. 234), o modo indicativo está “em referência a fatos como verossímeis ou tidos como tais”, ou seja, exprime fatos, certezas, o que demonstra o comprometimento do enunciador com seu enunciado.

O verbo *gostar* com o sujeito oculto indica um elevado grau de comprometimento do enunciador com o enunciado. Vale destacar, desse modo, que

“a linguística da enunciação estuda a enunciação do sujeito e não o sujeito em si”, conforme Flores e Teixeira (2017, p. 108). E que diferente dos enunciadores com avaliações contrárias (“desnecessário”) este já avalia positivamente o comercial, validando sua veiculação (“gostei do comercial”), o que marca a divisão entre os dois *corpora* envolvidos nesta pesquisa.

Nesse contexto, o sujeito é produto de interação dado pelo uso das formas linguísticas que, pertencentes à língua, possibilitam a passagem de um locutor a sujeito num processo de apropriação da língua” (Flores & Teixeira, 2017, p. 33). Nesse sentido, como temos demonstrado, a enunciação se sustenta no pilar sujeito, espaço e tempo, sendo de fundamental importância observar a interação entre estes três constituintes, tendo em vista que:

A enunciação é sempre única e irrepetível, porque a cada vez que a língua é enunciada tem-se condições de tempo (agora), espaço (aqui) e pessoa (eu/tu) singulares. Assim, cada análise de linguagem é única também. É da ordem do repetível apenas a organização do sistema da língua (Flores & Teixeira, 2017, p. 100).

Em continuidade ao excerto quatro (4) é notória a presença do verbo de processo mental afetivo “gostar” no pretérito perfeito (“gostei”), o que caracteriza uma avaliação epistemicamente construída por verbo de processo mental afetivo. Se colocarmos o enunciado na situação de enunciação, podemos destacar que devido à existência predominante de comentários negativos, o enunciador se coloca como um agente político.

O verbo “ter” no presente do indicativo (“têm”), se coloca em uma dimensão de certeza no que se refere ao parecer manifesto. Há, ainda, uma avaliação sobre a verdade que poderia ser expressa de outras maneiras, com diferentes níveis de engajamento, como em: “mostrar que até crianças podem ter capacidade de entender”, “mostra que até crianças possivelmente têm capacidade de aprender” etc. A modalidade é epistêmica por estar no eixo do saber, da avaliação da verdade sobre a probabilidade de serem e está no polo positivo como asserção estrita positiva.

Mas, no complemento do enunciado, afirma-se que: “[...] mostra que até crianças têm a capacidade de entender coisas que muito adulto dos comentários não consegue [...]”. Esta última parte do enunciado destaca uma asserção estrita negativa por expor, em uma relação predicativa, a não validação de um enunciado “*não consegue*”. O enunciador julga que as crianças do vídeo têm uma capacidade de compreensão e de ser menos preconceituosos que as pessoas que comentam sobre a ação.

Na última frase do enunciado, o enunciador afirma que “mesmo sabendo que certamente haveria polêmicas, vocês foram fundo e o fizeram mesmo assim, obg <3”. O advérbio de afirmação “certamente” implica um grau de certeza, que pode ser modalizado em: “provavelmente”; “possivelmente”; “eventualmente”, o que indica que o enunciador tem a certeza que os publicitários da Burger King sabiam que a propaganda iria causar polêmica, talvez motivada por nossa sociedade conservadora, mas que mesmo assim não se eximiu de fazer a ação publicitária em defesa da causa LGBTQIA+.

Como já dito “as modalidades epistêmicas referem-se ao eixo da crença, reportando-se a um conhecimento que temos de um estado de coisas” (Koch, 2011, p. 71). Nesse sentido, por mais que existam ocorrências de outras modalidades além da epistêmica, como as modalidades deôntica e apreciativa, para este trabalho buscamos ter como foco único de nossos comentários a modalidade epistêmica por entendermos que esta é a que ocorre com maior frequência nos enunciados selecionados no chat do Youtube no canal oficial da empresa alimentícia Burger King. A seguir realizamos a análise de outro comentário.

(5) “Gente do céu, como esse povo é hipócrita, se fosse explicando como é bom um casal Hetero, as maravilhas de frequentar a igreja ou até legalização de armas, NOSSA! Seria ótimo! Não é mesmo conservadores?” Rafa Gome Down (12 de julho de 2021).

A enunciatória inicia com uma interjeição “Gente do céu”, possivelmente, no sentido de indicar um estado emotivo. Por ser mais de uma palavra pode ser

classificada como locução interjetiva, Evanildo Bechara (2015, p. 348), desse modo, defini interjeição como:

expressão que traduzimos nossos estados emotivos. Têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações. Em certas situações, algumas podem estabelecer relações com outras unidades e com elas constituir unidades complexas. Acompanham-se de um contorno melódico exclamativo. Podem, entretanto, assumir um papel de unidade interrogativa exclamativa e de certas unidades próprias do chamamento, chamadas vocativo, e ainda por unidades verbais, como é o caso do imperativo.

E continua dizendo: “como esse povo é hipócrita”, em referências aos comentaristas que se posicionam contra a publicação do vídeo no Youtube. Ao fazer este juízo de valor, ao colocar este ponto de vista sobre os outros (co)enunciadores, Rafa Gome Down (provavelmente um nome fictício), como consequência se posiciona a favor da reportagem, caso contrário ela condenaria a si mesma. É possível modalizar o enunciado e dizer “esse povo é provavelmente hipócrita”; “esse povo talvez seja hipócrita”; “esse povo é possivelmente hipócrita”, apenas para percebermos que existe uma gradação no comprometimento.

Ao tomar uma posição como valor de verdade no domínio do certo no polo positivo, em assunção total, com uma asserção estrita positiva, a enunciadora constrói um enunciado modalizado epistemicamente. É inevitável perceber que tanto os comentários pró como os comentários contra a publicação têm a predominância da modalidade epistêmica com valor de certeza, no polo positivo. Nenhum enunciado selecionado apresenta-se no polo negativo com assunção nula, o que demonstra o envolvimento e o comprometimento com a verdade na ação de enunciar dos enunciadores analisados.

E continua afirmando que: “se fosse explicando como é bom um casal Hetero, as maravilhas de frequentar a igreja ou até legalização de armas, NOS-SA! Seria ótimo!”. A enunciadora utiliza do advérbio de modo “bom” para mostrar como se entende que se o comercial tivesse tratando dos casais heteronormativos a sociedade não se incomodaria. A enunciadora utiliza o substanti-

vo feminino “maravilhas” para ironizar a causa do incômodo, que não existia, segundo ela, caso o vídeo fosse sobre a igreja ou até sobre a legalização das armas, colocando os dois temas no mesmo patamar em relação aos comentários.

A comentarista utiliza novamente o recurso da interjeição com palavra já corrente na Língua Portuguesa, com letras garrafais, em tom melódico exclamativo “NOSSA!”. Isso significa que a enunciativa não só constata que os comentaristas contra a postagem são hipócritas, mas ela manifesta os motivos dessa hipocrisia. E termina afirmando que caso fosse desses outros modos seria ótimo, novamente com melodia exclamativa, o que demonstra esse ponto de vista categórico, com valor de certeza, uma avaliação sobre os posicionamentos de outrem, expresso com valor de verdade absoluta.

O enunciado termina com a seguinte frase: “Não é mesmo conservadores?”. Inicialmente, caso não existisse uma situação de enunciação bem estabelecida, iríamos, certamente, categorizá-la como estando no polo negativo por não apresentar grau de certeza, tendo em vista ser uma pergunta. Mas, entendendo o contexto, podemos significar essa frase como uma interrogação retórica, que tem por objetivo maior constatar um fato do que o de perguntar alguma coisa. Diante disso:

Sobre a interrogação retórica, em Campos & Xavier, há o reconhecimento, também compartilhado em outros estudos sobre o assunto, de que esse tipo de interrogação, na verdade, é uma asserção, já que “se, ao interrogar o enunciatador está a construir uma asserção, é porque a interrogativa retórica contém a sua própria resposta” (Campos & Xavier, 1991, p.347 apud Neves, 2006. p. 98).

Já que a interrogação se apresenta como asserção interrogativa retórica, ou seja, uma interrogação que busca muito mais confirmar o que já se sabe ou o que já foi dito, o enunciado se apresenta não como do polo negativo, em asserção nula, mas como do polo positivo em asserção estrita negativa, já que o enunciado nega a relação prediativa interrogativa retórica. Passamos agora para a análise do sexto comentário.

(6) essas crianças são simplesmente maravilhosas!!!!   Fico tão triste vendo esses comentários, mas já é um bom “início”.

O sexto enunciado faz, inicialmente, um juízo de valor sobre as crianças que expressam suas opiniões no vídeo. Ao utilizar o verso *ser* na terceira pessoa do plural no presente do indicativo (“são”), vinculado ao adjetivo “maravilhosas”, a enunciadora impõe uma condição de permanência e não um estado. O modo “assinala a posição do falante com respeito à relação entre a ação verbal e seu agente ou fim, isto é, o que o falante pensa dessa relação” (Bechara, 2015, p. 226). Nesse sentido, o modo indicativo, amplamente utilizado por comentaristas de ambos os lados, é um indicativo da construção destes valores modais epistêmicos.

Ao expressar sua opinião sobre a condição das crianças expostas no vídeo, o enunciador utiliza de asserção estrita positiva, estando no polo positivo, com valor de certeza, isso fica claro quando modalizamos o enunciado e dizemos por exemplo: “Essas crianças são maravilhosas”; “essas crianças estão simplesmente maravilhosas”; “essas crianças poderiam estar simplesmente maravilhosas”. O enunciado está no eixo do que é verdadeiro, do juízo de valor e não do que é obrigatório como seria na modalidade deôntica, por exemplo.

Cervani (1989, p. 53) afirma que a modalidade é “um ponto de vista do sujeito falante sobre esse conteúdo”, e, na sequência do enunciado, o enunciador afirma que fica triste vendo os comentários negativos em relação à publicação, mas, que mesmo assim, entende ser este um bom início. Novamente, há uma posição em referência ao fato, o que caracteriza a modalidade epistêmica, estando no polo positivo como asserção estrita. Nesse sentido, Neves (2012, p. 121) afirma que:

Valor epistêmico: corresponde à constatação de que um determinado estado de coisas É ou NÃO É. Em T, tempo da enunciação, e do juízo modal, o locutor, sujeito modal, constrói linguisticamente uma ocorrência de relação prediativa, assumindo-a, isto é, validando-a em diferentes graus.

O que Nevez (2012) nos mostra é que o valor epistêmico se refere à certeza ou incerteza sobre determinadas afirmações enunciadas, ou seja, sobre a realidade ou falsidade de uma afirmação. Esse conceito abarca a ideia do que “é” ou “não é”. O tempo da enunciação se trata do momento em que determinada afirmação foi manifestada, por isso nesse entremeio de discussão sobre o valor epistêmico, leva-se em consideração o tempo em que o locutor/enunciador realizou o enunciado. Nessa empreitada, a autora nos mostra como, em um dado momento, uma determinada pessoa ou locutor faz uso da linguagem para realizar afirmações sobre algo no mundo por meio de uma relação predicativa e como essa pessoa revela um posicionamento de veracidade da afirmação feita, podendo avaliar distintos graus de certeza sobre o enunciado proferido.

Conclusões

Uma das teses que a TOPE sustenta é que “a construção enunciativa decorre de operações de orientação, e, em particular, que passa pela determinação de pontos de vista diferenciados”, Sarah de Vogué (2011, p. 60). Observamos que a modalidade epistêmica ocorre nos enunciados de enunciadores que se manifestam a favor do vídeo e dos que se manifestam em oposição à sua divulgação e mesmo que manifestem posições diferentes, modalizam os enunciados de maneira muito semelhante.

A semelhança mais evidente, talvez, seja a ausência de assunção nula no polo negativo que expressa pontos de vista mais próximos do não-certo. Ambos os grupos são categóricos ao manifestarem suas posições, trazendo críticas e, muitas vezes, soluções para os problemas apresentados. Outra semelhança significativa observada, talvez como consequência da anterior, foi a manifestação de modalidades assertivas positivas e negativas, mesmo que defendendo pontos de vista opostos.

Portanto, entendemos que o objetivo geral, de investigar as manifestações da modalidade epistêmica nos comentários relativos à postagem de um

vídeo publicitário intitulado “Como Explicar?” da empresa Burger King, foi alcançado. As análises contribuem no sentido de compreendermos como estes sujeitos se representam e manifestam suas posições nos mais diferentes contextos de manifestação de linguagem.

Referências

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAMPOS, M^a Henriqueta Costa. A modalidade apreciativa: uma questão teórica. In Oliveira, F. E Duarte, I, M. (org.). **Da Língua e do Discurso**, 2004, p. 265-281.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Introdução à linguística da enunciação. 2/[ed. 4ª reimpressão. Contexto, São Paulo, 2017.

DOTA, Maria Inez Mateus. **Modalidade**: um caminho para a leitura em Língua Inglesa. Alfa, São Paulo, 40: 175-188, 1996. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4003>. Acesso em: 10 de julho de 2021.

GUIRADELLI, Lisângela; SANTOS, Aparecida Cássia Oliveira dos. **A MODALIDADE DEÔNTICA NAS BULAS DE REMÉDIOS**. Revista Nucleus, v.7, n.2, out.2010.

KOCH, Ingedore. G. V. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Janete dos Santos Bessa. **Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião**. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, 2006.

NEVES, Janete dos Santos Bessa. Estudo dos valores modais no discurso jornalístico do século XIX. REDIS: revista de estudos do discurso, n^a 1, 2012, p. 119-140. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12719.pdf>. Acesso em: 06/07/2021.

SOUSA, Otilia da Costa e. **Tempo e aspecto:** o imperfeito no corpus de aquisição. Lisboa: Edições Colibri, 2007.

SOUZA, Fátima Grazielle de. **Estudo do marcador DE REPENTE sob o enfoque da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas.** Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres/MT: UNE-MAT, 2018.

VOGUÉ, Sarah de. Culioli após Benveniste: enunciação, linguagem e integração. In.: VOGUÉ, Sarah de; FRUNKEL, Jean-Jaques; PAILLARD, Denis. **Linguagem e Enunciação:** representação, referenciação e regulação. Tradução Márcia Romero e Millene Biasotto- Holmo. Contexto: São Paulo, 2011.

CAPÍTULO 8

CRIMES CONTRA A DIGNIDADE SEXUAL INFANTOJUVENIL: ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA DE UM DESPACHO JUDICIAL

Thiene Nogueira Sela

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-7

Introdução

Crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, reconhecidos constitucionalmente como prioridade absoluta. A violação desses direitos é crescente, principalmente nos cenários de pobreza e vulnerabilidade social. Diariamente, crianças e adolescentes são vítimas das mais diversas violências: a psicológica, a física e a sexual.

Este estudo tem como objetivo discutir os crimes contra a dignidade sexual infantojuvenil e as políticas de prevenção, proteção, enfrentamento e participação das vítimas nos seus processos. A Lei 13.431/2017 instituiu, dentre outras garantias, a escuta especializada e o depoimento especial que são mecanismos que coíbem a revitimização dos infantes que sofreram algum tipo de violência.

Nesta pesquisa, analisaremos se a referida legislação está sendo exercida de maneira que a voz das vítimas seja participativa e reconhecida nos sistemas de segurança e jurídico. Entendemos a língua como atividade por si

só argumentativa, portanto, aplicaremos os princípios teóricos da Semântica Argumentativa, com o objetivo de descrever, analisar e interpretar, recortes de gêneros textuais jurídicos, de um processo denominado Cautelar Inominada Criminal, no qual são antecipadas as produções de provas (modalidade de depoimento especial) cautelarmente, por tratar-se de crime contra a dignidade sexual: estupro de vulnerável.

Selecionamos para análise, neste trabalho, recortes de um processo judicial denominado Cautelar Inominada Criminal, no qual as provas são produzidas cautelarmente, a fim de antecipar a oitiva da criança vítima, sob a modalidade de depoimento especial, por tratar-se de crime contra a dignidade sexual: estupro de vulnerável. Tal procedimento cautelar foi instituído pela Lei 13.431/2017 (Lei da Escuta).

Crianças e Adolescentes como Sujeitos de Direitos

Uma das mais significativas conquistas do século XX foi a incorporação da Doutrina da Proteção Integral de crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro, por meio do artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, regulamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/1990. A partir da Doutrina da Proteção Integral, crianças e adolescentes devem ser compreendidos como sujeitos de direito e não mais como objetos do sistema normativo.

Os direitos positivados na Constituição Federal abarcam uma lógica própria, estudar direitos de crianças e adolescentes é compreender que a regulamentação dessas prioridades vai além da ciência do Direito, envolve psicologia, pedagogia, teorias do desenvolvimento humano, ou seja, para a efetivação desses direitos, é essencial o conhecimento da natureza humana e suas relações intrafamiliares.

Muitos dos direitos legalmente previstos estão sendo violados de uma forma sistemática, chamada de violência estrutural. Crianças submetidas à ex-

trema pobreza, demarcadas por diferenças e desigualdades gritantes são as que mais têm chance de vulnerabilidade.

Consideramos vários aspectos na conceituação da violência, ainda assim, é impossível abranger esse fenômeno na sua totalidade. Várias áreas do saber são integradas para compreensão do termo, como o direito, a psicanálise, a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outros. A violência contra crianças e adolescentes é um fenômeno histórico, social, econômico e cultural, e não deve ser vista somente como violência direta, como ato isolado, mas em um contexto que englobe todo o percurso civilizatório de um povo.

A violência funda nossa sociedade. Com o passar do tempo essa memória não é apagada, nem destruída, ela atualiza-se nas práticas sociais. Pensar nas violências é necessário, principalmente quando fazemos uma análise da perspectiva de gênero, de raça e geracional.

O conceito de gênero chama atenção para o caráter fundamentalmente social das diferenças entre mulheres e homens. A partir dessa ideia de que gêneros destacam o caráter social dessa construção de diferença, somos convocados para olharmos as práticas sociais.

Socialização de gênero é construir nas pessoas hábitos, comportamentos, práticas, expectativas, formas de ver e não ver o mundo a partir daquilo que se espera para seu gênero, inclusive a orientação de como essas pessoas devem vivenciar os seus afetos e a sua sexualidade, isto é, meninos e meninas recebem uma educação completamente diferente. Vivemos em uma sociedade ainda com padrões de masculinidade hegemônica, construída a partir da ideia de controle sobre os corpos femininos, ao contrário da mulher que, para seguir o padrão social, apresenta-se como boa menina, de comportamento puro e recatado.

Essas duas orientações são diametralmente distintas para o exercício de suas sexualidades e a cultura do estupro funda-se a partir dessa socialização de gênero, pois a maneira como se faz o controle dos corpos de meninos e meninas só confirma isso.

Zanette (2022) menciona os casos de violência contra crianças e adolescentes mais notificados: negligência/abandono, violência psicológica/moral, violência física e violência sexual. Juntas correspondem há mais de 90% dos casos notificados pelos canais Disque 100 (94,3%) e VIVA/SUS (93,7%). Nas situações de violência psicológica e sexual, atendidas pelo SUS, percentuais de vítimas meninas são de 3 a 4 vezes maior do que os de meninos. Crianças e adolescentes de todas as etnias são afetados pela violência, mas as negras são as mais vulneráveis, em especial as meninas negras.

Fundamentação Teórica

Nesta pesquisa, focalizamos nosso estudo nos crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes. Identificamos que esse tipo de violência não está presente somente nas camadas de alta vulnerabilidade (talvez nesta ela seja mais visível), mas em toda a sociedade, principalmente intrafamiliar, mas nessa camada a regra do silêncio impera.

Contudo, o silêncio protege o agressor, enquanto não tirarmos da invisibilidade essa questão da violência sexual, ela não será pauta de conversa, de pressão social, pois sem dados não há políticas públicas, inclusive as políticas de prevenção e de enfrentamento.

Proteger os direitos das crianças e adolescentes nada mais é do que honrá-los. A Lei 13.431/2017 entrou em vigor no ano de 2018, foi regulamentada pelo Decreto 9.603/2018 e apesar de ser chamada de lei da escuta, já que prevê duas formas de escuta de crianças e adolescentes em situação de violência: a escuta especializada e o depoimento especial, essa legislação vai muito além. Aliás, a escuta dentro desse conjunto legal não tem um fim em si mesma, deve ser vista como instrumento para a não revitimização e a garantia da proteção integral.

A revitimização está atrelada a um sistema de segurança ou de justiça hostil, não amigável, não acessível à criança e ao adolescente e faz com que

ambos sofram com perguntas constrangedoras em uma audiência, ou que peregrinem por vários órgãos contando, por diversas vezes, a mesma história, isso tudo configura violência institucional e revitimização.

É necessário um olhar mais abrangente e constatar quão presente pode estar a revitimização e a prática da violência institucional no nosso dia a dia, atuando inclusive no sistema de garantia de direitos e dentro de uma rede protetiva (citamos as atitudes de órgãos, serviços e equipamentos).

A linguagem manifesta a habilidade e a capacidade de cada um de se expressar, pois algumas palavras podem transmitir uma carga emotiva da qual se pode pressupor ideias nas entrelinhas do discurso. É preciso conhecer o contexto em que a palavra foi utilizada, a fim de se estabelecer seu real significado.

Sendo assim, frisamos, nesta pesquisa, a importância da linguagem para o desempenho dos sistemas institucional, jurídico e da doutrina de proteção integral das infâncias e adolescências. Esta pesquisa consiste na junção de duas grandes áreas: o Direito e os Estudos da Linguagem.

Selecionamos artigos da legislação constitucional, infraconstitucional (Estatuto da Criança e do Adolescente), doutrinas de juristas que conceituam dispositivos que tratam as crianças e os adolescentes em consonância com as diretrizes internacionais de direitos humanos, com os padrões democráticos de organização do Estado e da sociedade, procurando resgatar a dignidade dos infantes como pessoas humanas em desenvolvimento, por meio dos princípios fundamentais e Doutrina da Proteção Integral.

Conceituamos as origens e as formas de violências, focalizando nossa pesquisa na violência sexual contra crianças e adolescentes. Trouxemos para discussão a Lei 13.431/2017, que instituiu, dentre outros dispositivos, a escuta especializada e o depoimento especial das vítimas de violências.

Na fundamentação do corpus, utilizaremos os conceitos e ferramentas da Semântica Argumentativa com as teorias de Koch, entre outros.

A linguagem pode ser estudada sob diversos prismas, ou seja, pode ser vista enquanto um sistema de signos, bem como um sistema que abarca regras formais, representado, aqui, pela linguística. Pode ainda ser objeto dos que se dedicam a compreender a língua enquanto parte do contexto social, constitutivo da interação entre o homem, sua história e a sociedade (ORLANDI, 2003).

Nas palavras de Silva, Oliveira e Oliveira:

a língua é o instrumento que converte a criatividade humana em uma linguagem particular, cuidadosa e argumentativamente elaborada, em uma constante busca de novos meios de expressão, na escolha incansável de palavras, algo vivo e não puro objeto em que se manifestam apenas trocas sucessivas, como se obedecessem a algo predeterminado (SILVA, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2013, p. 202).

A linguagem tem uma função social, ela deve possibilitar a comunicação entre seus semelhantes, assim como estabelecer relações diversas com outros grupos, inclusive, obter deles reações e comportamentos. Em outras palavras, o homem interage socialmente por meio de seu discurso, e a linguagem passa a ser vista como meio de ação, dotada de intencionalidade e ideologia, constituídas pela argumentatividade, inclusive, porque não existe discurso neutro, e todo discurso é carregado de ideologia, como diz Kock:

[...] o ato de argumentar constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia [...]. A neutralidade é apenas um mito: o discurso se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade” (KOCH, 2002, p.19).

Ao usar a língua, o indivíduo não apenas traduz e exterioriza um pensamento, transmitindo informações/mensagens ao outro como também realiza ações e atua sobre o interlocutor. Assim, a interação social por meio da língua caracteriza-se, de acordo com Koch (2002, p.19), “essencialmente pela argumentatividade, uma vez que o homem, constantemente, formula juízos de valor acerca das coisas, isto é, avalia, julga, critica”.

O posicionamento ideológico do enunciador proporciona marcas de subjetividade afetiva, deixando pistas do seu envolvimento emocional com o con-

teúdo abordado em recursos como: modalizadores, operadores argumentativos, seleção lexical, entre outros.

Conforme as relações entre os interlocutores, em determinada situação discursiva, são escolhidos os procedimentos argumentativos, a fim de que os efeitos de sentido desejados sejam alcançados. Esses recursos configuram diferentes tipos de argumento. Para Guimarães,

Estudar a rede de sentidos que se constrói a partir do funcionamento da palavra “argumentação” implica observar suas relações semânticas não só no âmbito do enunciado, como também ao longo do texto. Toma-se então o enunciado como unidade de sentido já que ele se constitui pela sua consistência interna e pela sua independência relativa em relação ao texto (GUIMARÃES, 2005, p.96).

Segundo Oliveira (2002), os operadores argumentativos contribuem para expressar a variedade de valores semânticos que envolvem a produção textual, assim, palavras pertencentes a diferentes classes gramaticais como pronomes, adjetivos, advérbios e conjunções podem expressar efeitos subjetivos. A língua é histórica, uma vez que é o habitat natural do sujeito, é o meio pelo qual ele se constrói.

Assim, a interação social pela língua caracteriza-se, essencialmente, pela argumentatividade, e toda língua apresenta, em sua estrutura, mecanismos responsáveis por indicar a força argumentativa dos enunciados.

Percurso Metodológico

A metodologia desta pesquisa tem como esteio a interação entre o Direito e os Estudos da Linguagem, trata-se de uma pesquisa documental, que segue procedimentos da pesquisa qualitativa, de base descritiva e interpretativa.

Utilizaremos o método dedutivo, por meio da pesquisa bibliográfica teórica, a partir de uma metodologia analítico-interpretativa, evocada a análise da estrutura legislativa geral composta por tratados internacionais, leis e normas que abrangem o sistema de proteção integral dos direitos das crianças e dos

adolescentes, considerados de suma importância para atingir os objetivos propostos na pesquisa.

Na análise do corpus, aplicaremos os princípios teóricos da Semântica Argumentativa com o objetivo de descrever, analisar e interpretar os efeitos de sentido dos recortes das peças processuais. Analisaremos o uso de recursos, a exemplo dos operadores argumentativos, dos modalizadores e da seleção lexical, os quais assumem a orientação do discurso e são considerados instrumentos importantes na construção do sentido do texto.

Neste trabalho, seguiremos também a metodologia da indução científica, que possibilita, após a observação rigorosa de alguns casos a partir de circunstâncias e ângulos diversos, atribuir uma validade para todos os elementos que estejam presentes em uma mesma categoria. Para tanto, é preciso que se repita o experimento por várias vezes, já que uma amostra insuficiente poderia levar a um resultado errôneo ou falacioso. (HENRIQUES; MEDEIROS, 2017)

A análise da conversação fundamentava-se na noção de que toda interação verbal poderia ser analisada quanto à sua estrutura organizacional. Depois, passou-se da organização da fala para sua interpretação. Marcuschi (2006) salienta que foi adotada uma abordagem de análise de processos cooperativos que atuam na conversação.

No método empírico-indutivo (MARCUSCHI, 2006; GALEMBECK, 1992), consideramos que os elementos analisados foram obtidos em situação real de interação, sem modelos fechados pré-fixados, partindo da análise de gêneros textuais: recortes de textos jurídicos de um processo denominado Cautelar Inominada Criminal, para a busca de padrões linguísticos recorrentes que possam caracterizar um determinado fenômeno linguístico.

Justificamos o método adotado nesta pesquisa pela fluidez e imprevisibilidade do objeto de estudo. Essas características requerem metodologia específica que dê conta dos fenômenos peculiares à língua falada em um recorte no espaço e no tempo. Marcuschi (2006) afirma que a metodologia básica da análise

se da conversação procede por indução porque inexistem, a princípio, modelos. Parte-se de dados empíricos em situações reais. Esse primado do empírico dá à análise da conversação uma vocação naturalística, com poucas análises quantitativas e prevalência de descrições e interpretações qualitativas.

Para Galembeck (1992), cabe ao analista criar e recriar continuamente categorias que tenham uma correspondência real com o objeto do estudo, porque os fenômenos que mais de perto caracterizam a língua falada têm correspondência direta e imediata com o contexto.

Para o autor, qualquer estudo empírico de uma língua está mais voltado para questões de rigor ou precisão metodológica do que um estudo não empírico, demonstrando fenômenos na língua falada que escapam à formalização. Portanto, podem ser formuladas hipóteses que não correspondem a meras intuições, mas a dados reais do corpus analisado (GALEMBECK, 1992).

Propósito Analítico

A motivação deste trabalho é analisarmos, com fundamentação teórico-metodológica pautada na Semântica Argumentativa, recortes de gêneros textuais jurídicos, de um processo denominado Cautelar Inominada Criminal, no qual são antecipadas as produções de provas (modalidade de depoimento especial) cautelarmente, por tratar-se de crime contra a dignidade sexual: estupro de vulnerável.

O corpus selecionado para análise, neste momento, são recortes do despacho judicial que concede os pedidos formulados tanto pela Autoridade Policial quanto pelo Ministério Público, no sentido de instaurar procedimento cautelar judicial e antecipar a oitiva da criança vítima, sob a modalidade de depoimento especial.

Os processos que envolvem crianças e adolescentes tramitam sob segredo de justiça, portanto, todos os dados que pudessem identificar as partes envolvidas no caso foram velados.

Texto 1 – Corpus

- 1 I -Trata-se de CAUTELAR INOMINADA CRIMINAL ajuizada em face de
em razão da suposta prática do delito de estupro de vulnerável.
Os autos vieram conclusos diante do parecer ministerial de mov. 30.1 que pugnou pela produção
antecipada de provas, pertinente à oitiva da vítima , sob a modalidade de Depoimento
- 5 Especial.
- II -O Código de Processo Penal destaca que o ofendido será ouvido sempre que possível. Com efeito, nos
crimes contra a dignidade sexual, geralmente ocorridos na clandestinidade, a palavra da vítima adquire
especial importância.
- Assim, o STJ proferiu o entendimento:
- Ementa: PENAL. AGRAVO REGIMENTAL NO RECURSO ESPECIAL. ESTUPRO DE VULNERÁVEL. CONDUTA DE AGARRAR MENOR DE 14 ANOS, APALPAR-LHE OS SEIOS E AS NÁDEGAS, MORDER-LHE A ORELHA E TENTAR BEIJÁ-LA. INTUITO DE SATISFAZER A LASCÍVIA. RELEVÂNCIA DA PALAVRA DA VÍTIMA. AGRAVO NÃO PROVIDO. 1. Adequar a classificação de conduta fartamente descrita no acórdão recorrido não implica reexame de provas. 2. “Nos crimes contra os costumes, a palavra da vítima é de suma importância para o esclarecimento dos fatos, considerando a maneira como tais delitos são cometidos, ou seja, de forma obscura e na clandestinidade.” (AgRg no AREsp 652.144/SP, Rel. Ministro REYNALDO SOARES DA FONSECA, QUINTA TURMA, julgado em 11/06/2015, DJe 17/06/2015). 3. Os atos práticos pelo agravante, consistentes em agarrar uma menor, passar as mãos nas nádegas e seios, ao mesmo tempo em que lhe morde a orelha e tenta beijá-la, denotam claramente o intuito de satisfazer a lascívia. 4. Agravo regimental não provido. (STJ-AgRg no REsp: 1622491 RS 2016/0226753-1, Relator: Ministro RIBEIRO DANTAS, Data de Julgamento: 05/10/2017, T5- QUINTA TURMA, Data de Publicação: DJe 11/10/2017).*
- 10 Nessa vertente, importante compreender que “[...] as declarações das vítimas são de suma importância, principalmente nos delitos contra a liberdade sexual, normalmente praticados na clandestinidade, constituindo meio de prova”[1].
- Ademais, depreende-se que proceder a oitiva da vítima de modo antecipado preserva a narrativa mais fiel
dos fatos, em decorrência da proximidade temporal com o suposto delito (no calor dos fatos), bem como
- 15 preserva o(a) ofendido(a) de ser submetido(a) a uma oitiva tardia, que lhe faria reviver a violência após iniciada a sua reestruturação psicológica.
- O art. 11, §1º da Lei 13.431/2017 aduz que o depoimento especial seguirá o rito cautelar de antecipação de prova quando a criança tiver menos de 07 (sete) anos ou em caso de violência sexual.
- Assim como seguirá o procedimento previsto no art. 12 da referida Lei, qual seja, assegurará à criança e
- 20 ao adolescente, vítima de violência, o direito de ser ouvido em sala separada e suas declarações serão colhidas por intermédio de assistente social ou psicólogo, a fim de reduzir o impacto de uma audiência criminal presidida nos moldes tradicionais.
- No entanto, a experiência advinda da realização de inúmeras instruções criminais autoriza afirmar que, mesmo com o uso da sala de depoimento especial, muitas das vezes a criança/ adolescente tende a
- 25 esquecer ou até mesmo bloquear os fatos nos quais está envolvido (a).
- Portanto, o depoimento especial mostra-se adequado e fundamental, eis que minimiza o trauma sofrido pela criança/ adolescente abusado (a) sexualmente, evita sua revitimização, bem como ocasiona a produção de provas para a busca da verdade real.

30 De acordo com Cezar Roberto Bitencourt:

*"(...) Essa revitimização denomina-se **vitimização secundária**, que outra coisa não é senão a violência institucional do sistema processual penal, fazendo das vítimas infantojuvenis novas vítimas, agora do estigma processual-investigatório; a violência do sistema pode dificultar (senão até inviabilizar) o processo de superação do trauma, provocando ainda uma sensação de frustração, impotência e desamparo com o sistema de controle social, aumentando o descrédito e a desconfiança nas instituições de justiça criminal". [2]*

Portanto, considerando o disposto no Extrato do Termo de Cooperação nº 98/2016, tem-se que a verificação da viabilidade da oitiva da infante deve ser corroborada pela equipe especializada.

III – Ante o exposto, em atenção ao art. 5º, incisos I, VIII e XI e parágrafo único, todos da Lei 13.431/2017, preliminarmente, remetam-se os autos à equipe multidisciplinar para que realize estudo de caso.

IV -Com o relatório técnico, caso haja manifestação **desfavorável** da equipe, ao Ministério Público.

V -Em caso de manifestação **favorável**, voltem os autos conclusos.

VI -Ciência à equipe multidisciplinar e ao Ministério Público.

VII -Intimações e Diligências necessárias.

[1] DOBKE, Velela. **Abuso sexual: a inquirição das crianças** – uma abordagem interdisciplinar. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2001. p. 48.

[2] Disponível em: <

<https://cezarbitencourt.jusbrasil.com.br/artigos/121935982/a-busca-do-mito-da-verdade-real-justifica-a-vitimizacao>
>. Acesso: 21 set. 2018.

Fonte: Despacho Judicial de Ação Cautelar Inominada.

Tabela 1 – Análise Semântica do Corpus

LINHA	MODALIZADORES	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	RECURSOS GRÁFICOS	SELEÇÃO LEXICAL
2				Suposta
3				Pugnou
7				clandestinidade
10	Nessa vertente			importante
13				preserva / mais / fiel
14			(no calor dos fatos)	suposto / (no calor dos fatos)

15				reviver / violência
16				reestruturação/ psicológica
17				aduz / rito / cautelar
18			<u>em caso de violência sexual</u>	<u>em caso de violência sexual</u>
21				colhidas / impacto
22				criminal / tradicionais
23		No entanto		
26		Portanto	<u>o depoimen- to especial mostra-se adequado e fundamental</u>	<u>sofrido / o depoimento especial mostra-se adequado e fundamental</u>
27	Sexualmente	bem como		abusado (a)
28				verdade / real
31		Portanto		
32				infante / corroborada
34			<u>remetam-se os autos à equipe multidisci- plinar para que realize estudo de caso</u>	<u>remetam-se os autos à equipe multidisciplinar para que realize estudo de caso</u>

36			<u>desfavorável</u>	<u>desfavorável</u>
37			<u>favorável</u>	<u>favorável</u> / conclusos
38				multidisciplinar
39				necessárias

Fonte: Autora, 2024.

Nos textos do gênero jurídico, principalmente nos despachos de processos criminais cujo enunciador é um magistrado, alguns princípios como imparcialidade, equidade, devido processo legal e impessoalidade, devem ser respeitados com intuito do não julgamento antecipado do acusado. Identificamos, nas linhas 2 e 14, que a seleção lexical “suposta, suposto” sugere uma hipótese de valor semântico obrigatório, pois, se assim não fosse, o enunciador estaria atribuindo a prática do delito de estupro de vulnerável ao acusado, antes mesmo do trâmite legal do processo, ferindo os princípios da inocência, do contraditório e da ampla defesa.

Contudo, os crimes contra a dignidade sexual são repugnantes, suas vítimas jamais serão curadas por completo, a ferida permanece sem cicatrização e corriqueiramente inflada pelos gatilhos. Imaginamos uma criança, na fase da primeira infância, em pleno desenvolvimento, violentada sexualmente, o impacto psicológico é ainda maior, pois os crimes de cunho sexual nem sempre deixam vestígios físicos. A escolha lexical do enunciador, linha 16, “reestruturação” / “psicológica”, corrobora com a referida premissa, transmitindo ao leitor o efeito de sentido da não revitimização, ou seja, evitar o sofrimento repetitivo, ininterrupto pela criança vítima de atos violentos.

Nesse sentido, verificamos que o operador argumentativo “Portanto” está presente em dois momentos, linhas 26 e 31, esta conjunção ressalta a força argumentativa dos enunciados do texto (lei, jurisprudência, doutrina),

além de concluir uma ideia anterior. Já a repetição lexical cumpre a função de reafirmar um argumento e esclarecer o posicionamento do enunciador/magistrado, ou seja, a necessidade cautelar da oitiva da criança por meio do depoimento especial.

Considerações Finais

As leis de combate e enfrentamento dos crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes caminharam com passos largos e são instrumentos relevantes para coibir a prática desses delitos repugnantes. É necessário conscientizarmos toda uma sociedade a pleitear seus direitos. Os órgãos de proteção às vítimas precisam ser eficientes na prestação de seus serviços, para que a comunidade infantojuvenil tenha acesso à assistência o mais breve possível, evitando-se a revitimização.

Políticas de implementação da educação sexual nas escolas e a união de todos os órgãos de proteção às vítimas, inclusive os de segurança pública e judiciário são imprescindíveis para diminuir a incidência de qualquer forma de violência contra nossas crianças e adolescentes.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 14 agosto 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm#:~:text=Art.%204%C2%BA%20%C3%89%20dever%20da,e%20%C3%A0%20conviv%C3%Aancia%20familiar%20e Acesso em: 14 agosto 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm . Acesso em: 14 agosto 2024.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. **Continuidade temática e referencial em textos conversacionais**. Alfa revista de lingüística. São José do Rio Preto: UNESP, 1992. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3913>. Acesso em: 30 junho 2023.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

HENRIQUES, Antonio; MEDEIROS, João Bosco Medeiros. **Metodologia científica na pesquisa jurídica**. 9. ed., rev. e reform. – São Paulo: Atlas, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça. **Argumentação e linguagem**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. A Argumentação na Antigüidade. **Signum**: estudos da linguagem, Londrina, n. 5, p. 201-214, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

SILVA, Suzete; OLIVEIRA, Esther Gomes de; OLIVEIRA, Lolyane Cristina Guerreiro de. **Expressividade argumentativa do adjetivo no texto publicitário**. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 16/1, p. 201-23, jun. 2013.

ZANETTE, Sandra Muriel Zadroski. **Depoimento especial**: entre a fundamentação e a utilidade da escuta da criança e adolescente no sistema de justiça criminal. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós Graduação em Direito, Florianópolis, 2022.

CAPÍTULO 9

ATOS DE FALA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM CHARGES: UMA ABORDAGEM EM AUSTIN E SEARLE

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Cíntia Maria Barbosa de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-36A-2

Introdução

A Pragmática, de modo geral, é a ciência que estuda a língua em uso, em seu funcionamento concreto. Trata-se de uma área em que os estudos levam em consideração o funcionamento da língua em situações contextuais e reais de comunicação pelos interlocutores. Dentre as teorias desenvolvidas na pragmática, destacamos nesse estudo, os Atos de fala, cujas investigações iniciam no âmbito filosófico e, posteriormente, são desenvolvidas por Austin (1990), teórico que propôs a ideia segundo a qual por meio da língua não apenas se diz, mas também se age por meio da linguagem. É partir das discussões propostas por Austin que se começa a desenvolver, dentro do campo de estudos da pragmática, a teoria dos Atos de fala e olhar para essa área na perspectiva dos dias atuais.

A pragmática estuda a língua em uso em seu funcionamento concreto e tem possibilitado inúmeros estudos dentro da linguística, pois tem como foco investigar situações contextuais e o funcionamento discursivo de elementos a

serem comunicados por meio da língua, como os enunciados em situações reais de uso. Nessa perspectiva, considerando a construção de sentidos de textos entendida de forma negociada e interativa, o presente estudo tem como objetivo analisar atos de fala no gênero charge e suas implicações na construção de sentidos do texto à luz das teorias propostas por Austin e Searle. Por meio do estudo realizado, contribui-se com a ampliação de reflexões sobre o processamento textual a partir da integração entre atos de fala em textos multimodais, a exemplo do gênero charge.

A teoria dos atos de fala compreende que as afirmações expressas por falantes em situações reais de comunicação intentam não somente descrever as coisas, mas também indicam realizações de ações, isto é, a linguagem é tomada não como uma expressão do pensamento, mas como uma atividade realizada entre interlocutores em que um dizer também implica em uma ação. Em outras palavras, seguindo os pressupostos postulados por Austin (1991), ação linguística se realiza no enunciado, em que ao realizar um ato linguístico não fazemos meras descrições ou declarações, mas realizamos ações em nossos projetos de dizeres, podendo ser de forma implícita ou explícita nos enunciados.

Nesse sentido, para procedermos com a investigação, adotamos como *corpus* para esse estudo o gênero Charge, por se configurar como um gênero textual que envolve aspectos pragmáticos no domínio enunciativo e inferencial, uma vez que para sua compreensão e interpretação, os interlocutores acionam diferentes conhecimentos extralinguísticos, como a recuperação de informações a partir das pistas e elementos textuais orquestrados na composição do texto, bem como identificar e recuperar cognitivamente, por meio de conhecimentos armazenados na memória, o contexto situacional de produção da charge.

Além disso, é um gênero relevante para o meio social, de modo que um de seus principais propósitos comunicativos reside em realizar denúncias e expressar a opinião do cartunista sobre determinado acontecimento social,

por meio do humor e da ironia que tipicamente caracteriza o gênero em realce. Por esse fato, compreendemos que a sua produção de sentidos envolve e aponta a realização de diferentes ações, o que se constitui em essência um “prato cheio” para se analisar a integração e produção de sentidos à luz da teoria dos Atos de fala.

É importante deixar claro que não temos o intuito de apenas identificar os tipos de ato de fala no gênero, mas compreender como o funcionamento desses atos se integram com a semiose imagética, característica marcante da charge, para a construção dos efeitos de sentidos expressos no texto. Sabemos que a teoria foi proposta e pensada para enunciados dos falantes, mas ressaltamos que a integração dos significados expressos verbo-visualmente são indispensáveis para a compreensão desses atos e sua construção de sentido no texto. Assim, apesar da relevância da compreensão do gênero à luz da teoria proposta, observamos uma escassez de investigações sobre a teoria dos atos de fala em charges, o que requer um olhar cuidadoso para o campo de estudos da linguagem.

Diante dessa lacuna de pesquisa e da importância do referido gênero textual para a sociedade, é que propomos o presente estudo, o qual tem como objetivo analisar os atos de fala no gênero charge e suas implicações na construção de sentidos para a interação do leitor no texto. Desse modo, utilizamos como *corpus* de pesquisa constituído de três charges de autoria do cartunista Amarildo Lima publicadas no jornal “A Gazeta”.

A pesquisa está organizada em uma parte teórica, na qual discutimos acerca dos Atos de fala, teoria que guiou nossa investigação, bem como realizamos uma breve discussão sobre o gênero textual investigado, a Charge. Posteriormente, têm-se as análises realizadas e, por fim, apresentamos as considerações finais.

Atos de Fala: Considerações Teóricas

A publicação da obra *Curso de Linguística Geral*, doravante CLG, em 1916, que expõe os estudos e reflexões de Saussure, propõe uma visão formalista da língua a partir da dicotomia fala x língua. Conforme o *Curso de Linguística Geral* atribuído a Saussure (1916, p. 22), a fala é um “ato individual de vontade e inteligência” a qual corresponde as combinações realizadas pelos falantes para a concretização do código para expressar e exteriorizar seus pensamentos, sendo também o mecanismo psicofísico que permite exprimir e exteriorizar essas combinações. Já a língua é o produto social, exterior ao indivíduo, o qual não pode criá-la nem se modificar sozinha, uma vez que a língua é resultado de uma convenção estabelecida socialmente pela comunidade linguística.

Nesse sentido, o CLG atribuído a Saussure (1916), a partir de seu corte epistemológico, postula que o objeto de estudo da Linguística é a língua, deixando a fala de lado, mas não a desconsiderava dos estudos linguísticos, apenas se procurou olhar para a língua por questão de mero recorte metodológico, pois interessava para Saussure naquele momento olhar para a imanência da língua de modo a construir uma base teórica e epistemológica para a Linguística Moderna. Importante deixar claro que Saussure não desconsiderava a fala, inclusive deixou vertentes para serem desenvolvidas sobre a fala, mas que para aquele momento não era objeto do seu interesse, deixando um caminho aberto para quem se interessasse e aprofundasse estudos sobre a fala.

Desse modo, segundo o CLG, Saussure privilegiava o estudo da estrutura linguística como um todo, ou seja, procurava estudar tudo que lhe é interno, não importando para aquele momento olhar para os aspectos extralinguísticos, como a relação entre os falantes e o contexto real de produção da língua. O foco dos estudos Saussureanos era a estrutura interna da Língua e como essa estrutura constituía a língua por si mesma, não importando olhar para o sujeito

e sua realidade, embora não descartasse essa possibilidade, apenas não era seu foco de investigação.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, surgiram outras correntes que passam a considerar o uso concreto da língua para suas investigações, como a perspectiva funcionalista e diferentes subáreas, como a Sociolinguística, Análise do Discurso, entre outras. Dentro desse contexto, tem-se a Pragmática, sendo a ciência que estuda a língua em uso, isto é, em seu funcionamento concreto, cujos estudos consideram as condições que regem as práticas linguísticas dos usuários e a maneira como estes utilizam a língua em situações reais de comunicação. Em outras palavras, a pragmática estuda-se a relação dos falantes com a língua em um determinado contexto comunicativo. Considera-se que os estudos linguísticos que abordam as situações extralinguísticas nas investigações e nas análises são de suma importância, uma vez que há sentidos e percepções que são apreendidas de maneira mais ampla a partir da compreensão do contexto comunicativo que envolve os interlocutores.

A Pragmática possui forte ligação com outras áreas do conhecimento, tais como a antropologia, a psicologia, a sociologia e a filosofia e seus estudos estão voltados, sobretudo, para o uso linguístico. No entanto, essa preocupação com o uso linguístico pode abranger diferentes perspectivas, fazendo com que tenham diferentes temas e objetos de estudos nesse campo de pesquisa. De acordo com Pinto (2012), um dos estudos teóricos da Pragmática enfoca a relação existente entre o signo e seus usuários, isto é, entre os falantes.

Um dos representantes dessa ordem teórica são os estudos de Mey (1985) apud Pinto (2012), o qual investiga a língua na sociedade, sob a perspectiva marxista. Outro enfoque teórico se volta para a observação de diálogos reais ocorridos em uma única comunidade de fala ou entre comunidades diferentes. Tal perspectiva leva em consideração tanto aspectos estruturais internos da língua quanto aspectos extralinguísticos, como o contexto em que o falante está proferindo sua fala. Outro tema acentuado nos estudos da

Pragmática diz respeito aos Atos de Fala, foco de nossa investigação neste trabalho.

A teoria dos Atos de Fala foi inicialmente desenvolvida pelo filósofo John Austin com a obra *How to do thing with words*¹ e tem como principal pressuposto que realizamos ações a partir de nossas falas. Desse modo, como aponta Wilson (2010), com a nossa fala não apenas fazemos declarações a respeito de algo ou de alguém, mas realizamos ações como ordenar, prometer, julgar, desculpar, entre outros.

Nesse sentido, Austin (1991 apud Pinto, 2012) postula que há dois tipos de enunciados: os enunciados constativos, que realizam a descrição, afirmação sobre alguma coisa, como na sentença “O mar é azul” em que se está declarando a cor do mar; e os enunciados performativos, os quais realizam determinadas ações por serem ditos, como quando o padre profere “eu te batizo em nome do Pai...” e, a partir de sua enunciação, realiza o batizado de alguém. No entanto, ressalta-se que para a ação ser realizada por meio do enunciado performativo, é preciso atender a certas condições de sucesso, as quais, segundo Fiorin (2014) são:

(...) as pessoas e circunstâncias devem ser aquelas convenientes para a realização do enunciado em questão. A enunciação deve ser executada corretamente pelos participantes. A enunciação deve ser realizada integralmente pelos participantes (Fiorin, 2014, p. 171).

Nesse contexto, observa-se que esta teoria considera os falantes, o contexto de comunicação e a interação envolvidos na conversação. Visando melhor esclarecer a distinção entre constativo e performativo, Austin observa que são realizados alguns níveis de ação simultaneamente por meio dos enunciados, quais sejam: o ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário (Fiorin, 2014; Pinto, 2012). O ato locucionário corresponde à materialidade linguística utilizada para a realização da enunciação, como a organização fonética e sintática do enunciado na língua; o ato ilocucionário diz respeito àquilo que se reali-

¹ No original “como fazer coisas com palavras” (tradução nossa).

za ao se dizer e é o central para Austin, pois é onde reside a força performativa da linguagem, ou seja, executa-se uma determinada ação ao enunciar. Por fim, o ato perlocucionário, que consiste no efeito que se pretende causar ou que é causado ao outro a partir do ato ilocucionário, podendo causar efeitos como chatear, influenciar, ordenar, entre outros. Esse último ato é uma junção do ato locucional com o ilocucional para alcançar um efeito ao interlocutor, como os efeitos que citamos em realce.

Dentro desse espoco, há também os estudos de Searle, sucessor de Austin, o qual busca desenvolver alguns aspectos do trabalho deste. Uma de suas principais contribuições é ressaltar a diferenciação existente entre a força ilocutória e o ato ilocutório, conforme aponta Wilson (2010), de modo que o ato ilocutório diz respeito às ações que são realizadas, já a força ilocutória é o aspecto que estabelece a diferença entre um ato e outro, isto é, que explica se um ato é um pedido ou uma ordem. Além disso, Searle contribuiu para os estudos dessa área a partir da taxonomia dos atos de fala, postulando que há cinco tipos de atos:

- 1) Atos assertivos: consistem no fato de dizermos às pessoas como as coisas são (esse ato envolve o comprometimento do falante com a “verdade” da proposição).
- 2) Atos diretivos: consistem nas tentativas de levarmos as pessoas a fazer coisas (...) Por exemplo: convidar, sugerir, aconselhar, ordenar, exigir, etc.
- 3) Atos expressivos: consistem na expressão de sentimentos e atitudes. Por exemplo: agradecer, desculpar-se, lamentar(-se), etc.
- 4) Atos comissivos: consistem nos atos cujo efeito é produzir uma mudança por meio do que dizemos: é o caso do convite e da promessa.
- 5) Atos declarativos: requerem situações extralinguísticas para a sua atualização baseadas em instituições ocupadas por falantes e ouvintes (WILSON, 2010, p. 94).

Desse modo, buscamos analisar no *corpus* quais atos são realizados e que sentidos eles contribuem para transmitir as ideias do texto.

O Gênero Charge e suas Particularidades

A charge se constitui como um gênero discursivo à medida que realça um intuito comunicativo que age e atua diretamente na sociedade, o qual não só retrata conteúdos de interesse social e político, como expressa a opinião do cartunista produtor da charge. Trata-se de texto que aborda diferentes estratégias de construção de sentidos que requerem a interação do leitor na recuperação de informações externas para estabelecer uma proposta de sentido no texto. Na reflexão sobre o gênero charge, Romualdo (2000) pontua:

A Charge é um tipo de texto que atrai o leitor, pois, enquanto imagem é de rápida leitura, transmitindo múltiplas informações de forma condensada. Além da facilidade de leitura, o texto chágico diferencia-se dos demais gêneros opinativos por fazer sua crítica usando constantemente o humor (Romualdo, 2000, p. 5).

Partilhando da ideia do autor em realce, podemos assinalar que a charge é de rápida leitura em razão das estratégias que o cartunista utiliza para vincular o sentido no texto, ora faz uso de imagens, ora mescla o conteúdo abordado em forma de humor, o que cativa o leitor a apreciar o texto. É comum que o gênero aborde uma temática atual específica, situada em um determinado momento no tempo, por isso o seu caráter temporal.

O gênero charge é vinculado a um contexto específico que requer a identificação pelo leitor com base nos elementos que o compõem, uma vez que eles direcionam a referência a que o texto está vinculado. O humor é outra estratégia textual que compõe a charge e funciona como elemento de atração, capaz de despertar no leitor o interesse pela leitura do gênero.

A caricatura e a ironia também são frequentes nas charges. A primeira funciona como elemento responsável pelo efeito de humor à medida que ilustra de forma não real personagens retratados no texto, como personagens políticos. A segunda constitui elemento para expressar a crítica, geralmente, utiliza uma discrepância de ideias na charge para gerar a ironia.

Metodologia

Adotamos nesse estudo uma abordagem qualitativa de pesquisa com natureza descritiva, em que apresentamos interpretações de charges para identificação de atos de fala e seus efeitos comunicativos em contextos pragmáticos. De acordo com Paiva (2019), a pesquisa qualitativa envolve a análise de distintos fatores, como, por exemplo, relações de experiência e de interações com o estudo, o que requer um olhar cuidadoso do estudioso pesquisador. Nesse sentido, o presente estudo segue o parâmetro metodológico desse tipo de pesquisa, uma vez que tem como foco o aspecto interativo, leitor e o texto, tendo como base a análise dos atos de fala e seus efeitos de construção de sentidos no gênero charge. Assim, para esse estudo, selecionamos um *corpus* composto constituído por três charges de autoria do cartunista Amarildo Lima publicadas no jornal “A Gazeta”. As charges escolhidas retratam acontecimentos no âmbito político e social que causaram repercussão na sociedade brasileira na época de sua publicação, o que revela um olhar crítico sobre o projeto de dizer do produtor do texto. Ressaltamos que essas charges utilizadas no estudo foram autorizadas pelo cartunista para fins de análise e geração de dados nessa pesquisa.

As charges foram selecionadas a partir do conjunto de publicações do Cartunista Amarildo, conforme a ocorrência dos atos de fala em análise. Natural do município Baixo Guandu do estado do Espírito Santo, o chargista Amarildo Lima faz publicações diárias no Jornal a Gazeta. O autor das charges em análise é Bacharel em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Espírito Santo e pós-graduado em Gestão de Mídia pela Universidade de Vila Velha-U-VV, é chargista e editor de ilustração na Gazeta desde 1986. Assim, faz publicações de charges que exploram diferentes temáticas, como política, esporte, cotidiano do noticiário brasileiro, problemas sociais, entre outros, retratados em suas produções de forma humorística e munidas de crítica social com um olhar cuidadoso para o público brasileiro.

Análise do Corpus e Descrição dos Resultados

Passaremos agora a analisar charges do cartunista Amarildo à luz da teoria dos atos de fala.

Figura 1- Exemplos de combate ao coronavírus



Fonte: Amarildo (2020)

A charge foi publicada no Jornal a Gazeta no dia 17 de março de 2020 e faz referência ao contexto pandêmico que afetou significativamente a sociedade brasileira naquele ano. Dentre as informações que nos leva a recuperação desse contexto são os termos utilizados pela personagem, como “devemos lavar as mãos”; “ficar em casa” e “evitar multidões”, ações enunciadas que caracterizam claramente o período de vigência da pandemia do novo coronavírus. Corroborando, também, com a recuperação desse contexto, a integração da imagem de uma multidão que cerca Jair Bolsonaro, presidente do Brasil na época da publicação da charge, ou seja, na vigência do seu mandato presidencial. Jair Bolsonaro iniciou seu mandato em janeiro de 2019 e terminou em dezembro de 2022. Observa-se que a imagem do presidente na charge cercado pela multidão está sendo divulgada, hipoteticamente, por um telejornal na televisão conforme se

percebe na imagem, com o enunciado da personagem, fazendo referência ao momento pandêmico na sociedade brasileira, que por sua vez ocorreu na vigência do Governo de Jair Bolsonaro.

A charge é composta pelas semioses verbal e imagética e é possível observar que há dois personagens, aparentemente, uma mãe e um filho, informação que se extrai do enunciado proferido pela mulher ao mencionar a palavra filho quando indica medidas profiláticas de combate ao novo coronavírus. Analisando a charge à luz dos atos de fala, percebemos que o ato locutório é observado no conteúdo linguístico utilizado para materializar a fala da personagem, com o uso de sentenças escritas sob as regras da Língua Portuguesa. O ato ilocutório se dá à medida que a mãe aconselha o filho sobre os cuidados e as medidas de segurança que devem ser tomadas para evitar a contaminação do novo Coronavírus, doença que afetou a sociedade brasileira de maneira mais intensa a partir de 2020. Dentre essas medidas destaca-se evitar multidões, nesse caso temos uma força ilocucionária que expressa uma ação marcada no momento da enunciação da personagem, o que fica evidente com a integração do enunciado com as imagens das charges, dentre elas a multidão que cerca o presidente sendo divulgada na televisão. Assim, sabendo que era comum na época o presidente Bolsonaro duvidar do nível de eficácia das medidas de segurança recomendadas para evitar a proliferação do novo coronavírus, percebe-se que o ato ilocucionário expressa um contraponto com a imagem do presidente, apontando o projeto de dizer crítico em relação à conduta do chefe de estado.

O ato perlocutório é observado quando se tenta provocar no filho o ato de cuidado e resguardo para se proteger da COVID-19², ou seja, busca convencê-lo dos cuidados necessários naquele momento de pandemia marcado por uma proliferação assustadora do vírus. No entanto, durante a leitura da charge, há uma quebra de expectativa, pois à medida que a mãe tenta explicar as ações principais a serem tomadas para combater a pandemia, sobretudo, evitar aglo-

2 Leia mais sobre o assunto em: <https://coronavirus.rs.gov.br/o-que-e>

merações, aparece na imagem da TV o presidente do país rodeado de pessoas e explicitamente sem uso de proteção adequada.

Diante disso, é possível perceber que há a presença do ato diretivo, quando a mãe tenta levar o filho a tomar todos os cuidados necessários no momento de pandemia. E há, também, o ato expressivo, explicitado pela expressão da mãe e pelas reticências que demonstram que a mulher parou de falar ao ver o desrespeito às normas de saúde realizadas pelo presidente. Assim, sua expressão demonstra supostamente sua revolta diante de tal situação noticiada na televisão. Toda essa orquestração entre as semioses verbais e imagéticas se integram com os atos de fala presentes nos enunciados e colaboram conjuntamente para a construção de sentido do texto e o projeto de dizer do produtor marcado por meio desses elementos verbais e visuais que se coadunam o texto.

Figura 2- Monitorando os riscos



Fonte: Amarildo (2020)

A charge em realce foi publicada no jornal “A Gazeta”, no dia 12/07/2020. Inicialmente, podemos observar um personagem caricato e um rádio anunciando que o presidente da República Jair Bolsonaro contraiu o novo coronavírus e que está fazendo uso da cloroquina para tratar a doença.

A charge ironiza a ação do presidente da República Jair Bolsonaro que consiste em defender o uso do hidróxido cloroquina como medicamento eficaz para o tratamento do novo coronavírus. No entanto, estudos realizados, bem como declarações feitas, na época, pela organização mundial da saúde, OMS, mostrava que a cloroquina não possuía eficácia comprovada cientificamente para ser utilizada no tratamento da Covid-19.

Com relação aos enunciados da charge, podemos classificar o primeiro e o terceiro como constativos, pois apenas realizam uma afirmação, uma constatação sobre algo no mundo, sem realizar uma ação. Já o segundo enunciado pode ser classificado como performativo, embora o sujeito não realize a ação enquanto fala. Trata-se de uma ação no futuro “vou tomar” que podemos considerá-la como uma promessa, uma vez que o sentido de prometer está nas entrelinhas do enunciado, o que leva ao entendimento implícito entende-se: “Eu prometo que também vou tomar”.

Ainda sobre os atos de fala, podemos observar o ato locucionário nas sentenças enunciadas organizadas na charge em consonância com as regras da língua portuguesa. Já o ato ilocucionário está expresso no segundo enunciado, uma vez que o enunciador atribui uma força a sentença, ou seja, uma força de afirmação e aparente agrado ao “tomar cloroquina”. Percebem-se, também, exclamações nos enunciados que indicam a postura da personagem, força de afirmação e de empolgação, o que é colaborado pela reação da personagem representada por meio de imagens. O ato perlocucionário é visível a partir do efeito explicitado na reação do personagem ao ouvir a notícia pelo rádio. No segundo enunciado “Ahh! Então eu também vou tomar” o personagem demonstra aparente convencimento ao uso da cloroquina no tratamento do novo coronavírus. Esse sentido captado implicitamente deixa transparecer a ideia de convencimento, passando a exercer efeitos sobre o interlocutor, ou seja, sobre o personagem a ponto de levá-lo a tomar a medicação.

Quanto à perspectiva de Searle, podemos identificar na charge dois atos de fala que representam ampliação do ato ilocucionário, a saber: ato expressivo e representativo/assertivo. O primeiro é visível pelo estado psicológico do personagem com a notícia anunciada, reação de “cuspir” a medicação cloroquina, o que expressa insatisfação em relação ao que foi informado no segundo enunciado. Observa-se também no segundo enunciado um aparente sentimento de alegria do personagem evidenciado por suas expressões físicas. O segundo ato de fala assume sua representatividade quando o enunciador faz afirmações na charge, descrições e asserções. Os enunciados ao longo da charge de Amarildo realçam esse ato de fala à medida que o falante se compromete com a verdade da proposição. Esses atos, embora pensados para enunciados, é importante ressaltar que são perceptíveis não somente pela materialidade expressa dos enunciados, mas também por meio da integração enunciado e imagem que se coadunam no texto para construir sentido. Os enunciados carregam atos de falas observados quando também olhamos para o imagético, pois essa semiose colabora com sua significação, como, por exemplo, expressão dos personagens, que indicam informações que se integram com os enunciados para construir o sentido e o efeito humorístico do texto.

Figura 3- Guardiões



Fonte: Amarildo (2020)

Na charge (3), publicada no dia 5 de setembro de 2020, no Jornal a Gazeta, observamos que há a figura do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro e retrata sua fala a respeito da vacina contra o novo Corona Vírus, causador da doença Covid-19. É possível observar a presença do ato locutório através do conteúdo linguístico utilizado para materializar a fala do presidente, com o conjunto de palavras no nível sintático e semântico da estrutura da Língua Portuguesa.

O ato ilocucionário é percebido nos dois quadrinhos da charge. No primeiro quadrinho, através de sua fala, o personagem está realizando implicitamente o ato de imposição, pois ao afirmar que “ninguém pode obrigar ninguém a tomar a vacina” está impondo a não obrigatoriedade de todos os brasileiros tomarem a vacina. Ademais, impõe que nenhuma outra autoridade do governo ou da saúde pode obrigar a vacinação das pessoas. No segundo quadrinho, há o ato ilocucionário de ameaça, em que o presidente afirma que caso seja definida a obrigatoriedade da vacina, irá criar os “guardiões antivacina”, que supostamente corresponde a pessoas que defendem a não vacinação e que irão protestar exigindo a sua não obrigatoriedade.

Por sua vez, o ato perlocucionário é observado quando, por meio dessas declarações, o presidente busca intimidar as pessoas, as autoridades da saúde e políticas para não tornarem a vacina contra a Covid-19, uma obrigação dos brasileiros e, conseqüentemente, fazer com que pessoas contra a vacina (geralmente apoiadoras do seu governo) não sejam obrigadas a tal. As declarações do presidente e de seus apoiadores é de desconfiança quanto à segurança das vacinas desenvolvidas para o combate à Covid-19, o que justifica a charge em questão.

A partir disso, é possível observar a presença do ato diretivo, pois o personagem busca ordenar que a vacinação não seja obrigatória e, conseqüentemente, busca levar as autoridades no assunto a não exigir tal feito. E com o ato ilocutório de ameaça anteriormente comentado, a ordenação e exigência ficam ainda mais acentuadas.

Considerações Finais

À guisa de conclusões, a imbricação entre os enunciados e as imagens que compõem as charges são elementos que se confluem para a construção de sentidos a partir da integração dos atos de fala presentes no texto. Observamos que com o estudo, os atos de fala possibilitam, no campo da pragmática, múltiplos olhares para o significado linguístico, levando em consideração contextos diversos que convergem, por exemplo, múltiplas semioses, pois verificamos que a conjugação entre o verbal e o não verbal articula e organiza o projeto de dizer do produtor do texto.

Constatamos que a charge, enquanto texto que leva em consideração a relação locutor-interlocutor, manifesta diferentes atos de fala que influenciam diretamente o propósito comunicativo do texto à medida que usa como recurso de construção de sentido a relação palavra-imagem, não requerendo a interpretação do leitor apenas no escopo estritamente verbal, mas também o conteúdo imagético para realçar o propósito comunicativo da charge e os atos de fala distribuídos em sua composição.

Pela análise das charges, verificamos que os atos de fala estão mais presentes no gênero charge do que se imagina, os quais possibilita novas investigações dentro do campo da pragmática. Os atos de fala não estão presentes apenas em simples sentenças escritas, pois as imagens funcionam como espécie de “bússola”, a qual guia o leitor na identificação desses atos explícitos/implícitos no texto.

Concluimos, portanto, que a charge constitui importante texto para se estudar os atos de fala e suas implicações com o interlocutor. Constatamos que os recursos verbais e visuais presentes nas charges funcionam como condão de significação, ancorado na teoria dos atos de fala, que nos leva a apontar que tais atos de fala presentes nas charges atuam sobre o interlocutor e permite novos olhares para se investigar essa temática que tem se tornado um tema muito caro aos estudiosos da pragmática.

Referências

Amarildo. **Guardiões**. Disponível em <https://www.agazeta.com.br/amp/charge/guardioes-0920>. Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Amarildo. **Exemplos de combate ao coronavírus**. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/amp/charge/charge-do-amarildo-exemplos-de-combate-ao-coronavirus-0320>. Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

Amarildo. **Monitorando os riscos**. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/charge/monitorando-os-riscos-0720>. Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à linguística**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

PAIVA, VERA L. M. O. Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROMUALDO E. C. **Charge Jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo**. Maringá: Eduem, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Org. BALLY, Charles; SECHEHAYE Albert. 27 ed. São Paulo: Cutrix, 2006.

SOUSA AMORIM, Thiago de; LOPES, Iveuta de Abreu. **Os atos de fala em Maitena: superadas**. Cadernos Cajuína, v. 4, n. 1, p. 282-293, 2019.

WILSON, Victoria. **Motivações pragmáticas**. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAPÍTULO 10

ATORES DA HOMOFOBIA: UMA ANÁLISE SISTÊMICO-FUNCIONAL DA TRANSITIVIDADE EM TÍTULOS DE NOTÍCIAS

Igor Andrade Barbosa

Aline Barreto Drumond Costa Braga

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-8

Introdução

Em junho de 2024, um jovem da comunidade LGBTQ+ foi baleado e morto por uma dupla de homens em São Paulo após marcar um encontro através de um aplicativo de relacionamento. É muito significativo pensarmos que, em pleno mês do orgulho do ano de 2024, poucos dias após a maior Parada LGBTQIAPN+ do mundo (que também ocorreu em SP), recebemos como notícia o assassinato de um membro da comunidade. Esse caso, que gerou grande comoção e pedidos de justiça nas redes sociais, evidencia uma questão crítica para nós, linguistas: a representação de crimes pela mídia.

Se você é linguista (ou ao menos se você se interessa por linguagem), com certeza, em algum momento de sua vida, sentiu-se desconfortável com algum título de notícia. E – por mais que nos incomode a leitura e a análise de reportagens como essas – são nesses trágicos eventos que encontramos produções linguísticas que refletem o papel ativo da mídia na construção e divulga-

ção de narrativas. Ora, como bem sabemos, a mídia não apenas relata eventos, mas também molda a percepção pública por meio da escolha de palavras e da estrutura narrativa (por meio do que aqui vamos chamar de lexicogramática).

Acreditamos, portanto, que a análise linguística se torna um ato político e social, assim como também são as notícias e os jornalistas. Halliday (1978), um grande linguista do século XX, ressalta que “o sistema linguístico é tão essencial para a explicação dos fenômenos sociais como o sistema social o é para a explicação dos fenômenos linguísticos” (p. 122). Em sua teoria, Halliday propõe que a linguagem é indissociável do contexto social, e a forma como os eventos são descritos reflete e influencia a percepção social deles.

Baseando-se nos estudos de Halliday, Teixeira et al. (2023), ao analisarem três manchetes de notícias, também averiguam a necessidade de se rever as construções linguísticas das manchetes jornalísticas, uma vez que essas estão indeterminando os agentes dos crimes. Na mesma esteira, buscamos averiguar se essa apassivação dos agentes e a focalização na vítima estão presentes nas reportagens sobre o episódio trágico ocorrido na cidade de São Paulo. Portanto, selecionamos como corpus 23 títulos de notícias em que todas as orações analisadas possuem *Processos Materiais*, i.e., orações de “fazer e acontecer” que, como explicam Fuzer e Cabral (2014, p. 46), “estabelecem uma quantidade de mudança no fluxo de eventos”.

A nossa proposta consiste em analisar os títulos de notícias linguisticamente, identificando os *Participantes* representados nos *Processos Materiais*, com base na *Metafunção Ideacional* da Gramática Sistêmico-Funcional, concebida por M. A. K. Halliday (1994) e Halliday; Matthiessen (2014).

Este capítulo está organizado em três partes: na primeira, fazemos uma revisão da Gramática Sistêmico-Funcional e do Sistema de Transitividade; na segunda, discorreremos, inicialmente, sobre nossa metodologia e, posteriormente, indicamos nossas análises e os resultados; por fim, expomos nossas considerações finais.

Antes de prosseguirmos com o capítulo, queremos expressar nosso apoio aos familiares e amigos da vítima, bem como a todas as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ que sofreram violência ou perderam a vida em nosso país. Acreditamos que análises como as que apresentamos, que refletem situações cotidianas de homofobia, vão além de pesquisas teóricas e acadêmicas; são também atos de resistência e pressões por justiça!

A Gramática Sistêmico-Funcional e o Sistema de Transitividade

Filiar-se a uma abordagem funcional da linguagem é reconhecer a língua como instrumento de interação entre os falantes. Essa propriedade comunicativa da linguagem coloca em foco o momento da instanciação da comunicação, o que faz com que os pesquisadores funcionalistas recorram aos contextos sociais em que os usos se instituem. Nessa perspectiva, é indissociável linguagem e grupo social, já que se leva em consideração o caráter social da situação. Furtado da Cunha e Souza (2011, p. 22) sintetizam a concepção funcionalista da gramática ao considerar que ela

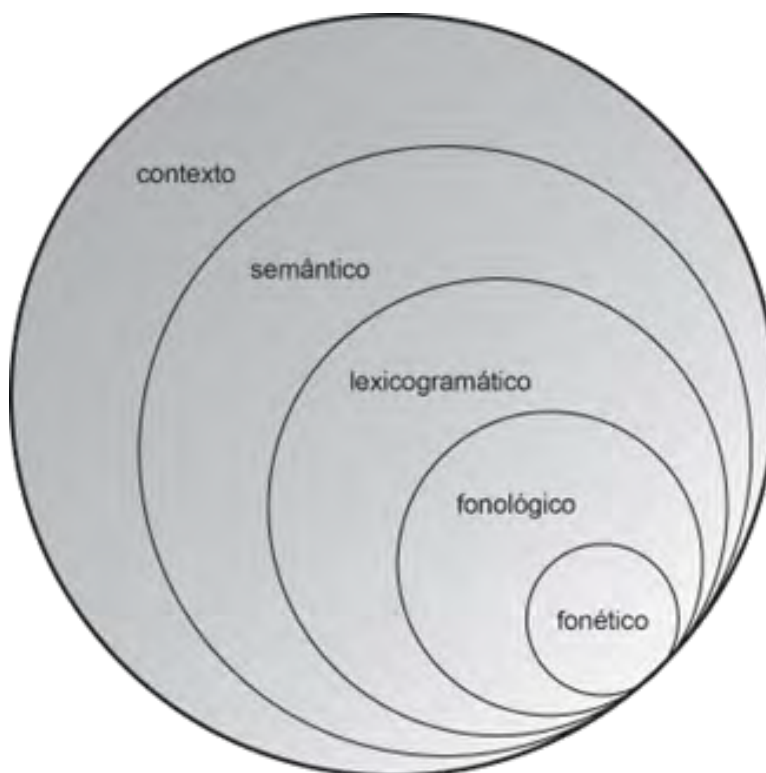
se molda a partir das regularidades observadas no uso interativo da língua, as quais são explicadas, por sua vez, com base nas condições discursivas em que se verifica a interação sócio-comunicativa. A gramática é, pois, vista como um sistema flexível, fortemente suscetível à mudança e intensamente afetado pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia (Furtado da Cunha e Souza, 2011, p. 22).

Dessa acepção, é possível compreender que, na abordagem funcionalista, a língua não é estudada como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso, mas sim como um sistema de comunicação humana. Nesse sentido, a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF) é um modelo teórico que busca analisar a língua enquanto escolhas e que compreende que cada uma dessas escolhas produz significados. Logo, essa teoria é sistêmica, pois reconhece a existência de uma rede sistemática de escolhas possíveis que

o falante realizará, a partir da lexicogramática (estrutura da língua), a trama dos textos; e é funcional, pois a linguagem atende aos diversos propósitos comunicativos de seu usuário para a produção de significados.

Desenvolvida a partir dos estudos do antropólogo Malinowski e do linguista Firth, a GSF considera a linguagem como um fenômeno estratificado, isso é, considera que a linguagem apresenta diferentes níveis de organização que se ligam uns aos outros. No nível mais alto, há o “contexto” (de cultura e de situação) que envolve outros estratos internos da linguagem: o nível semântico, o lexicogramatical, o fonológico (ou grafológico) e o fonético. Esses quatro últimos níveis são linguisticamente realizados por diferentes sistemas, pois, como indicam Halliday e Hasan (1989, p. 4), a linguagem faz parte dos vários sistemas de significação que existem nas sociedades – como o sistema de transitividade, estudado neste capítulo. A estratificação é ilustrada na figura abaixo.

Figura 1 – Estratificação dos níveis de organização da linguagem



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 25, tradução dos autores)

Juntamente com essas dimensões da estratificação, as metafunções determinam a organização geral da linguagem em contexto (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 31-32). Portanto, a teoria propõe três funções comuns a todas as línguas, as quais foram denominadas de *metafunções*: *metafunção ideacional* (representa experiências e processos do mundo material ou do mundo interior – o da própria consciência – na linguagem); *metafunção interpessoal* (gerencia relações sociais e interações entre os participantes da comunicação); *metafunção textual* (organiza e estrutura a informação para criar textos a fim da interação e da representação do mundo das experiências).

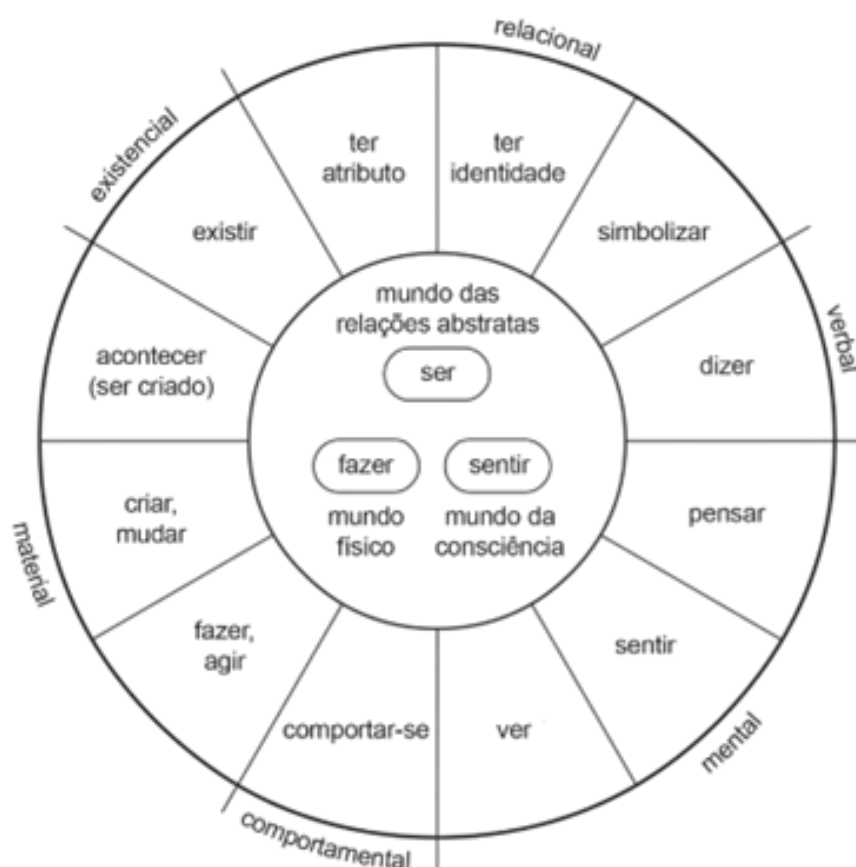
Aqui, nossa proposta consiste em identificar, em títulos de notícias, os *Participantes* e os *Processos* neles representados, por isso, a partir de agora, enfocaremos nossa explicação na *metafunção ideacional* da GSF, pois é através dela e da lexicogramática que o usuário representa as experiências de maneira interativa com as estruturas sociais. Ainda, queremos ressaltar que o componente ideacional se divide em *metafunção lógica* (sistema de taxis, parataxe e hipotaxe e sistema lógico-semântico, responsáveis pela combinação de grupos lexicais e oracionais) e em *metafunção experiencial* (sistema de transitividade). Por focarmos necessariamente no *sistema de transitividade*, a nossa atenção se recai na *metafunção experiencial*.

Na *metafunção experiencial*, considera-se que nossa experiência humana, como explicam Butt et al. (1994), é moldada pela linguagem, a qual cria representações da realidade, abrangendo coisas (termo geral que indica os participantes: pessoas, lugares e objetos concretos e abstratos), eventos e circunstâncias. Logo, as três categorias – coisas, eventos e circunstâncias – se entrelaçam em cláusulas, nas quais o elemento central é a expressão do evento ou do processo. A partir disso, os significados de nossa experiência são representados por meio do *sistema de transitividade*, um recurso gramatical, mais especificadamente um sistema semântico, para construir experiências “as quantas of change in the flow of events” (Martin, Matthiessen e Painter, 2010, p. 98), propiciando a realização lexicogramatical da *metafunção experiencial*. Portan-

to, o *sistema de transitividade* possibilita ao usuário a representação de “quem fez o quê a quem em que circunstâncias” (Gouveia, 2009, p. 30).

No contexto dessa estrutura, o Processo é a peça central, o núcleo. Os Participantes ocupam uma posição mais próxima desse núcleo devido ao envolvimento direto com ele. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), os primeiros, os *Processos*, enquanto representações linguísticas de eventos humanos, abrangem as experiências físicas, mentais e sociais. Eles são realizados tipicamente por verbos que capturam a essência dinâmica das atividades humanas. Os três principais tipos de *Processos* – *materiais*, *mentais* e *relacionais* – formam a base sobre a qual se constrói a expressão da vida humana e, em suas fronteiras, há *Processos* secundários – *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. A Figura 2 ilustra a interação de todos esses *Processos*.

Figura 2 - Os tipos de processo do sistema de transitividade



Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 235, tradução dos autores)

Como já explicado, cada *Processo*, seja ele primário ou secundário, configura-se através de uma interação complexa entre *Participantes* inerentes e circunstâncias contextuais, permitindo que o usuário realize diferentes escolhas nesse sistema de construção da realidade social. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), os *processos mentais* referem-se à experiência do mundo dentro de nossa consciência, os *processos relacionais* estabelecem relações entre entidades ou objetos, os *processos comportamentais* envolvem comportamentos fisiológicos e psicológicos humanos, os *processos verbais* se concentram na comunicação verbal, já os *processos existenciais* descrevem a existência de objetos, pessoas ou entidades.

Para cada um dos seis *Processos*, há pelo menos um *Participante* obrigatório. A presença de outros é opcional, a depender do contexto. Eles são, majoritariamente, realizados por grupos nominais. Nossa análise se aprofunda unicamente nos *processos materiais*, portanto, nesse tipo de processo, pode haver os seguintes *Participantes*: O *Ator* é aquele que realiza a ação; a *Meta/Alvo* é o participante que recebe o impacto da ação; o *Escopo* refere-se ao participante que não é diretamente afetado pelo processo material, pode ser classificado como *Escopo-entidade*, quando constrói o domínio em que o processo ocorre, ou *Escopo-processo*, quando constrói o próprio processo; o *Beneficiário* é o participante que se beneficia de um processo, podendo ser classificado como *Recebedor*, quando recebe bens materiais, ou *Cliente*, quando recebe serviços; o *Atributo* é uma característica atribuída a um dos participantes da oração, podendo ser *resultativo*, quando indica um estado qualitativo resultante do *Ator* ou da *Meta* após a conclusão do processo, ou *descritivo*, quando especifica o estado do *Ator* ou da *Meta* durante o processo. Ainda, existe um tipo de construção que é denominada de *estrutura passiva*. Nessa estrutura o *Ator* pode não aparecer explicitamente na oração ou não ocupar o lugar de sujeito sintático, enquanto o *Participante* que recebe o impacto do processo continua sendo classificado como *Meta/Alvo* (Fuzer e Cabral, 2014).

Para completar o quadro da transitividade, o usuário utiliza as *Circunstâncias* que, embora sejam participantes menos centrais, também podem contribuir com informações adicionais sobre os *Processos*. Elas podem indicar tempo, lugar, modo, causa, dentre outros e são realizadas gramaticalmente por grupos adverbiais ou preposicionais (Fuzer e Cabral, 2014). Contudo, não aprofundaremos na discussão das circunstâncias, visto que o foco deste capítulo é a análise dos *Processos* e dos *Participantes* envolvidos nas orações.

Na próxima seção, indicaremos a metodologia e a análise dos dados encontrados.

Metodologia e Análise do Corpus

Metodologicamente, a análise que propomos a seguir é quali-quantitativa, uma vez que analisamos e separamos os títulos de notícias recortados de sites jornalísticos em três diferentes grupos: o primeiro, diz respeito às orações em que o *Participante Ator* é o próprio jovem assassinado pelos criminosos; o segundo compõe apenas orações em que a vítima é *Participantes Alvo/Meta*; e, por fim, o terceiro grupo constitui-se por orações em que os criminosos são os *Participantes Atores*. A divisão que propomos reflete, na verdade, os dados encontrados. Não há, em nenhum título de notícia o termo “criminosos” ocupando a posição semântica de *Participante Alvo*. Contudo, o termo “jovem”, em nossa análise, ocupa linguisticamente tanto a Posição de *Participante Ator*, quanto a posição de *Participante Alvo/Meta*¹.

A tabela abaixo indica os nossos resultados quantitativamente.

¹ A partir de agora, optaremos unicamente pela utilização do termo *Participante Alvo* na análise.

Tabela 1 – Resultados quantitativos de Participantes analisados

PARTICIPANTES	ORAÇÕES COM UM PROCESSO	ORAÇÕES COM DOIS PROCESSOS	TOTAL
Vítima é <i>Ator</i>	3	7*	10
Vítima é <i>Alvo</i>	7		14
Assassinos são <i>Atores</i>	6	-	6
Assassinos são <i>Alvo</i>	-	-	-
TOTAL DE PARTICIPANTES ANALISADOS =			30

*Essas orações compartilham o mesmo grupo, pois, em todas as sete ocorrências, em um dos processos a vítima é representada como *Participante Ator* e no outro, como *Participante Alvo*.

Fonte: elaboração dos autores.

A seguir, discorreremos detalhadamente sobre a análise de cada grupo.

As orações abaixo compõem o primeiro grupo e são exemplos estruturalmente mais prototípicos de todas as outras ocorrências. Nesse grupo, o jovem assassinado é representado linguisticamente, seja no primeiro ou (quando há) no segundo *Processo* da oração, como *Participante Ator*.

(1) Jovem morre em SP após ir a encontro marcado por aplicativo.²

(2) Jovem é baleado e morre após marcar encontro amoroso em aplicativo em SP.³

A fim de ilustrar os componentes semânticos dos títulos, analisamos as orações e indicamos em tabelas sua classificação semântica baseada no *sistema de transitividade*.

2 Fonte: <https://noticias.r7.com/sao-paulo/jovem-morre-em-sp-apos-ir-a-encontro-marcado-por-aplicativo-1506-2024/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

3 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/06/14/jovem-encontro-morte-sp.htm>. Acesso em: 18 jun. 2024.

Tabela 2 – Participante Ator em título com um processo

Jovem	morre	em SP após ir a encontro marcado por aplicativo
Participante ator	Processo material	Circunstâncias

Fonte: elaboração dos autores

A *Tabela 2* representa a classificação de 03 notícias de nosso corpus em que há somente um *Processo* na oração. Nela, o termo “Jovem” é representado semanticamente como *Participante Ator* da oração de *Processo Material*. Nesse título, o *Processo Material* “morre” coloca em foco a ação de morrer como um acontecimento que ocorre ao jovem, sem indicar diretamente o agente causador da morte. A escolha do verbo “morre”, de certa maneira, despersonaliza a ação do crime, omitindo o(s) responsável(is) pela morte, o que pode suavizar a percepção do evento como um ato de violência ativa e direcionada – afinal, o jovem morreu como? Foi atropelado enquanto atravessava a rua? Foi morto ao ser assaltado?⁴. Assim, o foco recai mais sobre a vítima e sobre o resultado trágico do evento do que sobre os perpetradores ou sobre o ato violento em si.

Tabela 3 – Participante Ator em título com dois processos

Jovem	é baleado	e	[Jovem] eclipse	morre	após marcar encontro amoroso em aplicativo em SP.
Participante alvo	Processo material 1	Conectivo	Participante ator	Processo material 2	Circunstâncias

Fonte: elaboração dos autores

⁴ Claro, essas informações são contextualmente inferíveis. Se você conhece a existência de aplicativos de relacionamento e sabe do perigo que seus usuários enfrentam ao marcarem encontros por meio deles, automaticamente você infere o motivo da morte.

O título (2) também é um exemplo de oração em que um dos termos, semanticamente, representa um *Participante Ator*. Não o inserimos na análise anterior, pois, nesse título, há sintaticamente dois *Processos* coordenados pelo conectivo *e*. Encontramos em nossa análise o total de 07 ocorrências de orações em que o *Participante Ator* se encontra no primeiro ou no segundo *Processo* dos títulos das notícias. Na análise da *Tabela 3*, semanticamente, a vítima só é classificada como *Participante Ator* no segundo *Processo Material* da oração (representamos esse *Participante* a partir da explicitação do termo “Jovem” que está elidido no segundo *Processo*). Nesse título, o *Processo* “é baleado” estabelece a ação inicial, enquanto “morre” indica a consequência. Portanto, a sequência de ações coloca o foco inicial no evento de ser baleado, seguido pelo resultado trágico. Diferentemente do título (1), analisado anteriormente, os *Processos* do título (2) explicitam, em certo nível, que alguém cometeu um crime (“é baleado”, portanto, alguém baleou a vítima), tornando a narrativa mais ativa e direta em relação à violência.

Partindo para a análise do segundo grupo, em que a vítima é *Participante Alvo* do *Processo*, queremos observar que, no exemplo (2) (que integra tanto o primeiro, quanto o segundo grupo da análise), o *Processo Material* “é baleado” exemplifica o que Fuzer e Cabral (2014) chamam de *estrutura passiva*. Segundo as autoras, “os processos materiais normalmente têm um *Ator*, mas às vezes ele não [...] está explícito na oração” (p. 52). Nesses casos, o *Participante* ao qual o *Processo* é dirigido é classificado como *Alvo*, uma vez que sua relação semântica com o *Processo* não se altera. No quadro abaixo, representamos um título com *estrutura passiva* retirado de nosso corpus.

Tabela 4 – Participante Meta em título com estrutura passiva

Jovem	é encontrado	morto após encontro de aplicativo.
Participante alvo	Processo material	Circunstâncias

Fonte: Elaboração dos autores

A oração “Jovem é encontrado morto após encontro de aplicativo”⁵, analisada na *Tabela 4*, é uma *estrutura passiva*, pois o sujeito, “jovem”, sofre a ação de ser encontrado, é o *Alvo*. Nesse tipo de estrutura, o verbo “ser” (“é”) é usado como auxiliar, e o verbo principal “encontrar” está no particípio passado (“encontrado”). Esse uso em títulos de notícias enfatiza o estado ou resultado da ação, destacando a condição do jovem e “atenuando” a visibilidade do agente, que não é mencionado. No exemplo citado, a oração é construída com apenas um *Processo*. Juntamente com essa ocorrência, encontramos 07 orações com a mesma estrutura.

Além disso, a oração (2), já analisada, também compõe, junto com mais 06 títulos, outros exemplos de nosso corpus em que a vítima é representada semanticamente como *Participante Alvo*. No entanto, nessas ocorrências, as orações são construídas com dois *Processos*, um na voz ativa e outro na voz passiva.

Em geral, em todas essas orações, a estrutura passiva destaca a condição e o destino do *Participante Alvo* (a vítima), ocultando o *Participante Ator* (quem cometeu o crime). Em uma manchete de jornal, esse uso pode criar um efeito de ênfase na vítima, visto que a construção passiva direciona a atenção do leitor para a vítima e o resultado da ação. Além disso, ao não mencionar diretamente quem cometeu a ação, a responsabilidade do *Participante Ator* é atenuada ou deixada implícita, o que pode ser uma escolha deliberada para manter a neutralidade ou evitar acusações diretas sem evidências.

Esses títulos analisados até aqui encerram os dois primeiros grupos de análise propostos. A seguir, partiremos para a análise do terceiro grupo, em que o *Participante* é linguisticamente representado pelos assassinos.

(3) Criminosos usam apps de relacionamento gay para realizar assaltos em SP.⁶

5 Fonte: <https://brasil.perfil.com/brasil/jovem-e-encontrado-morto-apos-encontro-de-aplicativo-usuarios-relatam-convite-para-o-mesmo-bairro.phtml>. Acesso em: 18 jun. 2024.

6 Fonte: <https://cbn.globo.com/sao-paulo/noticia/2024/06/16/criminosos-usam-apps-de-relacionamento-gay-para-realizar-assaltos-em-sp.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2024.

A tabela abaixo ilustra a classificação dos termos do título da notícia (3), considerando o sistema de transitividade de Halliday; Matthiessen (2014).

Tabela 5 – Participante Ator em título com um processo

Criminosos	usam	aplicativo de relacionamento gay	para realizar assaltos em SP.
Participante ator	Processo material	Escopo	Circunstâncias

Fonte: elaboração dos autores

Juntamente com o título analisado na *Tabela 5*, encontramos 06 ocorrências de títulos com a mesma estrutura. Dentre todas as notícias que mencionam o crime ocorrido em julho em nosso corpus, apenas essas utilizam em seu título a palavra “criminosos”. Em comum, todas elas representam os criminosos como *Participantes Atores* e, ainda, incluem o *Escopo*, i.e., “o participante que não é afetado pela performance do processo material” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 50), “aplicativo de relacionamento gay”. Com uma leitura mais atenta das notícias, também notamos que elas apenas mencionam o crime cometido. Averiguamos que, quando os portais jornalísticos utilizam no título das notícias selecionadas o termo “criminosos”, na verdade, eles vão abordar outros casos de violência relacionados a encontros de aplicativos. Essa observação pode, enquanto uma hipótese, explicar a generalização presente nesses títulos: fala-se de “criminosos”, “assaltos” e “vítimas” no plural, portanto, as notícias não falam do crime que ocorreu em julho com exclusividade.

Ainda queremos nos atentar para um título de notícia que nos chamou atenção, pois, dentre todas as orações de *Processo Material* analisadas até aqui, ele é o único que apresenta o *Participante Ator* e o *Participante Alvo*.

Tabela 6 – Participante Ator e Participante Alvo em um mesmo título

Criminosos	emboscam	homens gays	usando aplicativos de relacionamento
Participante ator	Processo material	Participante alvo	Circunstância

Fonte: elaboração dos autores.

No título “criminosos emboscam homens gays usando aplicativos de relacionamento”⁷, o termo “criminosos”, semanticamente, representa um *Participante Ator* e o termo “homens gays”, semanticamente, representa um *Participante Alvo*. A inclusão desse *Participante Alvo* indica quem está sendo diretamente afetado pelo *Processo Material*, “emboscam”. Portanto, o título dessa notícia enfoca tanto os criminosos, na posição de sujeito sintático da oração, como as vítimas do crime, na posição de complemento verbal. Esse destaque não só na ação dos criminosos, mas também em quem está sofrendo as consequências diretas dessas ações revelam o que seria a “estrutura” mais prototípica que esperamos de um enunciado que anuncia um crime: quem cometeu o crime e quem sofreu o crime. Contudo, por mais que essas duas informações sejam as que mais esperamos quando queremos saber sobre um crime que ocorreu, não é a que encontramos em todos os outros 22 títulos analisados em nossa pesquisa, pois, enquanto muitos omitem os assassinos, outros apenas relegam essa informação às circunstâncias do evento.

Considerações Finais

A análise dos títulos das notícias revela como a linguagem da mídia molda a percepção que nós, leitores, temos dos eventos. No primeiro grupo, os títulos destacam o jovem assassinado como *Participante Ator*, focando na vítima sem mencionar os responsáveis. No segundo grupo, os títulos são construídos com *estrutura passiva*, concentrando-se no resultado final (a morte da vítima)

⁷ Fonte: <https://istoe.com.br/popular/noticia/aplicativos-de-encontros-gays-caem-em-golpe-e-sao-assaltados-e-m-sp/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

em vez de se concentrar no perpetrador. Já no terceiro grupo, em que os criminosos são os *Participantes Atores*, muitos dos títulos nem se quer falam desses *Participantes* como assassinos e apenas generalizam o ocorrido, acrescentando outros eventos semelhantes. Por fim, como indicamos, apenas um título menciona tanto os criminosos quanto as vítimas.

Portanto, com a nossa análise, averiguamos que nem todas as informações esperadas (quando se quer saber de um crime) foram encontradas nos títulos das notícias de nosso corpus, seja porque são contextualmente inferíveis, seja porque (talvez) não são o foco do jornalista que a escreveu.

Com esta pesquisa, buscamos evidenciar o impacto da escolha lexicogramatical na percepção pública de crimes, destacando a importância de uma análise para entender como a mídia molda narrativas sociais. E nesse ínterim, está a linguística demonstrando a importância da linguagem na construção da experiência.

Também queremos sugerir pesquisas futuras que estudem os textos jornalísticos de forma a examinar outras notícias e, também, a analisar sob a ótica de outras *metafunções* da GSF.

Referências

BUTT, D.; FAHEY, R.; FEEZ, S.; SPINKS, S.; YALLOP, C.. **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2. Ed. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 2003.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; SOUZA, M. M. de.. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011, 116 p.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S.. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, 228 p.

GOUVEIA, C.. Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional, **Matraga**, v. 16, n. 24, p. 13-47, 2009.

HALLIDAY, M. A. K.. **Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning**. Londres: Arnold, 1978, 257 p.

HALLIDAY, M. A. K.. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

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

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. London & New York: Routledge, 2014, 786 p.

MARTIN, J. R; MATTHIESSEN, C.; PAINTER, C.. **Deploying functional grammar**. Beijing: Commercial Press, 2010.

TEIXEIRA, J. F.; MACHADO TEIXEIRA, S.; PITOMBEIRA, L. M.; IRINEU, L. M.; SANTOS, L. A. P. F. dos.. Quem pratica crimes contra homossexuais? A apassivação na representação discursiva sobre a violência contra homossexuais em manchetes jornalísticas digitais. **Revista da ANPOLL**, v. 54, n. 1, e1628, 2023.

CAPÍTULO 11

O USO DO GÊNERO TEXTUAL MEME NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ESTRATÉGIA À PRÁXIS DA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL

Andrea Rejane Melo Brito

Paula Edwirges Pereira Evangelista

Arielson Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-9

Introdução

Com o advento da tecnologia, a sociedade vem sendo cada vez mais atraída por influências digitais, que acabam também por promover modificações nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários (interagentes) e, consequentemente, interferem também no “processo de ensino-aprendizagem da língua na escola e fora dela” (Marcuschi, 2010, p. 11).

Nesse contexto, os gêneros textuais, amplamente estudados na Linguística desde os primeiros trabalhos de Bakhtin (1997), também vêm se aprimorando e ganhando novas classificações, dentre elas, o *meme*, termo que se origina do grego *Mimeme* que significa “imitação” segundo Dawkins (1976) e cuja definição, na cibercultura, baseia-se na associação de imagem e texto com o objetivo de transmitir uma mensagem rápida, de cunho humorístico.

As redes sociais contribuíram para que esse gênero ganhasse força na sociedade, principalmente, entre os jovens que atualmente possuem livre aces-

so aos ambientes digitais e representam os maiores consumidores desse tipo de conteúdo conforme o relatório do Wavemaker de 2022, que aponta: 55% dos jovens de 13 a 35 anos enviam *memes* toda semana e 30% os enviam diariamente, o que indica 40% da população de consumidores.

Nucci (2002), em estudo realizado sobre práticas de leitura entre jovens do ensino médio, aponta em seus dados as dificuldades que este público tem em manter o hábito de leitura em seu cotidiano enquanto prática prazerosa ou de lazer. Eles não associam a importância de a leitura estar vinculada às necessidades emergentes para a inserção cultural, uma vez que leem os textos somente com o objetivo de obter informações que necessitam naquele momento. Por isso, o presente trabalho justificou-se e empenhou-se em pesquisar a importância deste recente gênero textual como estratégia pedagógica auxiliadora aos professores de Língua Portuguesa.

Para os docentes, explorar ferramentas advindas do ambiente virtual e utilizá-las na prática de sala de aula pode gerar conexão com os estudantes, promovendo a prática da escrita, da leitura e da reflexão, distanciando-se um pouco das técnicas de leitura puramente tradicionais. Além disso, esta forma de comunicação apresenta uma intenção bem definida, podendo, assim, motivar o estudante no exercício de suas habilidades criativas; além de desenvolver o seu conhecimento, tendo como resultado aulas mais interativas e prazerosas.

De acordo com Guerreiro e Soares (2016), o gênero textual *meme* é elaborado por meio de imagens do cotidiano. São produzidos de maneira cooperativa sem assinatura de autoria. Para Candido e Gomes (2015), o *meme* é formado por imagem, vídeo, palavras e frases, apresentando conceitos propagados no mundo virtual. Esses elementos que formam o gênero textual podem compor o trabalho do professor, servindo de importante estratégia no processo de ensino-aprendizagem. Outro fato a ser considerado é que, embora o teor humorístico evidente nos *memes*, estes também possuem criticidade, exigindo, assim, do leitor “a exploração dos significados que vão além do texto, da imagem e do humor por ele produzido” (Guerreiro; Soares, 2016, p.192); o que mostra ser

um material interessante a ser utilizado em sala de aula, a fim de estimular a leitura e a escrita, refletindo na prática da interpretação textual.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o uso do *meme* nas aulas de Língua Portuguesa. Como objetivos específicos, temos: a) descrever os elementos que compõem o gênero textual *meme*; e b) averiguar as possibilidades educativas relacionadas à escrita e à leitura por meio do *meme*. Em seu aporte teórico, apresenta as contribuições de autores que trazem desde a definição do termo *meme* em sua origem até o seu conceito no universo virtual. Além disso, a pesquisa também se vale dos trabalhos de outros autores que tratam sobre o uso do *meme* como gênero textual em sala de aula. No que se refere à questão de pesquisa: de que forma ocorre o uso do *meme* nas aulas de Língua Portuguesa?. usamos os pressupostos teóricos de Bakhtin (2003) e de Marcuschi (2010) para referenciar o estudo de gêneros textuais.

Como encaminhamento metodológico, a pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, descritiva e exploratória e contou com artigos e outros materiais disponíveis na plataforma Google Acadêmico. Para a análise de dados, foram selecionados quatro *memes* de páginas digitais diferentes, escolhidos por versarem assuntos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa, livres de conteúdo violento, preconceituoso, isentos de ordens políticas e religiosas. Esta escolha teve como intuito verificar que a utilização dos *memes* em sala de aula deve estar embasada nos conteúdos apresentados aos estudantes, sendo diretamente ligados aos objetivos dos docentes, evitando assim o seu uso de maneira aleatória.

Diante disso, a pesquisa revelou que é possível o uso do gênero textual *meme* no contexto de sala de aula, uma vez que, além de ser utilizado como entretenimento, ele pode representar um espaço de conexão entre as aulas e as redes sociais, aprendizado e lazer, transformando uma aula cansativa e monótona em uma experiência prazerosa e divertida para o estudante, que construirá em sua mente o pensamento de que adquirir conhecimento pode ser algo positivo e enriquecedor.

Referencial Teórico

Os gêneros textuais estão presentes cotidianamente na comunicação entre os membros de uma comunidade. Ao longo dos tempos, cada sociedade se utiliza de textos peculiares da época que demonstram a maneira como os indivíduos interagem entre si. A tão esperada carta, a urgência do telegrama, a estrutura artística literária de um poema, a informalidade de um bilhete, o poder argumentativo de um editorial e a agilidade de um e-mail; os gêneros textuais, embora se diferenciem uns dos outros, apresentam como característica em comum manter interações formais e informais entre os seus usuários.

Essa assertiva está pautada nas contribuições de Bakhtin (2003) quando destaca que a prática social desenvolvida entre a humanidade é inesgotável e cada atividade ou interação necessita de diferentes tipos de comunicação. Para Marcuschi (2002), os gêneros textuais acompanham essas necessidades de interação social e se transformam conforme as inovações que cada geração apresenta, aumentando, assim, o número de possibilidades de comunicação. Dessa forma, a evolução da humanidade também influencia diretamente em sua maneira de se comunicar, o que antes era considerado um meio eficaz de comunicação, hoje pode ser visto pela geração contemporânea como obsoleto.

Diante disso, com o advento da tecnologia e de mídias diversificadas, novos gêneros foram apresentados e estão sendo cada vez mais utilizados numa sintonia entre imagens, sons, formas e textos verbais. É na evolução dos gêneros textuais que se observa o surgimento do *meme*, que historicamente tem sua origem na Ciência Biológica por meio do etólogo Richard Dawkins que, em seu livro *O Gene Egoísta* de 1976, faz uma analogia aos genes e apresenta o *meme* como uma unidade que carrega informações culturais passadas de uma geração para outra (2007, Apud Cavalcante; Oliveira 2019). Para Dawkins (1976), melodias, ideias e modas de vestuários são exemplos de *memes*, unidades de transmissão cultural que são passadas de uma pessoa para outra.

O termo *meme* tem origem grega *Mimeme*, cuja tradução pode ser representada pela palavra imitação, trazendo assim a ideia de que os *memes* podem carregar informações relevantes de um povo por meio da sua vivência e prática cultural, seus costumes, hábitos e crenças. Essa carga de informações pode ser “imitada” por gerações futuras. O termo ultrapassou as discussões do campo da genética e adentrou no mundo digital. E, embora tenha herdado características definidas por Dawkins (1976), recebeu, neste novo universo de investigação e de atuação, conceitos específicos com vistas a abranger as necessidades e as particularidades da cibercultura.

De acordo com Chagas (2020), foi na década de 90 que piadas, trocadilhos e outras formas virais começaram a ser traduzidas como *meme*. Para Horta (2015), o primeiro registro do uso da palavra *meme* no mundo tecnológico ocorreu em 1998 por meio do site chamado Memepool. Para Kobel e Lanksher (Apud Chagas 2020), os *memes* podem ser definidos como uma forma de texto ou um comportamento iterado, que contagiou as redes sociais. Fontanella (2009, p.9), quando direciona seu olhar para as plataformas online, define os *memes* como “ideias, brincadeiras, jogos, piadas ou comportamentos que se espalham através de sua replicação de forma viral”.

Como já mencionado, o termo agora utilizado nos meios digitais, embora ganhando novos conceitos, ainda mantém características originárias apresentadas por Dawkins (1976), como a imitação. Para Torres (2016), os *memes* são difundidos por meio da repetição e da imitação, de usuário para usuário ou de grupo para grupo. Os exemplos a seguir mostram que os *memes*, no contexto digital, carregam a herança de imitação atribuída por Dawkins (1976):

Figura 01:



Fonte: @sosparanoia

Figura 03:



Fonte: @tainaguerreira

Figura 02:



Fonte: knowyourmeme.com

Figura 04:



Fonte: lord of memes cristãos

Sob a ótica educacional, o uso do gênero textual nas escolas brasileiras teve como marco importante os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), diretrizes que orientam a disciplina de Língua Portuguesa e outras disciplinas. Diante disso,

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (Brasil, 1998, p. 21).

Este documento também orienta que aos discentes seja oportunizado o contato com diferentes textos, uma vez que permite que o estudante aprenda diversos conceitos, sendo capazes de utilizá-los em suas produções. Para isso, é necessário que o professor promova aulas e atividades que lancem mão dos gêneros textuais, em suas diferentes estruturas, atuação e intenção, trazendo também os materiais contidos na cibercultura para sala, transformando-os em aliados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a sala de aula torna-se um ambiente que visa favorecer a aprendizagem dos educandos, levando-os a analisar diferentes gêneros textuais, suas características, objetivos, além de motivá-los à produção de novos textos. O uso dos *memes* no contexto escolar representa um material de fácil acesso, pois sua disponibilidade está a poucos cliques e abre portas para um ensino prazeroso uma vez que eles apresentam situações e vivências do dia a dia. Torres (2016) destaca que:

Os memes são apropriações temáticas que vão desde o humor sobre amenidades até assuntos como política e economia, e que têm, na maioria das vezes, mensagens de compreensão fácil e rápida. Some a isso a facilidade de publicação e o compartilhamento, sobretudo pelas redes sociais, e teremos a viralização do conteúdo (Torres, 2016, p.60).

Dessa forma, um material de fácil acesso, que disponibiliza aos seus usuários o contato com temáticas comuns do dia a dia, apresentado em diferentes formas, pode ser utilizado como ferramenta eficaz na educação, a fim de não apenas informar, mas capacitar para a formação crítica e produções coerentes. O gênero textual *meme* é um importante instrumento nas mãos dos docentes, uma vez que este profissional pode fazer uso de um recurso que traz diferentes contextos do cotidiano dos estudantes, pois de acordo com Araújo (2012), eles são reelaborados, levando em consideração o contexto social dos indivíduos, promovendo sentido e ressignificando situações do dia a dia.

Metodologia

A metodologia consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo descritiva e exploratória, de caráter bibliográfico, uma vez que se trata de um estudo realizado com o intuito de fundamentar teoricamente o objeto estudado, sem excluir a compreensão crítica do significado nele existente, bem como contribuir com elementos que subsidiarão a análise futura do levantamento teórico discutido (Lima; Miotto, 2007 p.44).

Dessa forma, Fonseca (2002) destaca que para a realização de uma pesquisa bibliográfica é essencial um bom levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, sejam elas escritas e/ou eletrônicas, tais como: livros, artigos científicos e páginas de web sites. De acordo com Gil (2008), a pesquisa tem como finalidade o rastreamento de novas perspectivas acerca da realidade social, construindo assim, respostas pertinentes ao objeto investigado.

Esta pesquisa se valeu das bases de dados disponíveis na plataforma Google Acadêmico. Para coleta de artigos, dissertações e outros materiais, foram apresentadas as palavras chaves: meme, Língua Portuguesa, gênero textual, leitura e escrita. Os critérios utilizados para a seleção dos trabalhos se deram primeiramente por excluir as publicações que, embora abordassem o tema *meme* como gênero textual, não tinham relação com o público jovem, alvo deste trabalho.

Chegou-se então ao total de 16 trabalhos entre artigos, teses e dissertações publicados entre os anos de 2013 até 2023 considerados satisfatórios por abordarem a temática contida nesta pesquisa e que através da leitura subsidiaram o desenvolvimento deste artigo.

Para a análise de dados, foram escolhidos 4 (quatro) *memes* de páginas digitais, selecionando *memes* isentos de xingamentos, palavras ou expressões pejorativas, não possuindo cunho agressivo, violento ou preconceituoso. Como critérios de seleção, também foram levados em consideração aqueles que apresentaram em sua estrutura uma relação com os conteúdos de Língua Portuguesa.

Discussão e Resultados

A fim de embasar os objetivos desta pesquisa, foram apresentados *memes*, extraídos de páginas virtuais. Os quatro exemplos a seguir foram escolhidos por compreenderem temáticas vistas nas aulas de Língua Portuguesa e que contemplam a leitura, a escrita, além da prática da interpretação textual.

São eles: meme do seu Madruga, da página Memes acessíveis, meme do Chapolin Colorado, da página Blog do Xandro, meme do Ross Geller, da página Memes e Gifs e outro em desenho extraído da página Memedroid.

Figura 05: Exemplo de meme do seu Madruga



Fonte: Página Memes acessíveis

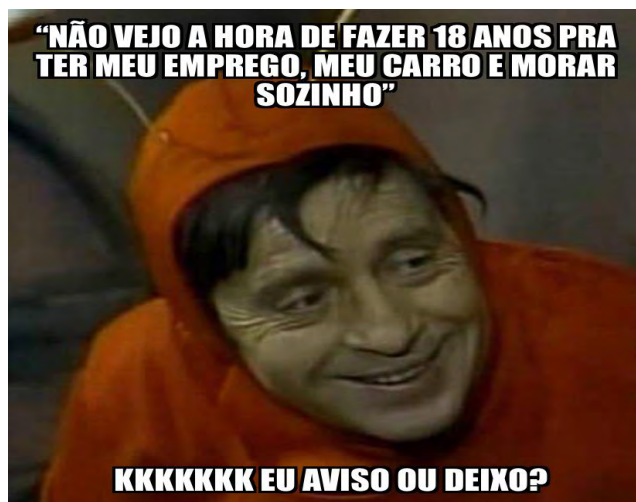
A Figura 05 traz a imagem do personagem “Seu Madruga” do seriado O Chaves, bastante conhecido pelos brasileiros, sendo exibido na rede de TV SBT. O *meme* apresenta um questionamento divertido no texto associado à expressão facial do personagem, que como bem destacam Candido e Gomes (2015, p.1298), “os *memes* retratam geralmente situações do cotidiano de maneira cômica ou satírica”.

O objetivo do *meme* é ilustrar o paradoxo que há entre o intuito do poder calmante dos chás e um de seus tipos utilizar o verbo “matar” no imperativo. No contexto da sala de aula, tal gênero textual é interessante para trabalhar uma

diversidade de conteúdos, dentre eles, a interpretação textual, a polissemia, aspectos gramaticais, dentre outros assuntos.

Nessa perspectiva, torna-se importante o conhecimento prévio do estudante para a compreensão do teor “cômico”, principalmente por meio das metáforas, a fim de que consigam compreender o real sentido do enunciado.

Figura 06: Exemplo de meme do Chapolin Colorado



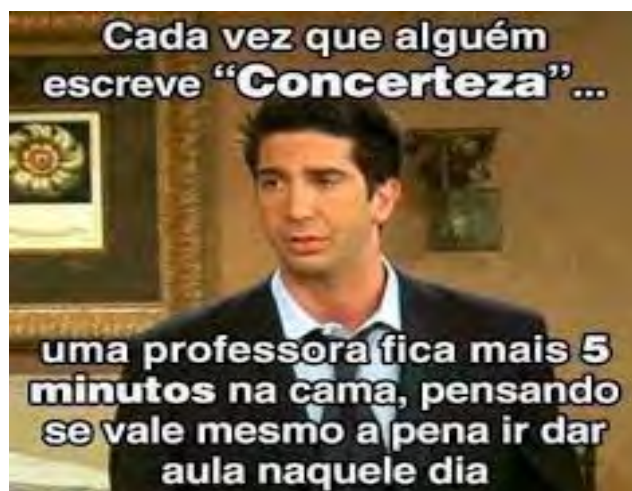
Fonte: Blog do Xandro

Na figura 06, há um *meme* com o famoso personagem “Chapolin Colorado”, que comenta ironicamente sobre uma possível utopia do jovem: a de que quando alcançar a maior idade, se tornará rico ou já estará estável financeiramente.

Nessa perspectiva, pode-se destacar que além da mensagem bem-humorada, o enunciado também interliga pessoas de duas faixas etárias diferentes: um adulto que ouve o desejo sonhador de um jovem. Tal percepção vai ao encontro da afirmação de Geraldi (2012), que enfatiza a importância dos estudos de linguística para a compreensão de que a linguagem é também um processo de interlocução que favorece a interação entre dois sujeitos, e que tais sujeitos, ao lerem, não ficam subordinados unicamente à descoberta de sentidos dados pelo autor; cada um acessa seu conjunto semântico, buscando referências e significados estáveis para interpretar os textos que leem.

Assim, no contexto da sala de aula, o *meme* acima pode ser utilizado como estratégia metodológica no que se refere à leitura, compreensão textual, bem como no estudo das figuras de linguagem, como por exemplo, a ironia.

Figura 07: Exemplo de meme do Ross Geller



Fonte: Memes e Gifs

O *meme* 07 possui uma mensagem enunciada pelo personagem Ross Geller, interpretado por David Schwimmer, do seriado de sucesso “Friends”. Para Marcuschi (2008), “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não somente pela forma” (p. 150). Nesse sentido, no *meme*, o rapaz faz uma reflexão empática em relação ao professor que ao se deparar com erros de português por parte dos educandos, se questiona se vale a pena ir trabalhar, pois é como se o trabalho do profissional fosse em vão.

O *meme* de Ross pode ser trazido para a aula de Língua Portuguesa principalmente para estimular de forma lúdica a importância do conhecimento de ortografia e, conseqüentemente, de produção textual. Nesse sentido, mais uma vez é trazido à tona a importância dos conhecimentos gramaticais do discente, pois se ele utiliza o “concerteza”, logicamente não entenderá o teor cômico do *meme*.

Dessa forma, nota-se que é destinado não apenas para efeito de humor, mas também a uma crítica social e cultural, satirizando, assim, diversos fatos

do dia a dia, tais como: os desvios ortográficos de português, introduzidos no momento da produção, mas, nem por isso são aceitos e interpretados da mesma maneira pelos leitores, que precisam de um conhecimento específico e prévio para compreendê-los.

Figura 08: Exemplo de meme Memedroid



Fonte: Memedroid

Na figura 08, há um *meme* muito bem humorado, representado pelo diálogo entre mãe e filha, no qual a estudante cita um ensinamento aprendido em sala com a professora: a intransitividade dos verbos. Ela concilia a definição do verbo intransitivo *sair*, que tem sentido completo, ao raciocínio deste não requerer complemento, bem como sua resposta à pergunta de sua mãe: “onde você vai?”.

Portanto, a análise do *meme* acima também se relaciona com o que Paulo Freire (2003) aponta sobre a importância de o estudante além de saber interpretar uma sentença seja também capaz de contextualizá-la dentro do seu próprio cotidiano, o que é possível com a utilização dos *memes* como instrumentos que podem auxiliar na capacidade cognitiva dos discentes e ainda fornecer repertório de apoio para a reflexão do aprendizado.

Almeida (2020) afirma que o *meme* representa uma forma rápida de comunicação, serve como canal para formação crítica e criativa, se for estimulado num sentido responsável da sua produção a partir da mediação pedagógica de temas e de conceitos históricos, além de estimular habilidade de escrita, de leitura e de interpretação textual.

Assim, ao analisar os *memes* escolhidos, fica perceptível que o momento contemporâneo de inclusão digital e o uso da tecnologia nas interações sociais estão cada vez mais presentes entre os estudantes, e podem, dessa forma, se tornar um caminho oportuno para aulas que estimulam a participação ativa dos educandos.

Considerações Finais

O processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa se mostra cada vez mais desafiador. O caminho percorrido necessita de ferramentas que sejam utilizadas de maneira que o conteúdo seja claro, prazeroso e ultrapasse as barreiras da sala de aula, tornando-se **útil** na vida cotidiana.

O *meme*, embora advindo da área biológica, tem sua definição clara e satisfatória quando inserido no mundo tecnológico. Ele é considerado um gênero textual que, de maneira humorada faz uso de imagens, textos, gifs e até vídeos, visando transmitir informações e sendo modificado à medida em que é compartilhado. A facilidade de encontrá-lo nas redes sociais e as informações contidas nele, além de viralizar a todo momento, apresenta situações do dia a dia, o que desperta a curiosidade dos jovens em acessar e em reproduzir esse tipo de conteúdo.

Apesar do acesso fácil às informações, ainda é perceptível que o público jovem apresenta grandes dificuldades com a leitura, com a escrita e consequentemente com a interpretação textual. Assim, pensando na sala de aula como um ambiente que está para além da transmissão de conhecimentos, considerando que o processo educacional visa a formação de indivíduos conscientes, capazes de interpretar o mundo que os cercam, ter em mãos uma ferramenta de grande

aceitação é ter grandes possibilidades de transformar o ensino, levando para sala de aula estratégias que tornam o conteúdo mais agradável e próximo da realidade dos estudantes.

Nas análises dos *memes* escolhidos nesta pesquisa, é possível inferir que, quando aplicados em atividades de interpretação textual, proporcionam o conhecimento de diferentes conteúdos ministrados em sala de aula. Como exemplo, foram apresentados *memes* contendo figuras de linguagem, em que se pode trabalhar seu reconhecimento e aplicação. Além da ortografia, em que palavras foram inseridas em textos cômicos, levando a uma reflexão da importância não apenas da leitura, mas também da interpretação textual. Tudo isso associado ao lúdico, sem deixar de lado o senso crítico e o aprendizado.

Dessa forma, este gênero textual pode ser utilizado não apenas no entretenimento entre os grupos de jovens; ele pode ter espaço no universo da sala de aula, tornando-se um recurso importante de uso docente, deixando as aulas mais agradáveis e enriquecedoras, capaz de oferecer uma aprendizagem transformadora.

Portanto, este trabalho une-se a outros que apresentam o gênero textual *mime* como uma ferramenta que contribui para um aprendizado significativo. Contudo, espera-se que novas pesquisas e discussões sobre essa temática sejam cada vez mais fomentadas no intuito de proporcionar novos caminhos para a educação.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998.

ALMEIDA, S.S. Memes como estratégias pedagógicas na EAD para professores. **Revista Interdisciplinar Parcerias Digitais**, v. 2, n. 2, Rio de Janeiro: Colégio Pedro II (Campus Centro), p. 1-10, 2020. Disponível em: < <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/parceriasdigitais/article/view/2319/1563> >. Acesso em: 27 set. 2023.

ARAÚJO, J.X. **Memes: a linguagem da diversão na internet.** Análise dos aspectos simbólicos e sociais dos Rage Comics. 86 pps. Monografia final do curso de Comunicação Social/Jornalismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes – uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21,n.63,p. 1293-1303, set./dez., 2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ano21/63supl/092.pdf> . Acesso em 28/09/23.

CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. L. (2019). **O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística.** Disponível em: <Textual. *Revista Desenredo*, 15. <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8931>> Acesso em 16/09/23.

CHAGAS, V. Da memética aos memes de internet: uma revisão da literatura. BIB - **Revista Brasileira De Informação Bibliográfica Em Ciências Sociais**, (95). Recuperado de <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/119> Acesso em 16/09/23.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FONTANELLA, F. **O que é um meme na Internet?** Proposta para uma problemática da memesfera. *III Simpósio Nacional ABCiber-Dias* 16 (2009): 17.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GUERREIRO, A.; SOARES, N. M. M.. Os memes vão além do humor: uma leitura multimodal para a construção de sentidos. jul./dez. 2016. Disponível em: <In: **Revista Texto Digital**; UFSC, SC, Brasil, v. 12, n. 2, p. 185-208>. Acesso em: 07/09/2023

HORTA, N.B. **O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica.** 2015. Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18420/1/2015_NataliaBotelhoHorta

Lima, T.C.S de; Mioto, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katál, Florianópolis, v.10, spe, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSHI, L.A. (2010). Gêneros textuais emergentes no contexto de tecnologia digital. Em: MARCUSHI, L.A & XAVIER, A.C. (orgs.) **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido** 3ª ed. São Paulo: Cortez.

NUCCI, E.P. **Letramento: algumas práticas dos jovens do Ensino Médio.** São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. Vol. 6 n. 1 p. 36.

Relatório do Wavemaker de 2022. Disponível em: <https://wavemakerglobal-com.translate.google/uk/growth-trends-2023-to-meme-or-not-to-meme/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc> Acesso em 11/09/23.

TORRES, T. O Fenômeno dos memes. Disponível em: < Cienc. Cult. vol.68 no.3 São Paulo July/Sept. 2016> Acesso em 20/09/23

CAPÍTULO 12

A COESÃO TEXTUAL EM REDAÇÕES NOTAS MIL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Solange Borges Alves Pessoa

Arielson Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-A

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma das principais formas de ingresso em universidades públicas e privadas no Brasil. A redação é uma das partes mais importantes do exame, pois pode ser o diferencial para a aprovação. Diante disso, esta pesquisa trata de um estudo sobre A Coesão Textual em Redações Nota Mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesse contexto, O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que faz parte do Ministério da Educação, elaborou a Cartilha do Participante para a redação do Enem 2023. A cartilha apresenta exemplares de redações nota 1.000 (mil) da última edição do exame (2022), com explicações que ponderam sobre as escolhas textuais, inclusive a coesão textual encontrada nessas redações.

Vários pesquisadores da área buscam entender esse universo da Coesão Textual. Pesquisas recentes têm mostrado que a Coesão Textual é um fator determinante para a qualidade do texto. Em 2021, mestrandos do Instituto de

Letras e Linguística/UFU, com uma publicação nos Cadernos da Fucamp, v.20, n.48, p.1-26, destacaram que a coesão textual tem como papel fazer com que o texto não tenha partes quebradas, mas ligadas, relacionadas, articuladas, que conversem entre si.

A motivação para este artigo é a percepção que tive a respeito das dificuldades encontradas pelos alunos do Ensino Médio na construção da escrita para manutenção da coesão textual. Este estudo é muito relevante, pois vai proporcionar aos professores e aos alunos uma reflexão sobre as práticas da coesão textual em redações nota mil do exame, além de entender o conceito e as classificações da coesão, bem como entender o que diz a Cartilha do Participante do ENEM.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a coesão textual em uma redação nota mil do ENEM. De forma mais específica, buscou-se: i) identificar como ocorre a estrutura da coesão textual em redações nota mil; e ii) analisar o uso dos operadores argumentativos em redações nota mil. Para responder a questão de pesquisa como ocorre a coesão textual em redações nota mil do ENEM?, usaremos este referencial teórico: Brasil (2023), Chagas (2007), Favero (1985), Silva e Favero (2010), dentre outros. A metodologia utilizada compreendeu em uma pesquisa básica de abordagem qualitativa e de caráter descritiva e exploratória, a partir de uma revisão bibliográfica.

Portanto, este trabalho foi dividido em seções, em que na primeira seção foi realizada a introdução, na segunda seção é descrita o material e o método da pesquisa. Na terceira foi feita uma pesquisa bibliográfica, em que utilizou-se como base artigos acadêmicos relacionados ao tema, na quarta seção são explorados os resultados e as discussões, seguido da quinta seção, na qual é exposta a conclusão do trabalho, e por fim as referências bibliográficas utilizadas como base.

Metodologia

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa, na perspectiva descritiva e exploratória. O presente artigo deu-se através de uma revisão integrativa da literatura, em que houve uma busca de pesquisas relevantes sobre a coesão textual nas redações nota mil do ENEM. Este método de pesquisa possibilita uma avaliação descritiva de evidências disponíveis sobre o tema investigado em seu produto final, proporcionando uma organização do estado atual do conhecimento e de reflexões para a implementação de novas intervenções (Marconi; Lakatos, 2010).

A revisão integrativa obedeceu às seguintes fases: a) identificação do tema e formulação da questão da pesquisa; b) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos estudos para amostragem; c) coleta dos dados que foram extraídos dos estudos; d) análise crítica dos estudos selecionados; e) interpretação dos resultados;

f) apresentação da síntese estabelecida e revisão dos conteúdos. A busca na literatura foi realizada nas seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), periódico capes e google acadêmico.

Referencial Teórico

A Competência IV na Redação do ENEM

Com a finalidade de ajudar os alunos e as alunas na elaboração da prova de redação do ENEM, o INEP disponibilizou a Cartilha do Participante para orientar sobre a redação do Enem 2023. A Competência IV é uma das cinco competências avaliadas na redação do ENEM. Essa competência contém informações importantes sobre a prova do ENEM, esse documento traz orientações sobre a estrutura da prova, os critérios de avaliação da redação, as competências avaliadas, o processo de correção, entre outros aspectos. Desta forma, nes-

sa competência, é analisado como o participante se vale dos recursos coesivos para articular os enunciados de seu texto, nesse sentido, a coesão textual é um dos aspectos avaliados na Competência IV.

Na Cartilha do Participante (2023), a partir da página 18, a Competência IV apresenta os aspectos a serem avaliados, o documento diz a respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. Outrossim, a organização textual exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre as ideias.

O documento reitera na Competência IV que essa articulação é feita por meio de recursos coesivos, em especial operadores argumentativos, que são os principais termos responsáveis pelas relações semânticas construídas ao longo do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, relações de igualdade, de adversidade, de causa/consequência, de conclusão, entre muitos outros.

Nesse sentido, a cartilha deixa claro que, na produção de uma redação, utilizam-se variados recursos linguísticos para garantir as relações de continuidade essenciais à elaboração de um texto coeso. Interessante citar que as Competências III e IV consideram a construção da argumentação ao longo do texto, porém, avaliam aspectos diferentes. Na Competência III, avalia-se a capacidade de o participante “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, ou seja, trata-se da estrutura mais profunda do texto” (Brasil, 2023).

Já a coesão, observada na Competência IV, atua na superfície textual, isto é, avaliam-se as marcas linguísticas que ajudam o leitor a chegar à compreensão profunda do texto. Desse modo, o participante deve, na construção de seu texto, demonstrar conhecimento sobre os mecanismos linguísticos necessários para um adequado encadeamento textual, considerando os recursos coesivos que garantem a conexão de ideias tanto entre os parágrafos quanto dentro deles.

Portanto, a Competência IV se refere à ligação, à relação e aos nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. A coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e da superfície do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto.

A Cartilha do Participante do ENEM (Brasil, 2023) faz referência a três princípios em diferentes níveis para garantir a coesão textual: estruturação dos parágrafos, estruturação dos períodos e referenciação. A estruturação dos parágrafos se refere à organização das ideias em torno de um tema central, com início, meio e fim. Já a estruturação dos períodos diz respeito à construção de frases bem formuladas, com sujeito, verbo e complemento, que se relacionam entre si de forma lógica e coerente. Por fim, a referenciação é a forma como as informações são conectadas entre si, por meio de pronomes, conjunções e outros elementos coesivos.

A Coesão e a Coerência Textual

A coesão textual é um dos elementos fundamentais para a construção de um texto coeso e coerente. Ela é responsável por estabelecer as conexões entre as palavras, as frases e os parágrafos, permitindo que o texto seja compreendido de forma clara e objetiva pelo leitor. Para Favero (1985, p. 9), podemos entender a “coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto”.

Para tanto, faz-se necessário entender a diferença entre coesão e coerência. A coesão e a coerência são dois conceitos importantes na construção de um texto. Chagas (2007) reitera que a coesão se refere à estrutura e à organização do texto, enquanto a coerência remete à sequência lógica de ideias. Ambas são necessárias para garantir a clareza e a objetividade de um texto. Desta forma, o autor deixa claro que a coesão é responsável por garantir a ligação entre frases, orações e parágrafos do texto. Para isso, todas as suas partes devem estar

interligadas através de elementos conectivos, como conjunções, pronomes, advérbios e outros. Nesse contexto, um texto coeso não pode ser uma sequência de frases isoladas umas das outras. Assim, elementos anafóricos (remetem ao que já foi dito) e catafóricos (remetem ao que será dito) fazem com que o texto possua uma fluidez e seja compreendido em uma totalidade homogênea. Já a coerência, conforme Chagas (2007), está relacionada ao sentido do texto. Todo texto é um ato de comunicação e, desse modo, deve fazer sentido para quem envia a mensagem e para quem a recebe. É o chamado nexos, a conexão entre fatos e ideias, fundamental para a coerência textual.

Diante disso, Simon (2008) destaca que um texto coerente é aquele que apresenta uma sequência lógica de ideias, com argumentos bem estruturados e organizados. A construção de um adequado texto depende da maneira como os vocábulos e as ideias estão arranjadas. Para tanto, faz-se necessário entender e perceber o uso dos elementos anafóricos e dos articuladores como elementos principais na formatação textual. Junior (2013, p.23) define coesão textual como “responsável pela tessitura do texto, aquela que faz as ligações entre os enunciados do texto por meio de dependências de ordem gramatical”. Para Fávero (1985, p. 9):

Coesão como um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões. Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

Ainda para Fávero (1985), a autora propõe uma reclassificação em relação aos tipos de coesão com base na função que exercem na construção do texto e não de classes de palavras ou de léxico. Segundo a autora, existem três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial.

A coesão referencial ocorre por meio de substituição e reiteração.

- Na **coesão substituição**, um elemento do texto é retirado e evita a repetição, substitui o referente por outro termo que tenha o mesmo sentido ou valor. Exemplo: O **Brasil** é um país muito diverso. Essa **nação** tem muitas riquezas culturais e naturais.
- Já na **coesão por reiteração**, é possível repetir o elemento lexical ou mesmo usar sinônimos, repete o referente ou usa termos sinônimos, hiperônimos ou genéricos para reforçar a ideia. Exemplo: A **Amazônia** é a maior floresta tropical do mundo. A **floresta** abriga uma enorme biodiversidade e tem um papel fundamental no clima global.

A coesão recorrencial é obtida por meio da repetição de um termo ou expressão ao longo do texto. Para Silva e Fávero (1985, p.11), “a coesão recorrencial se dá quando, apesar de haver retomada de estruturas, itens ou sentenças, o fluxo informacional caminha, progride, tem, então, por função levar adiante o discurso”.

Junior (2013) corrobora ao passo que afirmam que a coesão recorrencial é um recurso coesivo que cria relações entre as palavras e as expressões de um texto, permitindo ao leitor identificar os termos a que se referem.

Para Fávero (1985), pode ser realizada de várias maneiras, como: Recorrência de termos; Paralelismo; Paráfrase; Recursos fonológicos, Segmentais e Supra- segmentais.

- **Recorrência de termos:** é um recurso coesivo que auxilia na ênfase e na intensificação dos sentidos. Exemplo: “Vive, dizes, no presente; Fernando Pessoa Vive só no presente. Mas eu não quero o presente, quero a realidade.
- **Recorrência de estruturas ou paralelismo:** é um recurso coesivo que reutiliza as estruturas formais com diferentes conteúdos. Exemplo: “O amor é paciente, é benigno; o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece”.

- **Paráfrase:** é um recurso coesivo que consiste em reescrever uma ideia com outras palavras. Exemplo: “A vida é uma caixa de surpresas” pode ser parafraseado como “A vida é imprevisível”.

- **Recursos fonológicos segmentais e supra-segmentais:** são recursos coesivos que utilizam sons e entonações para criar relações entre as palavras e expressões de um texto. Exemplo: “O rato roeu a roupa do rei de Roma”.

Por fim, a coesão sequencial *stricto sensu* é aquela que se dá pela organização dos fatos no tempo do texto e pode ocorrer por justaposição ou conexão.

Silva e Fávero (2010, p.11) elencam que:

A coesão sequencial pode acontecer por “sequenciação temporal” (indicar o tempo objetivo do mundo real) ou por “sequenciação por conexão” (onde os enunciados estão subordinados uns aos outros, numa interdependência semântica e/ou pragmática), sendo expressa por operadores do tipo lógico, discursivo e pausas.

Fávero (1985) destaca ainda que a coesão sequencial *stricto sensu* é um tipo de coesão que indica a ordem cronológica ou lógica dos acontecimentos ou argumentos em um texto. Ela é feita por meio de marcadores temporais ou causais, como:

- **Marcadores temporais:** são palavras ou expressões que indicam o tempo em que os fatos ocorrem ou a sequência em que são apresentados. Exemplos: antes, depois, ontem, hoje, amanhã, logo, em seguida, primeiro, segundo, por último etc.

- **Marcadores por conexões:** são palavras ou expressões que indicam a relação de causa e efeito entre os fatos ou argumentos. Exemplos: porque, pois, portanto, logo, assim, por isso, conseqüentemente etc.

Desta forma, a coesão sequencial *stricto sensu* é importante para garantir a progressão e a coerência do texto. Exemplo: “**Ontem** fui ao cinema com meus amigos. **Antes** de entrar na sala, compramos pipoca e refrigerante. O filme era

muito bom e divertido. **Depois** do cinema, fomos jantar em uma pizzeria.” (coesão sequencial temporal).

“O Brasil enfrenta uma grave crise econômica e social **porque** o governo não investe em políticas públicas eficientes e transparentes. **Portanto**, a população sofre com o desemprego, a inflação e a violência.” (coesão sequencial por conexão).

O quadro 01 apresenta os tipos de coesão e suas classificações, conforme Fávero (1985).

Quadro 01 – Tipos de coesão

Coesão referencial	Substituição e reiteração
Coesão recorrencial	Recorrência de termos; Paralelismo; Paráfrase; Recursos fonológicos; Segmentais; Supra-segmentais.
Coesão sequencial stricto sensu	Marcadores temporais Marcadores por conexões

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os tipos de coesão são importantes para encadear argumentos de maneira lógica. Quando bem empregados, contribuem para a coesão global do texto.

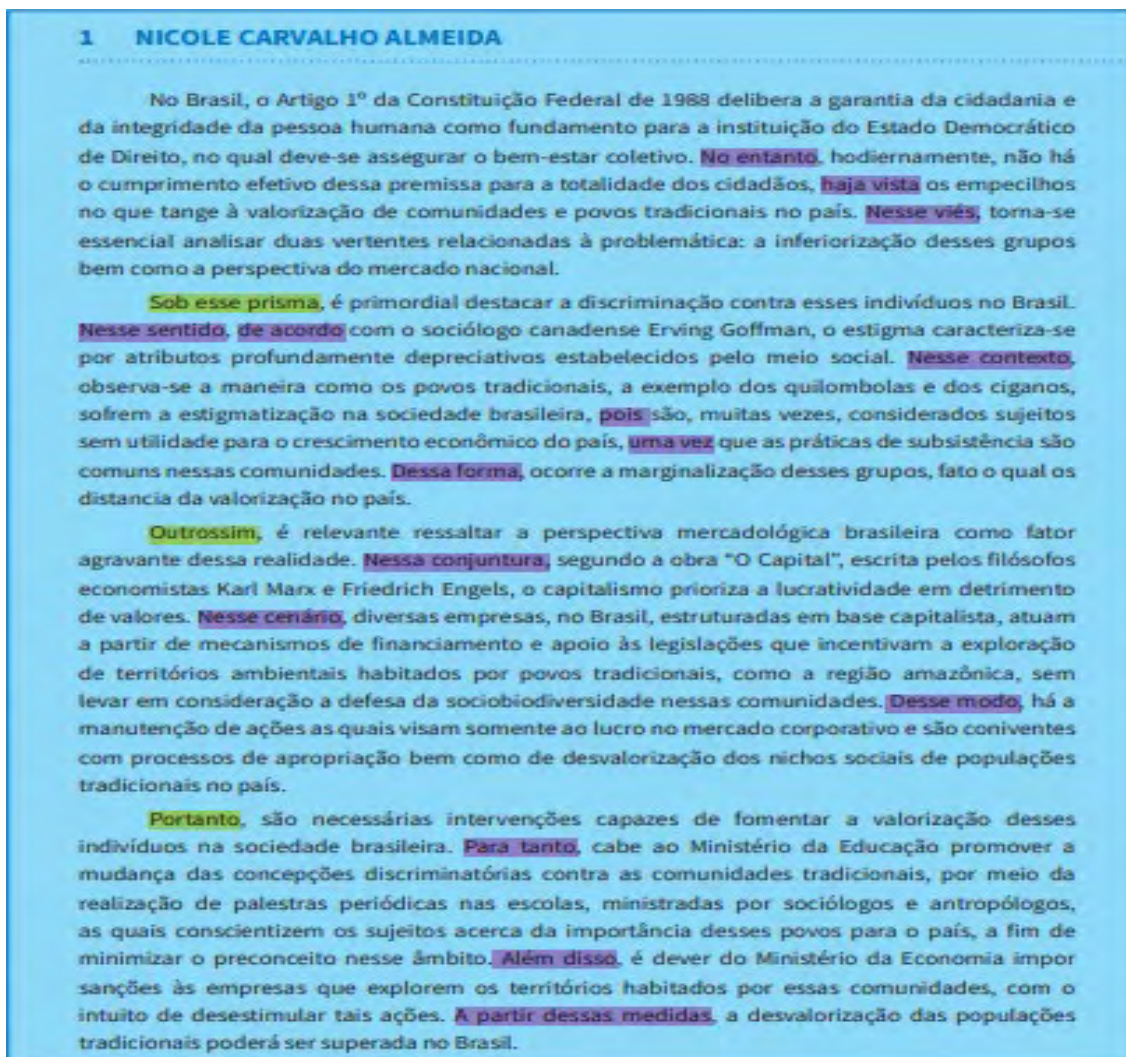
Resultados e Discussões

Para obter nota 1000 na redação do ENEM, é necessário atender aos critérios de avaliação estabelecidos pelo INEP. Conforme a Cartilha do Participante do ENEM (Brasil, 2023), a redação deve ser um texto dissertativo-argumentativo, com uma estrutura bem definida e coerência e coesão entre as ideias apresentadas. Além disso, é importante que o/a estudante demonstre um bom repertório sociocultural, sem perder de vista o respeito à norma culta e aos direitos humanos.

Para fundamentar estas discussões, faz-se necessário relembrar coesão por conexão, que é uma estratégia de conexão entre as partes do texto que estabelece uma relação de sentido entre dois segmentos textuais por meio de palavras que funcionam como conectivos (preposições e conjunções), que estabelecem relações sintático-semânticas entre partes do texto. Já a conexão de segmentos textuais garante a continuidade do texto, contribuindo para sua coerência.

A figura 1 apresenta uma amostra de redação nota 1.000 apresentada no capítulo 02 intitulado: Amostra de Redações Nota 1.000 do Enem 2022 da Cartilha do participante do ENEM 2022, escrita pela aluna Nicole Carvalho de Almeida.

Figura 01: Redação ENEM



Fonte: Brasil (2023, p.28)

Na redação nota 1.000 da aluna Nicole, os elementos da coesão deixam claro qual é a relação lógica entre cada ideia, dando ao leitor uma indicação da direção que o texto vai tomar. Percebe-se que a coesão textual é importante para garantir a harmonia entre as ideias de um texto, de forma que haja uma conexão lógica entre elas. No texto, essa amarração coesiva é feita por meio de preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais.

No texto acima, a coesão textual é presente pelas expressões de “ligações coesivas”. Conforme Paula (2012), a coesão textual é um dos aspectos mais importantes na produção de um texto. Ela se refere à ligação, à relação e aos nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual.

A coesão é explicitamente revelada através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, o que lhe dá um caráter linear, uma vez que se manifesta na organização sequencial do texto. Diante disso, Chagas (2007, p.215) destaca que “assim, um sinal de coesão indica como a parte do texto na qual ele aparece se ligar conceitualmente a outra parte do texto”.

Nesse cenário, a coesão intraparágrafo e interparágrafos são bastante presentes. Conforme Cartilha do Participando do ENEM 2023, a coesão intraparágrafo ocorre quando são utilizados elementos coesivos dentro dos parágrafos. Já a coesão interparágrafos acontece quando há o uso desses elementos coesivos entre os parágrafos.

O Quadro 02 aponta as palavras encontradas no texto no caso de coesão intraparágrafo e coesão interparágrafo.

Quadro 02 – Coesão intraparágrafo e interparágrafos encontradas na redação

Coesão intraparágrafo	No entanto; Haja vista; Nesse viés; Nesse sentido; De acordo; Nesse contexto; Pois; Uma vez; Dessa forma; Nessa conjuntura; Nesse cenário; Desse modo; Para tanto; Além disso; A partir dessas medidas.
Coesão interparágrafo	Sob esse prisma; Outrossim; Portanto

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Portanto, percebe-se que esses elementos são utilizados para conectar ideias gerais entre parágrafos ou dentro de períodos. É importante que em um texto haja as duas coisas - elementos coesivos específicos interparágrafos, além de formas de coesão intraparágrafa.

Diante disso, os escritos de Chagas (2007, p. 215) explicam bem o que indica um texto coeso:

O falante utilizará certos sinais lingüísticos no texto com o objetivo de dar pistas para ajudar os interlocutores a chegar a uma representação mental adequada. Este uso de meios lingüísticos para facilitar a coerência pode ser definido como coesão textual. Assim, um sinal de coesão indica como a parte do texto na qual ele aparece se liga conceitualmente a outra parte do texto. Este sinal, normalmente, é designado como elo coesivo.

Portanto, destacamos que, conforme o que direciona a Cartilha do Participante do ENEM (2023), a redação obteve nota máxima, 200 (duzentos) pontos na Competência IV, porque cumpriu com todos os requisitos, como: variedade de uso de operadores argumentativos intraparágrafo (*No entanto; Haja vista; Nesse viés; Nesse sentido; De acordo; Nesse contexto; Pois; Uma vez; Dessa forma; Nessa conjuntura; Nesse cenário; Desse modo; Para tanto; Além disso; A partir dessas medidas;*) sem inadequações e coesão interparágrafo em pelo menos dois momentos do texto (*Sob esse prisma; Outrossim; Portanto;*). Diante disso, em decorrência do elo coesivo e outro fator importante que fica claro nessa redação nota 1000 (mil) é que a progressão textual garante a continuidade de sentidos, desta forma, o autor consegue uma construção de um discurso coeso.

Considerações Finais

A pesquisa desenvolvida observou a coesão textual em redações nota mil do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Diante disso, tendo esta pesquisa como objetivo geral identificar como ocorre a estrutura da coesão textual em redações nota mil e analisar o uso dos operadores argumentativos em redações

nota mil, acreditamos que os objetivos do estudo foram alcançados, visto que foi possível investigar a coesão textual em uma redação nota mil do ENEM.

Com isso, foi possível constatar que a Coesão textual é um mecanismo que permite que todos os elementos de um texto façam sentido entre si. Um texto coeso contempla uma sequência lógica entre as ideias expostas no texto para melhor entendimento do leitor. Para isso, usam-se elementos de coesão, como conjunções, preposições, advérbios ou locuções na construção do texto.

Portanto, observou-se que a Cartilha do Participante do ENEM (2023) permite que o participante conheça o funcionamento do processo avaliativo da redação, bem como fornece informações importantes sobre a prova de redação.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023.

CUNHA, Carla C; ALVES, Deysa S; ASSIS, Elizangela V. R; NOBRE, Kathiemi Matsumoto; COSTA, Marcos M. **Conhecendo os recursos coesivos no gênero discursivo/textual artigo de opinião no 9º ano do ensino fundamental na educação remota: uma proposta didática de leitura, análise linguística e produção textual**. v. 20 n. 48 (2021): Cadernos da Fucamp

ELENA DAS CHAGAS, Carmen. **Cognição e texto: a coesão e a coerência textuais**. Ciênc. sogn [online] 2007, vol.12 [citado 2023-11-21], pp. 214-218 Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=\\$1806-58212007000300020&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=$1806-58212007000300020&lng=pt&nrm=iso)> ISSN 1806-5821.

FAVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. Editora Atlas. 1985. MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

PAULA, de Orlando. **Noções de coesão textual na produção escrita de formandos do curso de Letras**. Rev. bras. linguist apl 12 (1) 2012. Acesso em: 21 nov. de 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000100008>.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMON; Maria Lúcia Mexias. **A construção do texto:** coesão e coerência textuais conceito de tópico. 2008. Acesso Si 21 dex 2023. Disponível em: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/587/textos/a construcao do texto.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/587/textos/a%20construcao%20do%20texto.pdf).

VIANA, Luis Carlos Junior. **Coesão e coerência:** discurso da linguística e da mídia. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Graduação) -Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013

CAPÍTULO 13

SINTAXE EM TEXTOS NARRATIVOS: UMA ANÁLISE SINTÁTICA DE CONTOS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS – MA

Iramaia Pereira dos Santos

Luís Felipe Silva de Almeida

Letícia Gantzias Abreu

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-B

Introdução

O ensino da sintaxe na educação básica, especialmente nas escolas brasileiras da rede pública, detém métodos teórico-metodológicos que concentram-se, sobretudo, no ensino tradicional da Língua Portuguesa e suas construções. A consequência desta realidade são estudantes cada vez mais distantes tanto do conteúdo gramatical prescrito, como também da prática da sintaxe para além dos métodos tradicionais. Mediante esta realidade, como refinar as abordagens tradicionais com novas estratégias? Para responder essa questão, esta pesquisa utiliza-se do extenso conteúdo sintático para realizar uma análise baseada em cinco produções textuais de cunho narrativo, a fim de avaliar a organização textual e a construção narrativa utilizadas ao contar histórias. Dessa forma, será possível expor o funcionamento da sintaxe inserida em textos narrativos e, em

paralelo, debater e refletir sobre o papel da sintaxe na realidade da Educação Básica Brasileira.

Na intenção de desvincular os estudos sintáticos da aprendizagem tradicional sistemática, este trabalho encaixa uma outra temática a eles, a questão dos gêneros textuais de cunho narrativo, exclusivamente o gênero “conto”. A escolha dos textos é resultado do Projeto Final da disciplina “Intervenção na Educação Básica I”. Foi solicitado aos alunos do 7º ano que produzissem um conto a partir das definições, características e exemplos explicados ao longo da aula e com o auxílio destes contos, será possível reconhecer, dentro da estrutura do texto narrativo, as diferentes propriedades que a sintaxe pode assumir e demonstrar a maleabilidade e dinamicidade de um conteúdo considerado, erroneamente, estático.

Além de adquirir o hábito da escrita, é necessário, acima de tudo, compreender a sintaxe e suas convenções, seus mecanismos, seu uso, pois somente desta forma será possível reconhecer os recursos sintáticos utilizados nos gêneros narrativos e tornar a sintaxe uma ferramenta de escrita, como afirma Cunha e Tavares (2016, p.13) “[...] a atividade de construção textual exige o domínio das regularidades gramaticais que estruturam os textos nas mais diversas práticas discursivas”. Para isso, utilizaremos como fonte de pesquisa os contos citados e, para a análise, serão utilizados autores da Linguística e Sintaxe que pesquisam toda a extensão do campo sintático, como também estudam a atuação dos seus mecanismos sobre a educação básica.

Como suporte teórico, Travaglia (2005) nos ajudou a entender o ensino de gramática nas escolas e a necessidade de aproximá-lo de uma conexão mais plena com o cotidiano do aluno. Junto a este autor, estudamos Fiorin (2011) para resgatar conceitos bakhtinianos como gênero discursivo e a noção de estilo, necessários para caracterizar o gênero conto. Também nos apropriamos dos estudos de Barros (2001) no que se refere à sintaxe narrativa e a construção do texto narrativo.

Os procedimentos metodológicos para a formação do trabalho podem ser divididos nas seguintes etapas: a) Consulta bibliográfica sobre gramática, ensino de sintaxe, educação básica, conto como gênero narrativo e sintaxe narrativa; b) Seleção de contos do fundamental para análise; c) Análise sintática dos cinco contos; d) Organização e escrita dos resultados em artigo.

A primeira parte do artigo traz à tona uma discussão pertinente: a defasagem existente entre a teoria presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa e a prática pedagógica nas escolas públicas, apresentando como o ensino tradicional e mecanizado limita a compreensão dos estudantes acerca do próprio conceito de sintaxe, além de impossibilitar sua aplicação em contextos fora a sala de aula. Em sequência, a segunda parte deste artigo é dedicada a apresentar cada um dos contos produzidos e analisá-los a fim de compreender como diferentes construções sintáticas influenciam a narrativa, identificando padrões de escrita e posteriores dificuldades dos estudantes.

Por fim, a última parte aponta principalmente a necessidade de uma mudança na metodologia de ensino da sintaxe defendendo que, ao utilizar textos narrativos para praticar, a sintaxe se torna um conteúdo dinâmico voltado para o desenvolvimento da escrita e em contrapartida, permite que os estudantes assimilem as regras gramaticais necessárias. Os resultados revelam que as construções utilizadas nos contos aproximam-se mais da linguagem falada do que do conteúdo formal esperado.

Os estudos com os textos dos alunos apontaram para limitações na elaboração de um texto narrativo e maior afinidade desses escritores com gêneros como fábula e conto de fadas, dos quais se inspiram para diversas construções sintáticas. Além disso, pudemos observar diferentes estilos de escrita que valorizavam determinados tipos de sintagma e indicavam a necessidade de expansão do vocabulário de conjunções em certos casos.

Tais dados provam o potencial da análise sintática de textos de alunos como forma de identificar carências em seu domínio da língua portuguesa, revelar suas bagagens de leitura para o professor e oportunizar um ensino mais dinâmico da sintaxe a partir dos escritos dos próprios estudantes.

Sintaxe no Texto Narrativo

A educação básica brasileira vem passando por mudanças significativas, seja no âmbito administrativo ou na aplicação de novos modelos escolares, estes fatores interferem diretamente no ensino transmitido dentro das salas de aula, entre professor e aluno. Por outro lado, existe uma discussão que permanece imutável às transformações da educação brasileira, que é a escrita. Se desde o início da vida escolar os estudantes fossem frequentemente estimulados a produzir textos, independente dos gêneros, na etapa da educação básica, anos finais, a produção narrativa tanto se tornaria menos complexa aos olhos dos alunos, quanto seria mais eficiente poder contar com seus conhecimentos prévios e suas experiências de escrita.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa possuem uma significativa coleção de políticas linguísticas destinadas ao Ensino Fundamental que propõem uma educação com o objetivo de possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Especialmente a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 4) compromete-se a auxiliar o professor na tarefa de fazer os alunos dominarem certos conhecimentos. Ao aprender os conteúdos necessários para construir o saber teórico que a educação básica exige, é indiscutível que este movimento possibilita também a formação do pensamento crítico dos mesmos. Entretanto, a prática funciona em oposição à teoria, ainda que os PCNs sejam aplicados nos centros de ensino, os anos finais da Educação Básica, sobretudo no Ensino Público, sofrem certa defasagem no que diz respeito aos estudos gramaticais da Língua Portuguesa, neste caso, em especial da sintaxe. Este é um problema que possui diversas camadas a serem discutidas.

Assim sendo, em primeira instância, existe uma desorientação pedagógica por parte dos docentes, de modo que a Língua Portuguesa é apresentada como um bloco de definições e de regras a serem assimiladas, com o objetivo de realizar uma avaliação que supostamente dará estatísticas do quanto o aluno assimilou sobre o conteúdo dado e a consequência dessa desorganização é uma aprendizagem instantânea e vazia, sem propósito. Tal como defende Travaglia (2005), o ensino da gramática nas escolas tem considerado, exclusivamente, o estudo das classes gramaticais de maneira isolada, contudo, a Língua Portuguesa precisa ser aprendida pelo falante de forma plena, permitindo que ele tenha a capacidade de criar e de aperfeiçoar seu conhecimento sobre a língua e dela se valer nas diferentes situações do cotidiano.

Dessa maneira, podemos citar Suassuna (1995), que discorre acerca de outro aspecto problemático considerando um prejuízo ao ensino da gramática essa concepção isolada que lhe é empregada, pois a falta de uma relação entre teoria e prática da sintaxe, neste caso, de seus mecanismos e potenciais contextos de uso, dificulta ainda mais que os alunos da educação básica compreendam sintaxe para além do método tradicional de ensino. Assim, há docentes sem a intenção de tornar a aprendizagem do tema dinâmica e atrativa para os alunos, aproximando o conteúdo trabalhado à realidade escolar e social vivenciada por eles e há alunos que possuem conceitos pré-existentes da sintaxe como uma área de estudo complexa e incompreensível.

Como já colocado, o texto pode ser construído de diferentes maneiras, priorizando e diversificando construções sintáticas, o que interfere na sua produção de sentidos e define um estilo de escrita (elementos amplamente valorizados no meio literário). Como explicado por Fiorin (2011), à luz dos conceitos de Bakhtin, os gêneros discursivos são tipos de enunciados com características relativamente estáveis pelas quais podemos identificá-los e diferenciá-los, junto a seus objetivos na comunicação humana. Isto se aplica ao gênero discursivo que é objeto de análise deste trabalho: o conto. O autor explica ainda que cada gênero, e, portanto, os narrativos também, é composto por um conteúdo temá-

tico, uma estrutura composicional e um estilo, sendo este último o de maior peso em nossa análise, que priorizará a sintaxe dos alunos. Dessa forma, Fiorin (2011, p. 62) descreve o estilo como “[...] uma seleção de meios linguísticos”. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.”. Tendo em vista esta definição, é possível identificar, nos contos dos estudantes, as seleções sintáticas que caracterizam as suas formas individuais de escrita narrativa, aproveitando o texto literário em seu teor mais pessoal e seu espaço para marcar personalidade, pensamentos e ideologias.

Optar por determinadas organizações frasais faz parte, portanto, do tecimento de textos como o narrativo e tem papel fundamental na elaboração de gêneros textuais como o conto. Este processo envolve escolher entre orações simples ou complexas, coordenadas ou subordinadas, recorrência maior ou menor de um tipo de sintagma, relações entre sujeitos e objetos, ou seja, a valorização de padrões sintáticos específicos. Parte importante desse tipo de análise é a sintaxe narrativa.

A sintaxe narrativa investiga os funcionamentos do texto narrativo para a construção do espetáculo de relações e de funções presentes nesse tipo de discurso, encontrando, assim, elementos narrativos implícitos e os participantes das interações na qual o homem transforma o mundo (Barros, 2001). Consideramos aqui a seguinte concepção de narrativa que apresenta a relação-função que compõe os enunciados mais simples desse gênero:

(...) narratividade como transformação de estados, de situações, operada pelo fazer transformador de um sujeito, que age no e sobre o mundo em busca de certos valores investidos objetos; narratividade como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos-valor. Em outros termos, as estruturas narrativas simulam a história da busca de valores, da procura de sentido (Barros, 2001, p.38).

Os resultados dessa relação-função são os actantes, elementos que vão cumprir as funções na narrativa para o investimento mínimo semântico e proporcionar a transitividade. São eles (actantes) o sujeito e o objeto, que por sua vez ganham existência a partir da transitividade, processo no qual os actantes se relacionam, como mostrado no exemplo a seguir (Barros, 2001):

Ex: Era uma vez uma **fada** que tinha lindas **asas**.

Sujeito: fada

Objeto: asas

Como mostrado acima, o sujeito e o objeto são ligados por uma relação, representada por um verbo (tinha) que define essa relação. Barros (2001) também separa dois tipos de enunciados no texto narrativo: o enunciado de estado e o enunciado de fazer, responsáveis por descrever as condições e as transformações na história, como nos exemplos:

Ex: A fada mora na floresta encantada (*enunciado de estado*)

Ex: Certo dia, uma bruxa roubou suas asas com uma magia (*enunciado de fazer*)

Dessa forma, é possível perceber que a narrativa se constrói através da intercalação desses diferentes tipos de enunciado. Além disso, as orações trabalham na função de junção dos actantes (fada e floresta), assim como a função de transformação (bruxa, asas).

Como descreve Barros (2001), a função de junção tem o papel de relacionar o sujeito ao objeto e estabelecer a posição de um em relação ao outro, por isso pode ser no estado de conjunção e disjunção. Este marca a distância ou o rompimento de relação ou de posse do sujeito com o objeto, enquanto aquele marca a ligação ou o estado de posse desse sujeito com o objeto:

Ex: Agora, sem as asas, a fada está triste. (*enunciado de estado disjuntivo*)

Ex: A bruxa agora tinha as asas roubadas. (*enunciado de estado conjuntivo*)

Apresentados estes conceitos, trabalharemos contos produzidos por estudantes, buscando identificar tanto esses movimentos da sintaxe narrativa para a formação da história como da sintaxe no geral presente nas produções. Poderemos, então, identificar os padrões mais repetitivos, as dificuldades e os estilos marcados na sintaxe dos contos.

Análise das Produções dos Alunos

Os contos analisados neste artigo foram produzidos por alunos da escola estadual Antônio Vieira, localizada no bairro São Cristóvão, em São Luís do Maranhão, durante o segundo semestre de 2023. Esta atividade provém da disciplina “Intervenção na Educação Básica I”, que exigia a aplicação de um projeto no nível fundamental em uma instituição escolar.

A idealizadora e executora do projeto foi a graduanda Stherffany Kezya Gomes Silva Mendes, a qual disponibilizou as produções e autorizou sua utilização neste trabalho. As turmas de sétimo ano, identificadas como 1 e 3, participaram do projeto que consistia na produção de contos que abordassem o bullying como temática. Ao todo, tivemos acesso a cinco produções dos estudantes para realizar a análise sintática que se propõe este trabalho.

Conto I

No conto abaixo, escrito por um(a) dos alunos(as)¹, é notória a utilização de interjeições: utilizada pela voz do narrador-personagem para iniciar a história em “Olá, meu nome é Eliza” e “olha que legal”. Por causa do tipo de narrador utilizado, muitos verbos são conjugados na primeira pessoa do singular, há predominância do pronome “eu” e um pouco menos frequente de “ele”. Esse elemento pode indicar a intenção de originalidade e a familiaridade com formas mais diversas de se narrar uma história.

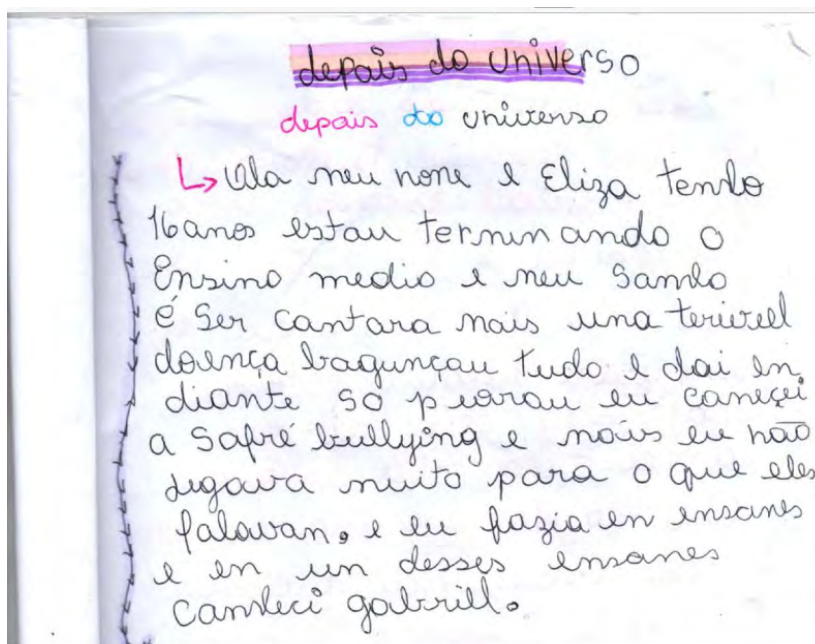
¹ Será mantido o anonimato dos alunos na escrita dos contos.

O texto do(a) estudante é constituído por longas frases compostas em grande parte de muitas orações coordenadas, ligadas por conjunções, principalmente aditivas, adversativas e de finalidade. Por esses sinais, é possível inferir que os estudantes desta fase escolar ainda não têm os conhecimentos de pontuação bem consolidados, assim como estratégias ou construções que tornem a leitura mais confortável.

Outra dificuldade identificada é a de situar o tempo na história ou descrever a sequência de acontecimentos sem ser repetitivo com os advérbios de tempo. O conto recorre frequentemente ao advérbio “quando” para construir a narrativa, apontando a necessidade de aprimorar o uso de sintagmas adverbiais.

Há, por último, uma preferência por contar a história com os verbos no passado, semelhante ao gênero relato. Isto acontece especialmente com verbos no pretérito imperfeito do indicativo, como na passagem “Gabriel **era** um estagiário de medicina, ele que me atendeu. No começo, ele **era** super fofo. Passaram semanas ele **ia** lá em casa para conversar comigo, ele até me ensinou a andar de bicicleta e literalmente eu não **sabia**(...)”.

Figura 1 - Conto “Depois do Universo”



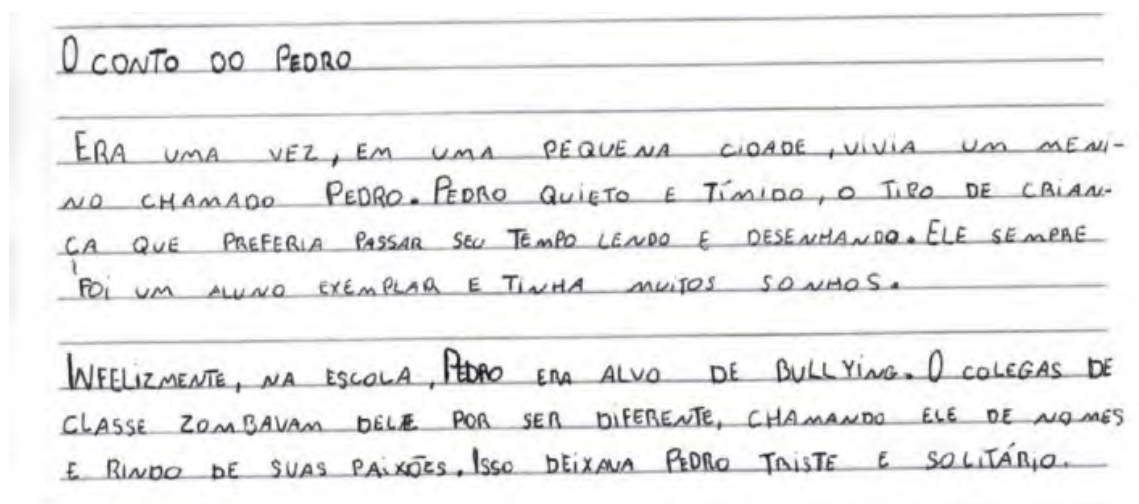
Fonte: Própria

Conto II

O(A) autor(a) de “O Conto do Pedro” também utiliza frequentemente verbos no passado, mas seu conto também se caracteriza por ser construído com muitos adjetivos, principalmente para o sujeito “Pedro”, tais como “quieto”, “tímido”, “exemplar”, “diferente”, “triste” e “solitário”. Isto indica que há, em algum grau, uma compreensão sobre a função dos adjetivos na construção da imagem de um personagem, assim como de outros elementos da história. Percebemos também que foram utilizados sintagmas adverbiais no início de determinadas frases para começar a história ou a descrição de mudanças, como em “Era uma vez”, “Um dia”, “Durante a aula” e “A partir daquele dia”.

É possível, ainda, identificar o uso de sintagmas nominais e de artigos indefinidos que criam informações vagas, mas sem grandes prejuízos à história. Isto pode ser visto nos trechos “em uma pequena cidade”, “muitos sonhos” e “uma atividade”, os quais são sintagmas colocadas, mas não bem explicados. Visto isso, observamos que há uma inclinação para resumir a história o quanto possível, comportamento que pode ser originado por insegurança e pouca experiência na prática da escrita.

Figura 2 - “O Conto do Pedro”



Fonte: Própria

Conto III

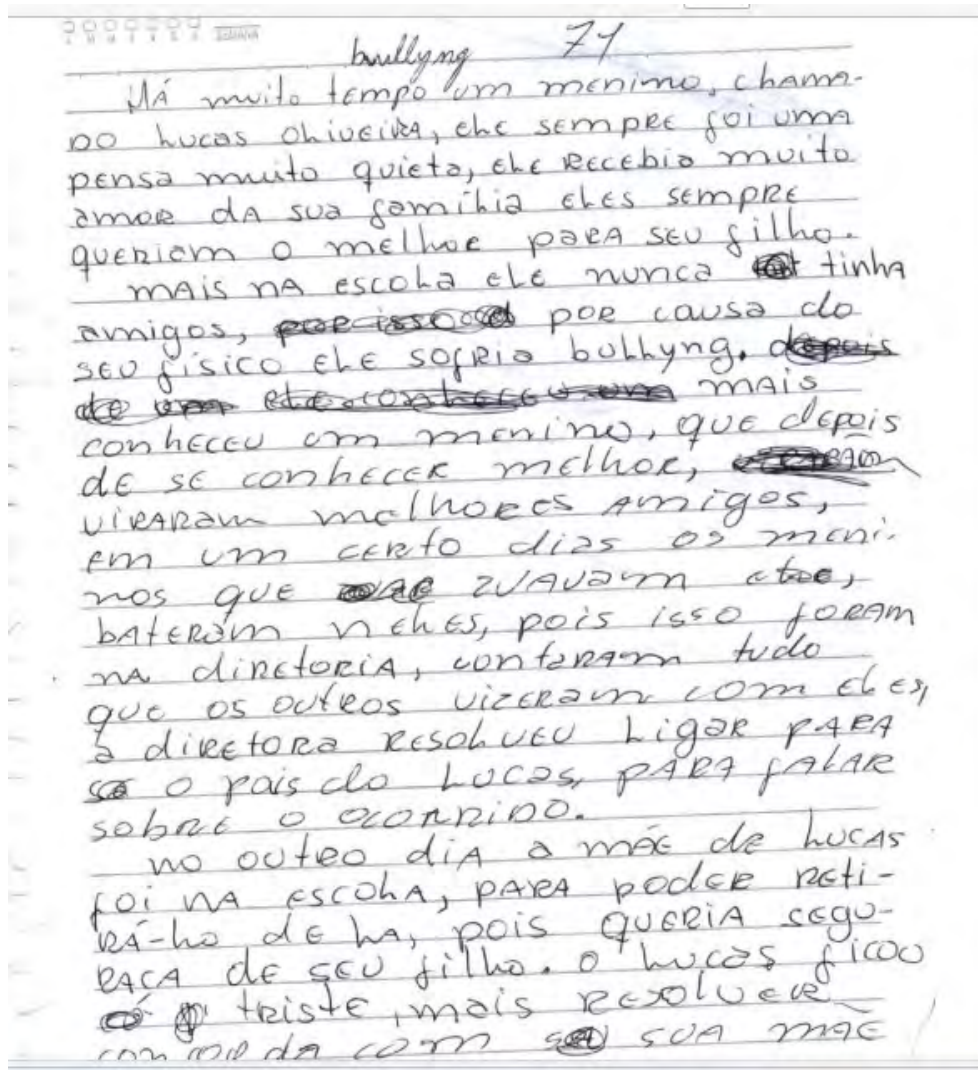
Este terceiro conto inicia com o sintagma adverbial “Há muito tempo” seguido do sintagma nominal “um menino”. A utilização de sintagmas adverbiais com essa construção que produz um sentido impreciso e distante pode ser uma marca inspirada pelos textos de contos de fada e fábulas, utilizadores de sintagmas semelhantes. Este é um indicador que os alunos tiveram pouco contato com outras formas de narrativa e acabam se limitando a formas textuais e as construções sintáticas mais familiares. Já “um menino” reforça a hipótese de que os alunos têm dificuldade em nomear alguns elementos da narrativa, como personagens, ações e lugares, o que os faz recorrer a descrições mais genéricas. Tal deficiência aponta para a necessidade de melhor aproveitamento dos sintagmas nominais, sejam estes na posição de sujeito ou objeto, por meio do estudo de textos que se propõem a variar nas construções frasais e apresentem ligações sintáticas mais diversificadas.

O conto analisado aqui ainda pode ter a análise aprofundada na perspectiva da sintaxe narrativa, observando os enunciados de estado e de fazer e como construíram a história neste conto. O primeiro parágrafo claramente descreve o estado do sujeito “Lucas Oliveira”, portanto, tem o objetivo de colocá-lo em relação a algum objeto qualquer (enunciado de estado): “Há muito tempo um menino, chamado Lucas Oliveira, ele sempre foi uma pessoa muito quieta, ele recebia muito amor da sua família. eles sempre queriam o melhor para seu filho.”

No segundo parágrafo, o narrador continua com mais um enunciado de estado, desta vez expondo uma disjunção do sujeito (Lucas) com o objeto (amigos), por tanto, os actantes deste enunciado: “Mas na escola ele nunca tinha amigos”. Logo em seguida, na narrativa, aparece o enunciado de fazer, trazendo uma transformação e mudança de estado: “Mas conheceu um menino, que depois de se conhecerem melhor, viraram melhores amigos (...)”. Dessa forma, o sujeito passou de um estado de disjunção com o objeto para uma relação de

conjunção. A partir disso, começa uma sequência de enunciados de fazer com diferentes sujeitos e objetos até que se finalize a história: “Certo dia os meninos que zoavam bateram neles”, “por isso foram para a diretoria”, “contaram tudo que os outros fizeram com eles”, “a diretora resolveu ligar para os pais de Lucas (...)”, “a mãe de Lucas foi na escola”, “Lucas ficou triste, mas resolveu concordar com sua mãe”. Portanto, o sujeito “Lucas” passa a ter uma relação de disjunção com a escola, processo que foi descrito com estados que se modificaram pelos enunciados de fazer, mudando a posição desse sujeito em relação a esse objeto.

Figura 3 - Conto “Bullying”



Fonte: Própria

Conto IV

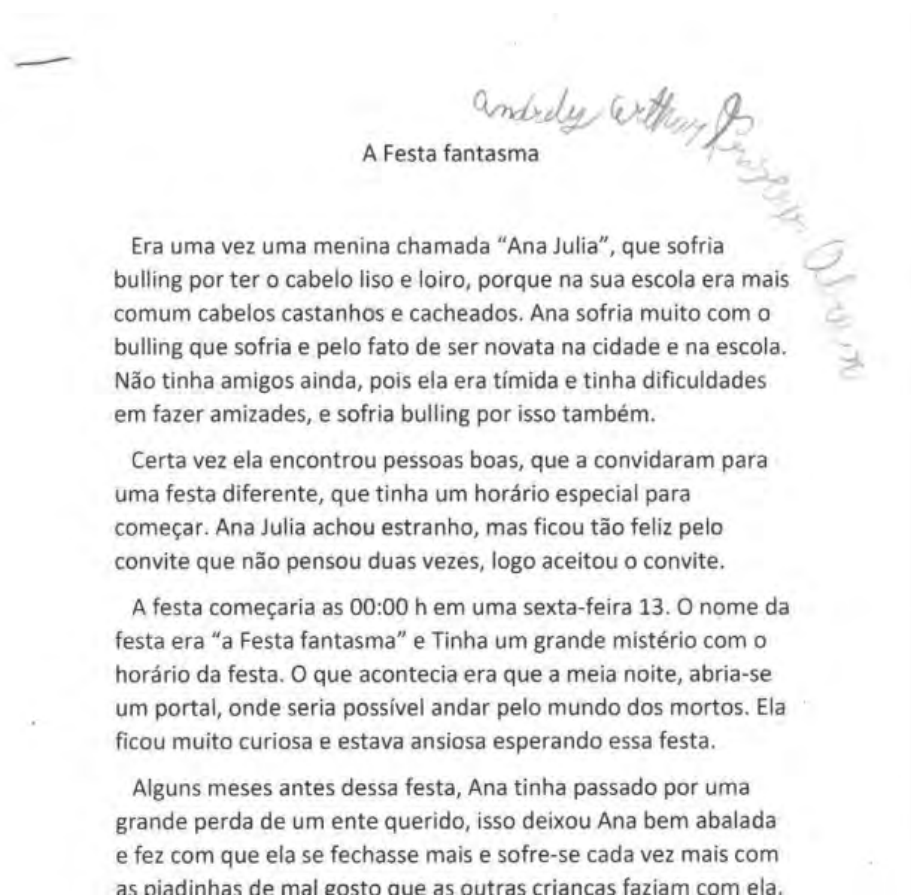
O conto “A festa fantasma” nos faz inferir que pode existir uma tendência para utilizar sintagmas nominais, muito provavelmente por ser um tipo de sintagma cujo núcleo é um nome e por o título de uma história ser compreendido como o nome dela. Por isso, provavelmente, a escolha de títulos como “Bullying” e “O conto do Pedro”.

O(A) estudante se utilizou também de muitos sintagmas nominais para tecer passagens mais interessantes e caracterizar sujeitos e objetos com adjetivos. Esse elemento pode ser observado em “pessoas boas”, “festa diferente”, “horário especial”, “A festa fantasma”, “grande mistério”, “incrível festa”, “caloroso abraço”, entre outras passagens. Com isso, foi possível atribuir mais peso e relevância aos elementos que ela julgou importante, visto que os adjetivos os destacavam.

Um elemento importante para a construção desse conto, aparentemente, são as orações coordenadas sindéticas causais e explicativas. O bullying e sofrimento do sujeito “Ana Júlia” é explicado, por exemplo, no primeiro parágrafo por meio dessas construções frasais: “(...) sofria bullying **por** ter o cabelo liso e loiro, **porque** na sua escola era mais comum cabelos castanhos e cacheados. Ana sofria muito com o bullying (...) e **pelo** fato de ser novata na cidade e na escola. Não tinha amigos ainda, **porque** ela era tímida e tinha dificuldades em fazer amizades, e sofria bullying **por isso** também”; É possível encontrar construções assim em outros trechos, como “Eles não sabiam que a mudança de Ana para aquela nova cidade e escola, era **porque** ela tinha perdido seu pai”; “(...) ela precisava voltar **para** cuidar de sua mãe e encontrar seu doguinho perdido.”; “(...) **pois** aqueles garotos aprenderam que ser diferente é legal”.

Destacamos, ainda, a presença de orações imperativas no final do conto, tipo frasal que foi incomum entre os contos analisados: “**Diga** não ao bullying! **Seja** tolerante com as diferenças e **encontre** a diversão e amizade com todos que te rodeiam.” Dessa forma, a estudante mostra dominar diferentes tipos de orações para construção dos enunciados e aplicá-los conforme a necessidade e o objetivo.

Figura 4- Conto “A Festa Fantasma”



Fonte: Próprio

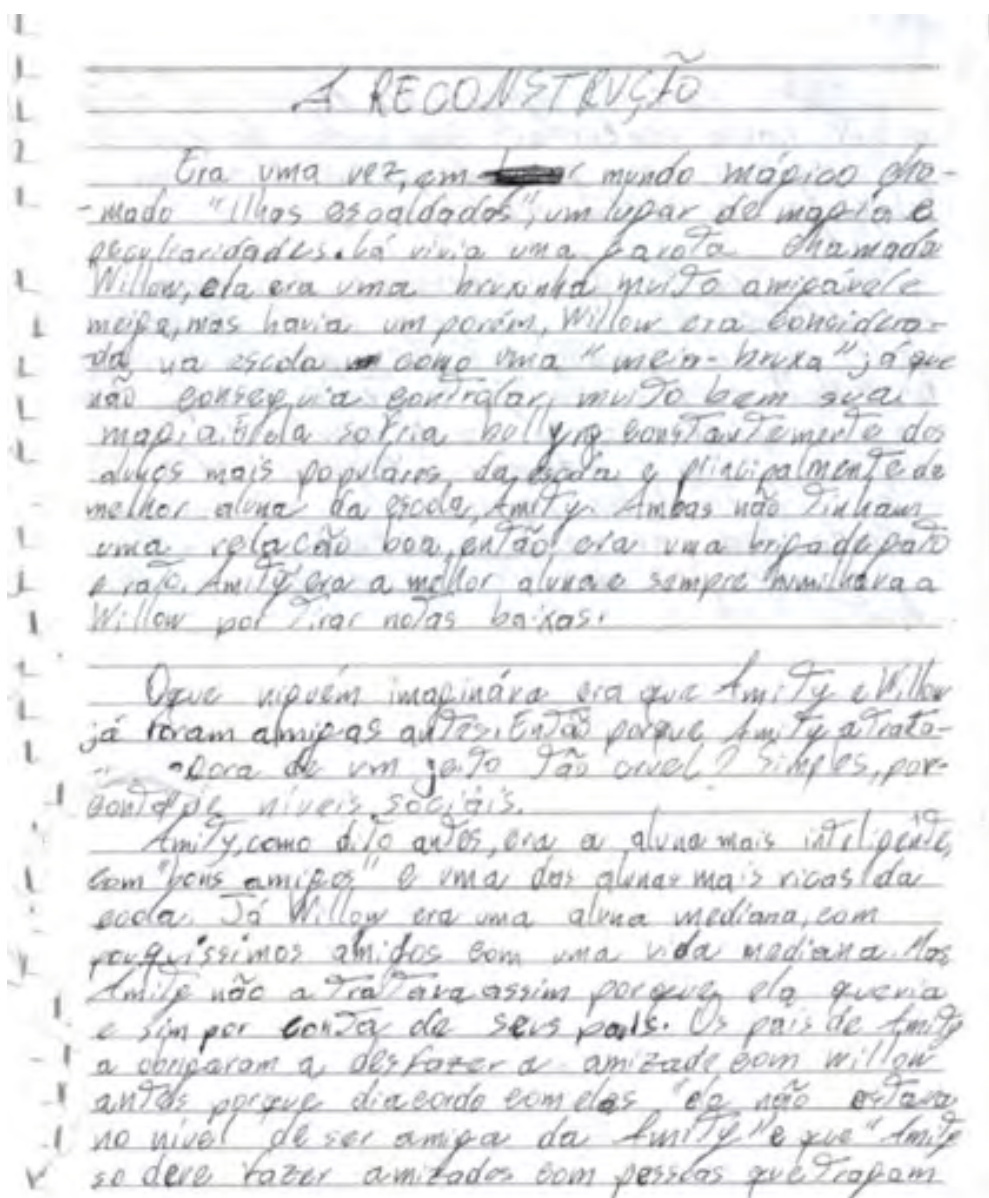
Conto V

Na narrativa “A Reconstrução”, o texto inicia como o padrão já conhecido: orações afirmativas e enunciados de estado do sujeito, neste caso, “Willow”. O narrador coloca o sujeito em relação a vários objetos: “ilhas escaldadas”, o lugar em que Willow vive, ou seja, objeto com o qual tem relação de conjunção; a “magia”, com quem ela tem relação de disjunção, pois não consegue utilizá-la eficientemente. Posteriormente, o sujeito “Amily” é apresentado ligado à “prática do bullying” e assim o(a) estudante finaliza esse primeiro parágrafo voltada para os enunciados de estado. Os parágrafos seguintes mostram que a maior parte do texto se encontra nessa função de estabelecer relações entre os actantes. Apenas no último parágrafo iniciam mudanças de um estado para outro por meio de enunciados de fazer, como em “Willow perdoa Emily e entende

que ela estava sendo ordenada a fazer aquilo.” Isso fica mais explícito quando nos atentamos que a partir desse trecho, os verbos deixam de ser usados no pretérito imperfeito do indicativo e passam a indicar ações no presente.

Outro componente neste conto é a presença de uma oração interrogativa durante a narrativa, construção que não foi observada nos contos anteriores: “Então porque Emily a tratava de um jeito tão cruel?”. O narrador, dessa forma, variou, ainda que brevemente, as construções selecionadas para contar a história e investiu numa escrita com estilo de diferentes tipos de orações.

Figura 5- Conto “A Reconstrução”



Considerações Finais

Esta pesquisa reforça que ainda que existem planejamentos prescritivos de conteúdo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a avaliação dos conteúdos e os projetos político-pedagógicos dentro das escolas, tais documentos são procedimentos teóricos, na maioria das vezes. Porém, notamos que a prática da sintaxe dentro das salas de aula precisa de mudanças no que diz respeito às metodologias de ensino da sintaxe, uma vez que é necessário desvincular a ideia de um conteúdo baseado em assimilação de regras. Ao utilizar textos de cunho narrativo, a sintaxe converte-se em conteúdo dinâmico com um objetivo específico, a escrita.

As análises mostram que os textos narrativos permitem a utilização de construções sintáticas variadas, tornando-os estruturalmente diferentes entre si e, sobretudo, enriquecendo a análise feita, pois foram debatidos os aspectos organizacionais e o conteúdo dos textos. A partir dessas produções, identificamos os padrões de escrita utilizados pelos estudantes, as estruturas sintáticas mais utilizadas, além de realizar um levantamento de quais seriam as maiores dificuldades ao utilizar a sintaxe como instrumento de escrita.

Compreender a sintaxe é essencial para utilizá-la efetivamente, mas observamos que os contos dos alunos possuem construções que estão mais próximas do seu modo de falar do que o conteúdo sintático prescrito para o sétimo ano do ensino fundamental. Isto mostra que ainda existem descompassos no ensino da sintaxe e que a melhor alternativa para suprir estas carências seria enriquecer os estudos sintáticos com exemplos práticos, do cotidiano ou através da utilização de gêneros textuais que sejam correspondentes às idades dos alunos, permitindo assim a dinamização do ensino da sintaxe.

Portanto, é igualmente necessário colocar em perspectiva o contexto escolar no qual os textos para esta análise foram produzidos, pois o ensino público na educação básica brasileira está cercado de inúmeros outros aspectos, tan-

to socioculturais quanto econômicos, de modo que a aprendizagem dos alunos está submetida a diversas condições. Ademais, neste trabalho, o debate acerca da sintaxe em textos narrativos constitui uma área de pesquisa extensa e com um potencial produtivo ainda maior. A análise obtida dos contos exprime a importância de entender os mecanismos sintáticos nas mais variadas estruturas textuais, para adquirir a capacidade de manipulá-los livremente, sem restrições teóricas e, assim, aprimorar suas habilidades de escrita.

Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: Fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo : Humanitas / FFLCH / USP, 2001

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126 p.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. 1. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 223 p.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011

SUASSUNA, LÍVIA. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. 11. ed. Campinas - SP: Papirus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 14

INTERAÇÃO E ESCRITA: A (RE)CONSTRUÇÃO DO CONTEXTO POR MEIO DE SINALIZADORES TEXTUAIS

Gabrieli Dorigon Herold

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-C

Introdução

É reconhecido, tendo em vista os indicadores de avaliação dos últimos anos no Brasil, o desafio que a compreensão, a leitura e a escrita constituem para a Educação brasileira. Nesse contexto, as mídias digitais cada vez mais denunciam a necessidade de que o sujeito-leitor não apenas leve em consideração a informação textual, ou seja, a informação explícita na superfície do texto, mas também a gama de implícitos que emergem daquilo que chamamos de contexto.

O contexto, sob o enfoque a Linguística Textual, diz respeito a “todos os tipos de conhecimentos que temos na memória e a que recorremos em nossas práticas interacionais para entendermos e nos fazermos entendidos” (Koch; Elias, 2015, p. 99), por isso, constitui-se como contexto sociocognitivo. Desse modo, é impossível pensar no texto de forma afastada do contexto, de tal forma que qualquer análise que pretenda um olhar ao texto isoladamente será insuficiente em termos de aprendizagem.

Partimos, portanto, da concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, tomando o texto como o próprio lugar da interação. Ao produzir um texto,

o sujeito-produtor leva em conta não apenas o tema, o objetivo e os aspectos estruturais e composicionais do gênero, mas também os conhecimentos que são compartilhados entre ele e seu interlocutor. Dessa forma, a interação texto-sujeitos abre espaço para uma gama de implícitos, que são detectáveis a partir de estratégias de sinalização textual que possibilitam a reconstrução do contexto.

Diante de tais considerações, nos dedicamos à investigação do papel dos sinalizadores textuais na mobilização de determinados sentidos pelo sujeito-leitor, sob a hipótese de que, por meio deles, o produtor “orienta o interlocutor a reconstruir o contexto em que se deu a produção do texto” (Koch; Elias, 2015, p. 83). Dessa forma, recorreremos à análise de duas charges produzidas pelo escritor Iotti que foram veiculadas pelo jornal Zero Hora de forma online. Os critérios para a escolha foram a produção e veiculação do texto em sua forma escrita e a densidade de implícitos no gênero textual em questão.

Como base teórica, recuperamos principalmente os estudos de Koch (2002), Koch e Elias (2015) e Marcuschi (1983). Almeja-se, a partir desta análise, evidenciar a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que exceda os elementos da superfície do texto e que forneça subsídios aos alunos para que possam, partindo da materialidade linguística, fazer inferências de diversas ordens e mobilizar diferentes conhecimentos a fim de (re)construir, de forma autônoma, os sentidos do texto.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: estas considerações iniciais, em que apresentamos nosso objeto de análise; o referencial teórico, em que percorremos a abordagem teórica acerca do contexto sociocognitivo e dos sinalizadores textuais, respectivamente; a metodologia, na qual explicitamos a natureza e as etapas da pesquisa; a discussão do corpus, em que realizamos a análise das sinalizações textuais que levam o leitor à reconstrução do contexto; e as considerações finais, em que apresentamos os resultados e conclusões do trabalho.

Contexto Sociocognitivo: O Lugar da Construção de Sentidos

Por muito tempo, a escrita foi concebida como o resultado do bom emprego de sinais de pontuação, de concordância, de colocação pronominal, de conjugação verbal e de outros elementos gramaticais. Para escrever um bom texto, era necessário ter um bom repertório vocabular e dominar as regras da gramática. Essa concepção de língua tomava como base um sujeito pré-determinado, que deveria se apropriar do sistema para expressar seu pensamento (Koch, 2002). O texto, por sua vez, baseado nesse sistema linguístico pronto e fechado em si mesmo, é tomado apenas como produto, cujo sentido deve ser puramente decodificado pelo leitor. Dessa forma, não haveria espaço para o “não dito”: tudo estaria posto e explicitado no texto.

Em um movimento contrastivo a essa concepção tradicional de língua cujos ecos ainda ressoam na prática escolar, os estudos atuais da Linguística Textual revelam a necessidade de uma nova concepção de língua, de sujeito e de texto pautada no princípio interacional. Dessa forma, tomando a língua enquanto interação, os sujeitos envolvidos no processo de produção textual são vistos como atores sociais, ou seja, como sujeitos ativos que se constroem e são construídos dialogicamente no texto (Koch; Elias, 2015). O sentido, portanto, não é preexistente, mas é construído na interação entre os interlocutores e o texto.

Sendo assim, o sentido do texto não emerge apenas da superfície textual, mas a partir dela. Ao produzir um texto, o sujeito-produtor pressupõe conhecimentos linguísticos, textuais, enciclopédicos e situacionais compartilhados com o leitor, de tal forma que, prezando pelo Princípio de Economia, não explicita as informações consideradas redundantes (Koch, 2002, p. 30). Dessa forma, o texto é constituído de forma lacunar, a partir de uma gama de informações implícitas, cabendo ao sujeito-leitor, a partir de seus conhecimentos, recuperar as informações e construir determinados sentidos por meio de inferências.

O contexto sociocognitivo, segundo Koch (2002), engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos falantes, sejam eles linguísticos, enciclopédicos, sociointeracionais, estilísticos etc. Nesse sentido, não é a situação social em si que define o contexto, mas sim a “definição, interpretação, representação ou construção pelos participantes de sua situação social” (Dijk, 2012, p. 169). É, portanto, um constructo pessoal, na medida em que é fruto de representações mentais, e coletivo, na medida em que representa o social.

Logo, a construção do sentido depende do quanto os contextos sociocognitivos dos interlocutores se aproximam, ou seja, das informações explícitas e implícitas no texto que são compartilhadas entre eles. Nesse sentido, o sujeito leitor

espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade etc (Koch, 2002, p. 30).

Caso determinados conhecimentos não sejam recuperados no momento de interação com o texto, podem ocorrer pressuposições ou inferências equivocadas. Por isso, o sujeito-produtor deve presumir determinado interlocutor e as representações que são compartilhadas com ele.

Partimos, na sequência, para alguns apontamentos acerca dos sinalizadores textuais, responsáveis pela reconstrução do contexto sociocognitivo.

Sinalizadores Textuais

No texto escrito, diferentemente da fala, há um distanciamento entre os interlocutores: eles não estão próximos em termos de espaço e de tempo. Por isso a importância das sinalizações textuais que o texto oferece, visto que têm a função de relacionar a informação explícita ao conhecimento compartilhado e orientam “o interlocutor a reconstruir o contexto em que se deu a produção do texto” (Koch; Elias, 2015, p. 83).

Nesse sentido, Koch (2002, p. 32) recupera as pistas de contextualização do texto escrito postuladas por Nystrand (1987), que elenca alguns recursos para ancorar contextualmente a escrita, como “as aspas, para determinar ironia, ceticismo, ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; o uso de recursos gráficos, para distinguir tipos de conteúdo”. A autora menciona, ainda, Dascal & Weizman, que apontam como pistas as aspas, a seleção lexical, certas questões retóricas e o uso de determinadas formas de tratamento.

A discussão sobre contextualizadores é ampliada por Marcuschi (1983), que dividiu o conjunto em dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos, que ancoram o texto em determinada situação (data, local, assinatura, elementos gráficos e suporte); e os contextualizadores perspectivos ou prospectivos, que possibilitam ao leitor desenvolver e avançar expectativas em relação ao texto (título, autor, tema, fórmulas iniciais do texto).

Além disso, há recursos linguísticos empregados pelo autor que dão indícios de determinados sentidos a serem recuperados pelo interlocutor. Essas estratégias textuais-interativas, assim definidas por Koch (1999), se revelam pelo uso ou não de recursos coesivos, pela organização das informações e da estrutura textual, pelas estratégias de formulação textual, pela intertextualidade, pela marcação do tópico discursivo e pelas estratégias argumentativas empregadas. Dessa forma, o texto, enquanto o lugar também da implicitude, permite que o sujeito-leitor, ao recuperar as informações necessárias, construa sentidos próximos àqueles pretendidos pelo autor.

A partir do encontro do sujeito-leitor com tais sinalizadores textuais que fornecem pistas para a contextualização, o contexto é construído e reconstruído na medida em que a interação com o texto avança. Ele não é, portanto, pré-determinado à produção do texto, mas sim “constantemente alterado, ampliado, obrigando, assim, os parceiros a se ajustarem aos novos contextos que vão se originando sucessivamente” (Koch, 2002, p. 24).

Na seção seguinte, nos dedicamos à exploração da metodologia do trabalho.

Metodologia

Esta pesquisa desenvolve-se a partir da Linguística Textual e focaliza o texto a partir de sua materialidade escrita, tomando-o como próprio espaço de interação entre os sujeitos. Com isso, buscamos verificar a importância dos sinalizadores textuais para a (re)construção dos sentidos em um gênero textual veiculado em sua forma escrita, neste caso, a charge.

A pesquisa constitui-se como documental, de abordagem qualitativa. Para os estudos acerca do contexto sociocognitivo e dos sinalizadores textuais, nos baseamos nos estudos de Koch (1999; 2002); Koch & Elias (2015) e Marcuschi (1983). O corpus, por sua vez, é composto por duas charges produzidas pelo cartunista Iotti e veiculadas no Jornal Zero Hora. Não houve, para a seleção das charges, critério específico (temporal ou temático, por exemplo), uma vez que, com a análise dos sinalizadores textuais, não pretendemos chegar a discussões de maior escopo.

No momento de análise, consideramos que as charges são publicadas pelo veículo de comunicação tanto no site, quanto em suas redes sociais. No site, há manchetes relacionadas ao tema da charge que possibilitam ao leitor conhecer as notícias e construir o sentido global do texto. No entanto, as informações do site são apenas para assinantes. Por isso, levamos em conta dois pontos: as manchetes relacionadas à temática da charge aparecem no endereço eletrônico do jornal mesmo se o leitor não for assinante; pelo acesso restrito, muitos leitores sequer tentam acesso ao site, se baseando naquilo que é publicado apenas nas redes sociais do jornal. De todo modo, retiramos o corpus do site na condição de não-assinantes, levando em consideração as manchetes relacionadas.

Por fim, como procedimentos metodológicos, busca-se a) analisar as estratégias de sinalização textual de cada charge, por meio das quais o produtor “orienta o interlocutor a reconstruir o contexto em que se deu a produção do texto” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 83); e b) verificar sua importância na construção dos sentidos do texto.

Resultados e Discussão

Quem escreve realiza a atividade visando a determinado interlocutor, a partir dos conhecimentos que pressupõe compartilhar com ele, de um objetivo e de um gênero textual. Sob essa perspectiva, não há texto separado de um contexto, uma vez que toda atividade escrita e oral é regida por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais (KOCH; ELIAS, 2015, p. 84), todos armazenados na memória dos falantes.

A charge apresentada a seguir intitula-se “Oferendas” e foi publicada no Jornal Zero Hora em 03 de fevereiro de 2020.

Figura 1 – Charge “Oferendas” publicada no Jornal Zero Hora.



Fonte: Iotti. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/iotti/noticia/2020/02/iotti-oferendas-ck65k377e0dkf01mv2eoclmah.html>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

É esperado do sujeito-leitor que, ao se deparar com esse tipo de texto, composto por texto e imagens dispostos em um quadro (nesse caso, apenas imagem), ele retome seus conhecimentos acerca do gênero textual charge. Se acessar o site, esse leitor poderá perceber que ela está localizada em uma seção do jornal cujo título é “Iotti”, em que estão reunidas todas as charges do autor. Não há, na página, um indicativo de que aquela materialidade textual constitui-se como um texto focalizado sob a perspectiva do autor, e, portanto, repleto de marcas de avaliação sobre determinadas temáticas. Por isso, é necessário que ele recupere, com base em seu contexto sociocognitivo, o objetivo da charge de ironizar ou denunciar determinados fatos da realidade.

A compreensão sobre os objetivos do autor em cada gênero textual, bem como suas regularidades de forma e conteúdo, auxiliam o sujeito-leitor na construção de direcionamentos para compreender o texto,

sem que isso signifique que o sentido pretendido emerge da soma de palavras em frases e parágrafos, mas, sim, que os elementos linguísticos presentes na materialidade do texto funcionam como importante orientação para que nós ultrapassemos o plano da linearidade, do visivelmente colocado, e mergulhemos nos “segredos do texto”, na sua implicitude (KOCH; ELIAS, 2015, p. 84).

Além do gênero textual, do conhecimento sobre o autor e do suporte, a data de publicação serve como importante sinalizador do contexto a ser recuperado (MARCUSCHI, 1983). Nesse caso, o dia 03 de fevereiro é inteiramente associado à imagem que compõe a charge, em que aparece a figura de uma mulher, simbolicamente vestida de azul com uma estrela no topo de seu corpo, cujo vestido confunde-se com o próprio mar. É preciso, portanto, que o leitor recupere o que está implícito: a imagem representa Iemanjá (ou Nossa Senhora dos Navegantes, na fé cristã), figura religiosa muito importante principalmente no Candomblé e Umbanda, considerada protetora dos mares. Além disso, o dia 02 de fevereiro é considerado o dia de Iemanjá, cujas celebrações acontecem no Brasil inteiro. O título “Oferendas” oferece a comprovação de tais fatos.

Com isso, é possível que o leitor, inclusive se acessar a imagem apenas nas redes sociais, compreenda a temática principal retratada na charge: o dia de celebração de Iemanjá. No site, logo abaixo da charge, há o subtítulo “Leia mais”, onde há o link para manchetes relacionadas ao tema:

Leia mais:

Festa de Navegantes: sábado é marcado por movimentação intensa na igreja do Rosário

Acompanhada por fiéis, imagem de Nossa Senhora dos Navegantes é conduzida ao santuário

Festa de Iemanjá na Praia do Cassino deve atrair mais de 150 mil fiéis

Programação de festejos e homenagens a Iemanjá e Navegantes no Litoral Norte.

Tais informações facilitam ao leitor a recuperação de informações essenciais à compreensão dos sentidos, diferentemente das publicações nas redes sociais, que não apresentam manchetes relacionadas. Considera-se, no entanto, que a imagem da Iemanjá é algo amplamente difundido e culturalmente estabelecido no Brasil, sendo recuperável sem grandes dificuldades pelo contexto sociocognitivo do sujeito-leitor.

O recurso imagético leva-nos a seguir produzindo novas inferências sobre o texto. São representadas sacolas plásticas, garrafas e copos de bebidas e alguns objetos pequenos em desuso espalhados pela areia e pelo mar, que permitem ao leitor recuperar a problemática do lixo na praia. Os braços abertos da deusa do mar e a expressão de desapontamento já compartilhado na memória dos falantes nos levam a sentidos mais ou menos estabelecidos: a charge tece uma crítica ao descaso e à negligência das pessoas com o próprio lixo, principalmente aquele produzido em grandes festividades, tais como o Dia de Iemanjá. É possível inferir, também, uma crítica à supervalorização da festividade em si em detrimento do momento de culto à própria espiritualidade, tendência moderna já empiricamente observada.

Selecionamos uma segunda charge a fim de verificar outros sinalizadores textuais. O exemplar a seguir intitula-se “O flautista de Hamelin” e foi publicado por Iotti no Jornal Zero Hora em 25 de março de 2020.

Figura 2 – Charge “O flautista de Hamelin” publicada no Jornal Zero Hora.



Fonte: Iotti. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/iotti/noticia/2020/03/iotti-o-flautista-de-hamelin-ck86g62uo07j601pqa4zyb7x7.html>>. Acesso em 15 de julho de 2023.

O elemento caricato chama atenção em um primeiro olhar sobre a charge. O recurso imagético, importante sinalizador textual, leva o sujeito-leitor, que viveu os acontecimentos principalmente a partir das eleições de 2018, a reconhecer no personagem em destaque a representação do ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro. As vestes, de cores predominantemente amarelas e verdes, levam-nos a recuperar a camisa brasileira como um objeto simbólico da ideologia de direita no Brasil, a qual atravessa a carreira política do personagem representado. A música tocada por ele é contextualizada pelos enunciados “gripezinha”, “mídia alarmista” e “histeria”, enquanto as exclamações do grupo que o seguem indicam o teor de apoio às suas falas em afirmações peculiares: “Mito!!”, “Vai matar só velhinho...”.

Vemos, com esse exemplo, que não é possível construir um sentido coerente com as intenções do produtor a partir de um olhar direcionado apenas à superfície textual. Por isso, os sinalizadores textuais são importantes: com eles podemos reconstruir o contexto e recuperar as informações necessárias para inferir aquilo que está implícito no texto.

A data de publicação nos dá uma pista importante no processo de contextualização. Março de 2020 é o momento de disseminação do coronavírus no Brasil, que deu início aos dois anos de pandemia subsequentes. No entanto, esse conhecimento não é suficiente: é necessário que o sujeito-leitor recupere a posição polêmica de Jair Bolsonaro, então presidente da República, em relação ao vírus e às medidas de proteção.

Partindo da mobilização de tais significados, a representação imagética dos seguidores fiéis de Bolsonaro constitui uma marca de avaliação do produtor, uma vez que não são representados na charge não apenas como um grupo de pessoas: os bois que aparecem ao fundo representam o gado, designação atribuída pelos opositores do político aos seus seguidores. Os enunciados relacionados ao grupo representam falas corriqueiras sobre a temática, sempre alinhadas às do ex-presidente. Desse modo, a composição de imagens está intrinsecamente relacionada à seleção lexical feita pelo autor, que juntas contribuem diretamente para a construção da crítica e para a contextualização do texto.

As manchetes relacionadas à charge novamente contribuem para o processo de contextualização da temática:

Leia mais:

Datafolha: 35% aprovam e 33% reprovam Bolsonaro na gestão da crise do coronavírus

Povo saberá que foi enganado por governadores e imprensa sobre coronavírus, diz Bolsonaro

Em cabo de guerra com governadores, Bolsonaro minimiza efeitos do coronavírus e reclama de restrições.

Conhecendo previamente a sucessão de acontecimentos ou os desconhecendo em alguma medida, as manchetes fornecem pistas ao leitor para estabelecer determinadas inferências a partir dos sinalizadores textuais, assegurando que o texto possa ser minimamente significado pela sua instância de recepção.

Em uma leitura do título “O flautista de Hamelin - versão 2020”, temos a indicação clara de que a charge faz referência a um outro texto. O sujeito-leitor

precisa recuperar, em sua memória, o conto dos Irmãos Grimm, em que um homem tocou sua flauta e hipnotizou os ratos que infestavam a cidade, afogando-os no Rio Weser. Essa imagem é adaptada à temática política da charge.

A intertextualidade enquanto estratégia textual-interativa, segundo Koch (1999, p. 18), “exige do interlocutor uma busca na memória, para a identificação do intertexto. Quando este não é identificado, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada”. Nesse caso, a ideia, conforme direcionada pelo autor, não é possível de ser construída efetivamente sem que o sujeito-leitor conheça e retome o conto dos Irmãos Grimm. No entanto, tendo em vista que a história pode não ser amplamente difundida como outros conhecimentos supracitados, ainda assim é possível mobilizar determinados sentidos que muito se aproximam da crítica política feita pelo autor.

A partir dessa relação de intertextualidade, há uma comparação de imagens estabelecida: entre o flautista e o ex-presidente Jair Bolsonaro, entre as imagens dos ratos e a representação dos bois, entre o rio como o “fim do caminho” aos ratos, e a beira do penhasco como o “fim do caminho” ao grupo de fanáticos. Esse recurso é uma estratégia textual-interativa que possibilita ao sujeito-leitor reconstruir os elementos contextuais a fim atribuir novos sentidos ao texto.

Portanto, diante das pistas de contextualização oferecidas pelos exemplares do gênero e da constante (re)construção do contexto sociocognitivo possível a partir da interação do sujeito-leitor com o texto, é possível perceber a crítica perene do gênero charge e do cartunista Iotti direcionada ao posicionamento inconsequente do ex-presidente em relação à pandemia do coronavírus.

Considerações Finais

As discussões acerca dos contextualizadores textuais se mostram férteis aos estudos da Linguística Textual, principalmente em um momento em que o termo “contexto” parece popularizado, mas ainda pouco mensurado. Com

este trabalho, buscamos demonstrar a importância dos sinalizadores textuais na construção e reconstrução dos sentidos do texto. Por meio deles, é possível perceber que o contexto sociocognitivo, ou seja, o conhecimento arquivado na memória dos falantes (KOCH; ELIAS, 2015), é constantemente atualizado à proporção que a interação do sujeito-leitor com o texto avança.

Com o percurso de análise, foi possível evidenciar que elementos contextualizadores, tais como gênero textual, local de circulação, data de publicação, título, autor, recursos imagéticos e o próprio recurso da intertextualidade, são imprescindíveis no momento de leitura, tendo em vista que a compreensão do texto – principalmente escrito, neste caso – passa por eles.

A questão que emerge dessa discussão é o quanto o ensino de Língua Portuguesa prima pela abordagem de tais elementos linguísticos no momento de contato dos alunos com os diferentes gêneros textuais. Nesse sentido, os sinalizadores textuais se mostram indispensáveis para que os alunos excedam os elementos da superfície textual e signifiquem o texto a partir de inferências de diversas ordens e de conhecimentos variados. Assim, é possível promover uma formação escolar que prepare os alunos para lidar com a gama de implícitos que emergem do texto e o constituem. Tais questões evidenciam outras possibilidades de análises e poderão ser respondidas em pesquisas posteriores.

Referências

DIJK, T. A. V. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Contexto, 2012.

IOTTI. Oferendas. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 03 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://twitter.com/gzhdigital/status/1224278857710047232>>.

IOTTI. O flautista de Hamelin. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 25 de março de 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniaio/iotti/noticia/2020/03/iotti-o-flautista-de-hamelin-ck86g62uo07j601pqo4zyb7x7.html>>.

KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. Contribuições da Linguística Textual para o ensino de Língua Portuguesa na escola média: a análise de textos. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 16-20, 1999.

KOCH, I. G.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Editora Contexto, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística do texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

Agradecimentos

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

Agradecemos à professora Vaima Regina Alves Motta (UFSM), que promoveu as importantíssimas reflexões teóricas que culminaram nesta pesquisa e contribuiu com o processo de reescrita.

CAPÍTULO 15

CONTRIBUIÇÕES DO GERATIVISMO PARA O ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ATÍPICO – DISLEXIA

Jéssica Caroline de Góis

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-V

Introdução

A linguística, como um campo da ciência, busca investigar assuntos relacionados à linguagem humana e suas manifestações. Os linguistas têm a língua como seu objeto de estudo. Internamente à grande área da linguística, ainda – assim como em outras áreas de estudos científicos – existem alguns desdobramentos (aqui também chamados de subdivisões) que se preocupam com alguns aspectos específicos da língua. Esses desdobramentos se subdividem em subáreas que possuem um predomínio de especificidade da língua. Os desdobramentos mais conhecidos se subdividem em: Fonética, Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Estilística, Pragmática, Semântica, Filologia, Terminologia, Lexicografia.

À medida que as demandas investigativas sobre língua e linguagem aumentam, essas áreas se tornam cada vez mais amplas e se disseminam entre os linguistas. No entanto, para compreender esses desdobramentos e vários outros aspectos acerca da linguística, é importante compreender que ela atualmente se apresenta como fruto de profundas investigações relacionadas ao uso da lín-

gua que se iniciaram desde a época medieval. Nesta perspectiva, este estudo é produto de leituras bibliográficas acerca das teorias linguísticas, que tem como objetivo trazer contribuições/reflexões para pesquisas na área do desenvolvimento da linguagem atípico, mais precisamente sobre o desenvolvimento da linguagem no sujeito disléxico, à luz da teoria gerativista de Chomsky. Acredita-se que a teoria gerativa pode contribuir de modo significativo para a distinção e compreensão das diferenças e semelhanças entre o desenvolvimento de linguagem atípico e típico.

Na antiguidade, por exemplo, os estudos da linguagem se debruçaram sobre a gramática tradicional, por ser reflexo da língua canônica em textos literários, período no qual era dado ênfase ao que era considerado correto e incorreto quanto à manifestação das línguas. Apesar de ser uma área que tem como objeto de estudo a língua, “qualquer” indivíduo que apresentasse interesse nos estudos da linguagem, independentemente de ser linguista ou não, era capaz de investigar essas manifestações, como é o caso de antropólogos (Franz Boas), filósofos (Ludwig Wittgenstein, Mikhail Bakhtin), matemáticos (Richard Montague), entre vários outros pesquisadores de outras áreas que de alguma forma contribuíram para que posteriormente a linguística se tornasse de fato uma ciência.

Ao refletir sobre a linguística, não há como não citar Ferdinand Saussure¹ — grande nome que contribuiu para que esta se tornasse ciência e que definiu a língua como seu objeto de estudo. No entanto, assim como Saussure delimitou o objeto de estudo da linguística e seguiu a teoria estruturalista referente ao campo da linguagem, houve várias controvérsias entre outros linguistas que o antecederam e também os que surgiram posteriormente, pois cada um apresentou uma perspectiva diferente de acordo com sua teoria sobre a língua.

A linguística, portanto, possui várias perspectivas e teorias de acordo com cada corrente linguística. Antes de se tornar ciência, por exemplo, as manifes-

¹ Ferdinand de Saussure (1857-1913) linguista suíço, nascido em Genebra, considerado fundador da linguística como ciência moderna.

tações linguísticas eram estudadas não somente por linguistas, mas por outros pensadores que discutiam a linguagem voltada para o viés racional e filosófico, como foi o caso da Gramática de Port Royal (Novodvorski; Rosa; Chagas, 2016). Posteriormente, com o avanço das pesquisas e interesses pela compreensão e definição de língua, surgiram as correntes linguísticas, das quais algumas iremos abordar aqui, como: Formalismo e Funcionalismo. Cada linguista de cada abordagem apresentou a língua através de uma perspectiva própria e singular.

Considerando que o desenvolvimento atípico da linguagem, como é o caso da dislexia, em que o sujeito apresenta algumas especificidades no desenvolvimento e na aprendizagem de sua língua materna, é fundamental que pesquisadores da área tenham, ao menos, um nível basal de compreensão sobre as bases teóricas da linguística, para que possam melhor compreender as principais dificuldades de um sujeito dislético, e aprofundar as investigações necessárias; conhecimento este, primordial para profissionais da área de educação e letras que necessitam buscar aportes teóricos a fim de aprimorar suas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Compreende-se que um indivíduo com desenvolvimento de linguagem típico possui as capacidades e as habilidades consideradas “padrão” a todos os seres humanos para que seja adquirida sua língua materna. Já no desenvolvimento de linguagem dislética, o indivíduo apresenta déficits neurocognitivos de natureza neurobiológica ou de causas naturais que interferem no processamento da linguagem e das informações recebidas. Na dislexia, o dislético apresenta dificuldades específicas na leitura, pois o processamento das informações recebidas é conflitante com o tempo de processamento de conversão de regras grafofonológicas que dificultam o acesso à informação. Leituras baseadas na decodificação, dificuldades em rimas, aliterações e interpretação do texto, trocas consonantais e escrita espelhada, são algumas das dificuldades que o dislético pode apresentar no decorrer da aprendizagem da leitura.

Metodologia

Nesta perspectiva, o estudo foi baseado em leituras bibliográficas acerca das principais teorias linguísticas. A partir disso, foram selecionadas algumas teorias para melhor compreender o percurso da história e evolução da linguística como ciência e estudo da língua. Posteriormente, foi selecionada uma das teorias linguísticas que pudesse ir ao encontro do objetivo proposto — refletir sobre o desenvolvimento de linguagem disléxica à luz da teoria gerativa. A escolha da teoria foi realizada a partir de uma análise reflexiva sobre as perspectivas linguísticas, com base na obra de Mussalim; Bentes (2021).

Um Percurso sobre as Principais Teorias Linguísticas

Conforme mencionado, a grande ciência linguística possui ramificações, e cada uma delas pode ser estudada consoante à abordagem teórica que cada indivíduo se propõe a investigar. Nesse viés, será comentado de forma breve a perspectiva de aquisição da linguagem de cada teoria linguística, para que posteriormente seja possível selecionar uma delas para discorrer de modo mais reflexivo e aprofundado sobre o desenvolvimento da linguagem atípica.

Ferdinand Saussure contribuiu significativamente para os estudos acerca da linguagem; no entanto, sua teoria dentro do estruturalismo não aborda a aquisição da linguagem como algo inato do ser humano:

“Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo. Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: o que é social do que é individual” (Saussure, 1994, p. 21).

Nesta perspectiva, a língua é considerada superior à fala, de modo que os indivíduos a adquirem como um sistema gramatical que é estabelecido pela

comunidade de indivíduos que compartilham a mesma língua, mas não se atém a como essa gramática é internalizada pelos falantes.

Chomsky (1965) alegou na teoria gerativista que a capacidade dos indivíduos de adquirirem uma língua ocorre por meio de um dispositivo inato que todos os seres humanos possuem desde o nascimento, ou seja, uma capacidade genética e interna. A partir dessa competência linguística, foi determinado o conceito de faculdade da linguagem, que é limitada apenas aos seres humanos e que os diferencia de todos os outros seres no quesito da comunicação. A língua no Gerativismo, portanto, é defendida como algo situado na mente dos seres humanos, não dependendo de situações externas — como o ambiente social — para ser estabelecida, sendo o meio social apenas responsável por acionar esse dispositivo biológico já existente nos indivíduos, pois já possui uma “(...) predisposição inata da criança para aprender uma língua (...)” (Chomsky, 1965, p. 25, tradução nossa²).

Já o Funcionalismo trata os indivíduos dotados de uma capacidade cognitiva que os torna capazes de aprender e desenvolver a linguagem através da exposição a contextos interacionais e comunicativos, ou seja, o contexto social e ambiental. A língua é considerada uma forma de interação social que é adquirida, portanto, através da interação com o meio. A criança é exposta a dados linguísticos de sua comunidade de falantes, e, ao ser exposta a tais interações, ela desenvolve e constrói a sua própria gramática. A aquisição da língua pelos funcionalistas, portanto, é adjacente a um agrupamento de fatores sociais e comunicativos que favorecem o desenvolvimento da linguagem dos falantes (Novodvorski; Rosa; Chagas, 2016).

Na linguística cognitiva, a linguagem é vista como uma construção do conhecimento em conexão com as experiências, em que suas unidades são dependentes das manifestações cognitivas gerais, sua organização, categorização³, e mecanismos de processamento que se configuram em conjunto com as experi-

2 “(...) the child’s innate predisposition to learn a language (...).

3 A categorização é uma das perspectivas de análise da língua através dos Modelos Baseados no Uso, entre autores dessa corrente estão Bybee, Traugott e Trousdale.

ências. Nessa teoria, a aquisição da linguagem busca ser compreendida através de mecanismos que são específicos da linguagem. Segundo Novodvorski, Rosa e Chagas (2016, p. 71), “A Linguística Cognitiva é definida em uma análise da linguagem natural que prioriza a língua como instrumento de organização, processamento e transmissão de informações.” A língua, nessa perspectiva, é vista do interno para o externo, considerando os mecanismos mentais e biológicos do ser humano e a estimulação do meio.

Aquisição da Língua do Ponto de Vista do Gerativismo

Ao postular a língua como uma faculdade da linguagem inata, adquirida de forma unicamente biológica específica da espécie humana que diferencia os humanos dos demais seres existentes, Chomsky (1965) defendeu esse conceito a fim de elaborar a hipótese da Gramática Universal (GU). De acordo com Góis (2024, p. 20), “(...) é o conhecimento internalizado da língua, nossa “gramática intuitiva”. É o dispositivo que executa o processamento linguístico a partir de três componentes: o sintático, o semântico e o fonológico.” A GU, para o gerativismo se configura na ideia de que não é relevante a forma como os indivíduos escolhem como manifestar sua língua, mas sim, a relevância está em saber que essa língua é inserida em sua mente de forma implícita, o que se configura na GU.

O desempenho linguístico, dessa maneira não é considerado importante, pois este se desenvolve de acordo com a influência de fatores externos, que podem alterar a manifestação da língua. Devido a isso, o gerativismo se posiciona apenas considerando a competência linguística⁴, responsável pela aquisição da língua, pois esta ocorre devido à faculdade da linguagem pertencente a todos os seres humanos.

4 Conhecimento inato da estrutura da língua-I, produzir várias sentenças de acordo com a gramática interna e fazer o uso concreto da língua (Chomsky, 1965).

Funcionalismo e Cognitivismo em Oposição ao Gerativismo Quanto ao Conceito de Língua como Autônoma

Ao defender a língua como uma competência linguística dos indivíduos na perspectiva de que ela depende de vários fatores a que o sujeito é exposto para que seu desenvolvimento linguístico ocorra, os funcionalistas fazem uma crítica ao conceito de língua como autônoma que é defendida pelos gerativistas.

Na teoria gerativista, como vimos, a língua é considerada autônoma e independente de fatores externos, pois nos seres humanos existe a faculdade da linguagem, que nada mais é do que a capacidade inata de possuir a língua de maneira internalizada. Conforme Novodvorski, Rosa e Chagas (2016, p. 98), o funcionalismo “(...) deixa de focar exclusivamente na língua e em sua estrutura interna para observar os fatores extralinguísticos e sociais que influenciam e são influenciados pela língua.” No funcionalismo, a gramática se preocupa com os fatores extralinguísticos, que podem ser considerados todos os fatores ambientais e sociais que estão à disposição dos indivíduos para que estes entrem em contato e em interação com as diversas manifestações da linguagem, e, assim, desenvolvam suas habilidades sociocomunicativas. Os indivíduos, portanto, na perspectiva funcionalista, possuem a capacidade de interpretar e escolher a forma mais adequada de manifestar a língua, e não somente a capacidade de decodificar os símbolos. Considerando, assim, a comunicação como a função primária da língua.

Essa crítica do funcionalismo sobre o conceito de língua do gerativismo também se contrapõe à ideia de que deve-se preocupar somente com sua estrutura e funcionamento interno, desconsiderando os fatores externos a ela. À vista disso, os estudos funcionalistas defendem a ideia de que a língua deve ser estudada de modo que se considere tanto os aspectos cognitivos do indivíduo quanto as variadas possibilidades de interação de acordo com o meio e contexto, para que o sujeito se aproprie dos elementos linguísticos e, assim, seja capaz de analisar e modificar seu sistema para manifestar sua língua.

Por outro lado, também com críticas sobre os conceitos de língua dos gerativistas, a linguística cognitiva defende a língua como não autônoma, flexível e dinâmica com base no uso e na experiência, configurando a linguagem sob a função simbólica e interacional. Defendendo, portanto, não somente as relações cognitivas no processo de aquisição da linguagem, mas também a influência da interação em sociedade, criticando a perspectiva gerativista, pois na linguística cognitiva a língua é constituída por uma rede de construções que emerge do uso abstrato.

Ao contrário do que os gerativistas priorizam sob os aspectos linguísticos universais, a abordagem cognitiva não isola a importância da influência social e interativa que interfere no uso concreto da língua a partir do momento em que o indivíduo participa de situações reais de comunicação. Pois, no cognitivismo,

“A forma como organizamos o nosso pensamento relaciona-se com a visão que temos do mundo ao nosso redor e com a forma com que iremos expressá-lo por meio da linguagem” (Novodvorski; Rosa; Chagas, 2016, p. 99).

Essas situações são categóricas e analisadas através de conjuntos de familiaridades em que o indivíduo as faz através de seu aparato cognitivo. A língua, portanto, é dinâmica e excede a sintaxe e a semântica, pois é através da forma como ela se manifesta dependendo do contexto, do meio e do uso para que seja estabelecida uma compreensão dentro da comunicação, fatores que superam, portanto, a faculdade da linguagem.

Desenvolvimento da Linguagem Dislética

A dislexia é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, que consiste na dificuldade em identificar e memorizar letras em um conjunto. A área responsável pelo processamento de informações é a mais afetada, pois acaba refletindo na aquisição e desenvolvimento da linguagem dos indivíduos. Esse transtorno específico de aprendizagem, portanto, pode prejudicar a compreensão linguística do dislético em relação ao reconhe-

cimento de palavras, gerando dificuldades na aprendizagem de leitura, e consequentemente na escrita, como defendem Shaywitz e Shaywitz (2001, p. 24, tradução nossa⁵): “(...) as crianças podem aprender a ler palavras com precisão, mas não de maneira fluente e automática, o que acaba refletindo de modo persistente em um déficit fonológico.”

Apesar da dificuldade em identificar precisamente o transtorno devido à necessidade de aguardar o processo de alfabetização se completar para definir um diagnóstico, a partir dos 06 anos de idade, já é possível observar algumas características⁶ predominantes da dislexia durante o período escolar. No decorrer do aprendizado da leitura, os indivíduos atípicos apresentam maior lentidão quanto ao ritmo, por empregarem mais tempo e esforço em um processo de decodificação da grafia das letras, fato que implica diretamente na dificuldade de interpretação durante e após a leitura. A maior dificuldade relacionada à dislexia se encontra na ausência da consciência fonológica, pois o sujeito apresenta dificuldades na identificação de letra e som, não se relacionando tal desenvolvimento atípico com o nível cognitivo do indivíduo, pois os disléxicos apesar de apresentarem dificuldades no processamento de informações, não possuem inteligência inferior à dos demais indivíduos.

Tais dificuldades como essa, bem como as que são percebidas durante uma leitura em voz alta, por exemplo, evidenciam a limitação ao decodificar palavras que não são familiares no vocabulário do disléxico. Apesar de existirem várias classificações da dislexia, de forma geral, pode-se considerar que as maiores implicações ocorrem tanto na escrita quanto em questões fonológicas, como na conversão letra x som, ou seja, há uma grande dificuldade na competência de reconhecimento da forma gráfica e sua relação com a forma fônica. Portanto, o modo como as unidades gramaticais são acessadas no momento da escrita ou leitura apresenta um modelo de processamento da linguagem específico de indivíduos disléxicos, que ocorre diferentemente de indivíduos típicos.

5 “(...) Children may learn to read words accurately, but they will not be fluent or automatic, reflecting the lingering effects of a phonologic deficit.”

6 Dificuldade no reconhecimento de rimas, escrita lenta e desordenada, ausência ou acréscimo de letras nas palavras, dificuldade de interpretação do que leu, entre outros.

Contribuições da Teoria Gerativista para o Estudo do Desenvolvimento da Linguagem Disléxica

Considerando a complexidade em compreender como acontece o processamento da linguagem em indivíduos com dislexia, pode-se considerar a teoria gerativista de grande contribuição no que se refere à aquisição da linguagem quando se busca um aparato teórico para subsidiar a compreensão e intervenção desses indivíduos. Conforme abordamos neste estudo, o transtorno específico da dislexia afeta áreas específicas do processamento linguístico que se inicia desde o reconhecimento e decodificação da palavra escrita, até o processamento lexical e fonológico, processo do qual o indivíduo ainda necessita acessar sua memória para buscar a informação visual/gráfica e/ou sonora da palavra para assim ser capaz de escrevê-la ou realizar sua leitura.

Ao compreender que a competência linguística do disléxico não é afetada pela dislexia, pois seu nível cognitivo é considerado “normal” como o de qualquer outro indivíduo que não possui nenhum outro transtorno, entende-se que as limitações referentes à dificuldade de leitura e de escrita na dislexia podem ser superadas caso o indivíduo seja inserido em um contexto que propicie uma intervenção de consciência fonológica adequada. O conceito de língua e aquisição da linguagem no gerativismo contribui para uma melhor compreensão da dislexia, pois através da formulação do modelo teórico gerativista, é possível buscar novos encaminhamentos de intervenções que sejam adequados para a aprendizagem dos disléxicos. Através do conceito do inatismo de Chomsky (1965), é possível compreender que a competência linguística desses indivíduos se configura através de sua gramática internalizada em conjunto com as formas articulatórias, fonológicas e lexicais em que o indivíduo é capaz de produzir.

Considerando a dificuldade de aprendizagem gerada pela dislexia, não há como desconsiderar a capacidade cognitiva dos indivíduos, pois todos são capazes de acessar suas informações e representações já internalizadas na mente,

possuindo uma competência linguística para adquirir e desenvolver sua linguagem, não sendo, portanto, uma dificuldade causada por um domínio de “falha” cognitiva. A partir desse princípio, essa competência do dislético pode ser cada vez mais estimulada de acordo com suas necessidades para que o mesmo possa superar suas limitações linguísticas e aprimorar suas habilidades de leitura e de escrita.

Conclusão

Para concluir estas reflexões, foi discutido brevemente sobre o percurso dos estudos na linguística, em que suas primeiras investigações eram realizadas não necessariamente por linguistas, e como ela se configurou posteriormente como uma ciência. Abordaram-se também alguns conceitos da aquisição da linguagem, de acordo com algumas correntes linguísticas, como o Estruturalismo, o Gerativismo, o Funcionalismo e o Cognitivismo. A maior ênfase foi dada à teoria gerativista por defender os conceitos de língua e aquisição de maneira mais condizente com o que se defende neste estudo. Foi realizada uma breve observação também da crítica Funcionalista e Cognitivista sobre o Gerativismo quanto ao conceito de língua e aquisição da linguagem abordado pelas duas correntes; e sobre o conceito do transtorno da dislexia e como ocorre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem desses indivíduos.

Sendo assim, pode-se concluir que o conceito de língua e aquisição da linguagem do ponto de vista de cada teoria contribui para que se possa aprofundar as pesquisas acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem em indivíduos disléticos. Ao compreender que o processamento das informações ocorre de maneira atípica em pessoas disléticas, ao ler sobre as teorias linguísticas e os conceitos de língua, bem como a singularidade dos conceitos defendidos mais especificamente pelo gerativismo, a base teórica contribui de maneira significativa para que se possa lidar e fazer as intervenções didáticas para os disléticos da maneira adequada.

O conceito de faculdade da linguagem e da Gramática Universal proposto por Chomsky (1965) possibilita refletir sobre a aquisição da língua na dislexia. Apesar das limitações impostas por este transtorno específico de aprendizagem, todos os disléxicos possuem a competência linguística inata, o que não os torna incapazes de desenvolver a sua linguagem e aprimorar suas habilidades a partir das intervenções corretas. Sua competência linguística, portanto, não é adquirida durante a vida, mas é algo internalizado desde o seu nascimento, sendo “ativada” através de fatores externos, como foi exemplo aqui dado da intervenção da consciência fonológica, a fim de superar os limites da dislexia.

Dessa forma, considera-se que, a partir dos conhecimentos sobre a teoria gerativista da linguagem, é possível aprofundar-se nos estudos sobre o desenvolvimento de linguagem dos sujeitos disléxicos, e a partir disso, buscar estratégias metodológicas com trabalhos que envolvam a consciência fonológica em aulas de língua portuguesa, para que esses sujeitos se tornem capazes de aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, a partir da sua competência linguística inata que possuem, pois, mesmo com a dislexia, é possível desenvolver tais habilidades.

Referências

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, MIT Press, 1965.

GÓIS, Jéssica Caroline de. **RPG solo como intervenção linguística: hipótese para o aprimoramento da leitura em crianças disléxicas e teuto-brasileiras-um estudo de caso-controle**. 2024.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Cortez Editora, 2021.

NOVODVORSKI, Ariel; ROSA, Gisele da Cruz; CHAGAS, Lucas Araujo. **Ensaio em teorias linguísticas**. Uberlândia : EDUFU, 2016.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1994.

SHAYWITZ, Sally; SHAYWITZ, Bennett. **The Neurobiology of Reading and Dyslexia. Focus on Basics**. p. 11-15. NCSALL, 2001.

CAPÍTULO 16

TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA: UM PERCURSO HISTÓRICO POSSÍVEL

Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-N

Introdução

O objetivo desse trabalho é apresentar uma breve reflexão histórica sobre a constituição da Teoria Semiolingüística (TS), uma das correntes atuais da Análise do Discurso. Nesse sentido, para cumprir esse objetivo, levamos em consideração a formulação de Koerner (1989), visto que esse estudioso entende que a construção do conhecimento sobre língua e linguagem se dá dentro de um modelo historiográfico de continuidades e descontinuidades das correntes de estudos linguísticos.

Assim, este oi dividido em tópicos. Primeiramente, reflete-se sobre as contribuições de Saussure para a linguística e como essas contribuições influenciaram na formação da Análise do Discurso como área de estudo. Em seguida, discute-se as contribuições de Roman Jakobson para a Análise do Discurso. Depois, busca-se refletir sobre como a Teoria Semiolingüística dialoga com as ideias de Bakhtin e de Benveniste.

Ademais, nesse percurso histórico da Teoria Semiolingüística, também se buscou trazer uma reflexão sobre o início da Análise do Discurso (AD) como área de estudos e refletir sobre as contribuições de Pêcheux, que é tido como

fundador da Análise do Discurso francesa. Por fim, é desenvolvido um tópico para discutir, especificamente, a Teoria semiolinguística e seu contexto de fundação e um tópico que retrata como a Teoria Semiolinguística se estabeleceu no Brasil. Posto isso, este capítulo pretende entender os movimentos de continuidades e descontinuidades que ocorrem ao longo do estabelecimento da Teoria Semiolinguística como vertente de estudo da Análise do Discurso.

O Ponto de Partida: As Contribuições de Saussure para a Análise do Discurso

O linguista suíço Ferdinand de Saussure é um dos principais nomes do estruturalismo europeu, e contribuiu muito para os estudos da linguística moderna. Nesse sentido, para pontuar as contribuições de Saussure para os estudos linguísticos, parte-se de uma reflexão proposta por Milani (2009), que aponta a importância de estudar Saussure como um homem do seu tempo e perceber que ele foi muito influenciado pelo seu contexto histórico, o período da segunda metade do século XIX. Como aponta Milani (2009), foi na segunda metade do século XIX que a Europa e o mundo ocidental sofreram profundas transformações do ponto de vista social, como: a explosão demográfica, a industrialização, o crescimento das cidades e a mecanização dos transportes. Para o autor, todos esses fatores, de maneira direta ou indireta, motivaram a humanidade a repensar a organização de tudo aquilo que estava a sua volta. E essa reorganização se deu a partir de um ponto de vista prático, pois tudo era voltado para o bem-estar coletivo. Portanto, no século XIX a coletividade predominava em todos os aspectos, uma vez que era preciso proteger o grupo e não só o indivíduo. Sendo assim, Milani (2009) destaca que os conceitos de Saussure vão ao encontro aos ideais da época e são influenciados pelo movimento cientificista, que estava muito em voga no século XIX.

Partindo para a explanação das principais ideias atribuídas ao mestre genebrino, é importante destacar que suas contribuições estão presentes no li-

vro Curso de Linguística Geral (CLG), publicado pela primeira vez em 1916. Essa é uma obra póstuma, organizada por dois discípulos de Saussure: Charles Bally e Albert Sechehaye. Vale destacar que o CLG é alvo de vários problemas críticos, de acordo com Ilari (2011), o livro não foi escrito por Saussure, mas por alguns de seus alunos que se valeram de notas de aulas dos anos de 1907 a 1911. A respeito disso, Robert Godel (1969, apud Nóbrega, 2003) aponta que as notas de estudantes são apenas reflexos mais ou menos claros da exposição oral. Outra problemática que envolve o CLG, segundo Nóbrega (2003), é que ele apresenta um pensamento que estava em andamento como obra já acabada. Mencionadas essas problemáticas, parte-se para as contribuições que o Curso de Linguística Geral trouxe para os estudos linguísticos. A primeira contribuição do CLG foi definir um objeto para a linguística. Influenciado pelo viés cientificista da sua época, a obra visa estabelecer uma metodologia clara para a linguística, partindo da escolha do objeto de estudo da referida área.

Segundo Altman (2013), Saussure reprovava a ausência de método dos linguistas que produziram entre 1800 e 1870 e para o estudioso suíço só se chega ao método depois de definir o objeto de estudo de maneira precisa. Por isso, no CLG, primeiro é definido o objeto da linguística. Diante disso, o CLG (2012) parte da definição de linguagem e diz que esta apresenta um lado social e um lado individual, sendo impossível conceber um sem o outro. O lado social seria a língua, já o lado individual seria a fala. Nesse sentido, no CLG (2012) atribui-se à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, separando a língua da fala e separando também o que é social do que é individual.

De acordo com o Curso de Linguística Geral, a fala é um ato individual de vontade e inteligência e a língua é um tesouro depositado pela prática da fala por todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, assim, a língua não está completa em nenhum indivíduo, “é só na massa que ela existe de modo completo” (CLG, 2012, p.45). Desse modo, o Curso de Linguística Geral, é uma obra fruto de seu contexto histórico, portanto, ao definir a língua como objeto da linguística, levou-se em consideração que a língua apresenta um caráter

coletivo e social, já que, no século XIX, a coletividade predominava em todos os aspectos, portanto, como assinala Nóbrega (2003), a ênfase na distinção entre língua e fala é essencialmente baseada na questão do social e do individual, pois o CLG afirma que nenhum fenômeno pode ser considerado linguístico se for produto individual.

No entanto, parece radical dizer que o Curso de Linguística Geral exclui a fala dos estudos linguísticos, o que está posto na obra é uma escolha, que condizia com o contexto histórico em que ela foi produzida, no qual o coletivo era prioridade frente ao individual. Além disso, o (CLG, 2012, p.51) aponta para uma interdependência entre língua e fala quando diz: “a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça”, portanto, percebe-se que essa relação é dialética e não há como separar a língua da fala. Assim, ao propor essas ideias, o CLG acaba criando inúmeras interpretações que reverberam nos estudos linguísticos até os dias de hoje e que foram atribuídas ao estudioso suíço. Brandão (2004, p. 7) afirma que: “Qualquer estudo da linguagem é hoje, de alguma forma tributário de Saussure, quer tomando-o como ponto de partida, assumindo suas postulações teóricas, quer rejeitando-as”. Partindo dessa afirmativa, pode-se dizer que as reflexões, que foram colocadas na conta de Saussure, contribuíram muito para os estudos da Análise do Discurso.

Foi a partir de interpretações do CLG que se passou a entender que Saussure quis excluir a fala dos estudos linguísticos. Dessa forma, muitas áreas de estudos que são posteriores às contribuições de Saussure acabaram admitindo esse postulado do mestre genebrino de maneira firme e propondo novas formas de conceber a linguagem, a língua e a fala. Nesse viés, uma das áreas de estudo que mais questionou a suposta exclusão da fala, nos estudos linguísticos, foi a Análise do Discurso. Sobre esse assunto, Orlandi (2006, p.14) afirma:

A dicotomia saussuriana entre língua e fala fazia com que se pudesse analisar a língua – enquanto sistema com sua organização e funcionamento – mas tornava impossível a análise da fala, que se apresentava assim como assistemática e desorganizada. Ao deslocar, não dicotomizando, para a re-

lação língua e discurso, o discurso desta vez é sujeito à análise de seu funcionamento, contanto que atentemos para a relação do que é linguístico com a exterioridade que o determina. No discurso temos o social e o histórico indissociados.

Nesse sentido, a AD propõe que língua e discurso são indissociáveis, portanto, as análises discursivas não trabalham com a língua separada da fala, já que essa área de estudo busca analisar o social atravessado pelo fator histórico. Para além da dicotomia língua e fala, as ideias atribuídas ao mestre genebrino foram muito criticadas por teóricos da AD, como Michel Pêcheux, que na obra *Por uma análise automática do discurso*, publicada em 1969, aponta que: “a partir do momento em que a língua deve ser pensada como um sistema, deixa de ser compreendida como tendo função de exprimir sentido” (Pêcheux, 1997, p. 62). Dessa forma, Pêcheux (1997) critica o fato de a linguística passar a ser uma ciência que objetiva apenas descrever regras de combinação e substituição de unidades. O autor também questiona como será possível estudar o sentido dos textos, já que, de acordo com ele, a linguística estruturalista excluiu de seu campo as questões de sentido.

Nesse mesmo viés, Brandão (2004) argumenta que é evidente que uma linguística imanente e que se limita ao estudo interno da língua não poderá dar conta do seu objeto, pois é necessário que ela traga para o interior do seu sistema um enfoque que articule o linguístico e o social, relacionando a linguagem à ideologia. Assim, uma grande diferença da AD para os estudos saussurianos é que a AD concebe a linguagem como discurso e, segundo Brandão (2004), a linguagem como discurso é interação, não é neutra, nem natural e é o lugar de manifestação de ideologia. Nessa perspectiva, percebe-se que, apesar da AD, em sua gênese, partir de postulados atribuídos ao estudioso suíço, os primeiros teóricos da área quiseram “romper” com o pensamento dicotômico de Saussure, na medida que criticavam abertamente a exclusão da fala dos estudos linguísticos e a linguística imanente.

Nesse sentido, Piovezan (2008) reflete sobre a seguinte pergunta: A AD deixou Saussure sozinho com seu pensamento? O autor responde essa pergunta por várias perspectivas, mas a resposta que chama atenção é a da perspectiva historiográfica:

Já a **Historiografia lingüística francesa** poderia responder “sim” e “não”. “Sim”, pelo fato de que a AD teria desconsiderado alguns aspectos fundamentais do CLG e cobrado de Saussure o que não era próprio de seu tempo, ignorando, por extensão que no Curso há uma determinada concepção de história, de sujeito, de sentido etc. Mas a resposta dessa mesma historiografia também poderia ser “não”, visto que ela reconhece que, para a AD, Saussure representa um “corte epistemológico” e a Lingüística consiste em um de seus pilares. (Piovesan, 2008, p. 14, grifos do autor).

Dessa forma, na interpretação proposta por Piovesan (2008), percebe-se a AD desconsiderou aspectos fundamentais do CLG e cobrou de Saussure o que não era próprio de seu tempo, porém, a AD também se beneficiou e se beneficia até hoje dos estudos atribuídos ao intelectual, pois é uma área bastante diversa e com várias correntes como: a materialista, a crítica e a semiolinguística. Esta última problematiza a noção de signo linguístico, proposta no CLG, pois a obra parte do conceito de signo como a combinação do conceito e da imagem acústica e designa que o valor do signo resulta da presença simultânea de outros signos dentro do sistema aos quais ele se contrapõe (CLG, 2012). Portanto, percebe-se as que interpretações que os primeiros teóricos da AD fizeram das ideias atribuídas à Saussure demonstram que essas ideias tiveram uma importância para os estudos da Análise do Discurso, no entanto, foram abertamente criticadas e rejeitadas por esses teóricos. Porém, essas interpretações acabam desconsiderando o contexto histórico em que Saussure viveu.

Como dito anteriormente, as ideias colocadas na conta de Saussure foram o ponto de partida para inúmeros estudos linguísticos posteriores, assim, a seguir serão discutidas as concepções de Roman Jakobson, um dos grandes estudiosos da linguagem, que com suas reflexões contribuiu para a Teoria Semiolinguística.

Jakobson e a Teoria da Comunicação Verbal

De acordo com Barros (2010), no início do século XX, a afirmação de Saussure de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação constitui uma das rupturas principais da linguística saussuriana em relação às concepções anteriores dos comparatistas, visto que para esses estudiosos a língua era uma representação, isto é, representava uma estrutura de pensamento, que existia independentemente da formalização linguística. Portanto, para essa autora, uma das principais consequências da linguística saussuriana foi a introdução do exame da comunicação no quadro dos estudos linguísticos. É partindo dessa contribuição de Saussure e da teoria informacional da comunicação que Roman Jakobson começa a propor uma teoria da comunicação. Cabe destacar que Roman Jakobson é um dos fundadores do Círculo Linguístico de Moscou (1914-1915), que foi um grupo de estudo cujo interesse era estudar poética e linguística. Assim, esses estudiosos voltaram sua atenção para a substancialidade da arte escrita, tanto poética, quanto literária.

Interessava ao Círculo Linguístico de Moscou investigar quais elementos formais tornavam um texto artístico. Dessa forma, por se oporem ao estudo da literatura, foram apelidados de formalistas por aqueles que apoiavam o sociologismo dos estudos literários. Nesse sentido, Santee e Temer (2011) apontam que a principal premissa dos formalistas russos era estudar a parte “sólida” das obras literárias: o palpável, o analisável, e assim, eles iniciam uma abordagem linguística da literatura. Nessa perspectiva, observa-se que Roman Jakobson teve uma grande importância para os estudos de sua época, visto que, além das contribuições no campo dos estudos literários, Jakobson também propôs uma teoria da comunicação. Para isso, como já foi dito, o estudioso russo partiu das concepções de língua de Saussure e da teoria informacional da comunicação proposta por Shannon em 1949, que tinha por finalidade solucionar problemas concernentes às telecomunicações. É interessante ressaltar que essa teoria trazia um esquema de comunicação que comportava um emissor, um receptor, um

canal, uma mensagem e trazia a ideia de ruídos, aquilo que poderia atrapalhar a decodificação da mensagem. (Barros, 2010)

Roman Jakobson, em 1975, na tentativa de vencer as limitações apontadas no modelo de Shannon, propõe no livro “Linguística e Comunicação” uma ampliação do modelo já referido para que esse pudesse ser aplicado para a comunicação verbal. Nesse sentido, a proposta de Jakobson (1995) é esquematizada com os seguintes fatores: remente, mensagem, contexto, código, contato e destinatário. Para esse estudioso, na comunicação há um remetente que envia a mensagem a um destinatário, essa mensagem, para se fazer eficaz, requer um contexto apreensível entre remetente e destinatário, um código comum a ambos e um contato, ou seja, um canal físico que permita a comunicação. Além disso, Jakobson (1995) também propõe que cada um dos seis fatores esquematizados por ele determinam uma diferente função de linguagem, mas o autor explicita que dificilmente será encontrada uma mensagem que preencha apenas uma função da linguagem, portanto, a estrutura verbal de uma mensagem vai depender da função predominante. Nesse sentido, Jakobson (1995) mostra que a função referencial é aquela centrada no contexto; a função emotiva é centrada no remetente; a função conativa é centrada no destinatário; a função fática é centrada no contato; a função metalinguística é centrada no código e, por último, a função poética é centrada na mensagem. Dessa forma, para cada fator envolvido na comunicação verbal, Jakobson propôs uma função da linguagem.

Para além do modelo de comunicação proposto por Jakobson (1995), outro autor que contribui muito para as discussões no campo das teorias linguísticas foi Bakhtin, e suas ideias serão discutidas no tópico seguinte.

O Impacto dos Estudos de Bakhtin para a Análise do Discurso

O filósofo russo Mikhail Bakhtin também contribuiu para os estudos a respeito da linguagem humana. E muitas de suas reflexões reverberaram na

constituição da AD como uma área de estudo. Bakhtin é considerado um dos maiores pensadores do século XX, pois propôs densas reflexões filosóficas a respeito de diversos temas. Muitas das reflexões de Bakhtin foram a respeito da linguagem. O pensador russo apresentou contribuições tanto no campo da linguística quanto no campo dos estudos literários.

No livro *Estética da criação verbal*, publicado pela primeira vez em 1979, Bakhtin afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 1997, p. 261). Além disso, Bakhtin (1997) também determina que cada enunciado é composto por três elementos, quais sejam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Partindo dessas afirmações, Bakhtin (1997) postula que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua vai elaborar seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que serão denominados de gêneros do discurso. Portanto, ao pensar na língua efetuando-se por meio de enunciados, Bakhtin (1997) já começa a propor que os estudos linguísticos considerem a fala como objeto, afastando-se da perspectiva atribuída a Saussure, de que a linguística deveria tomar como objeto de estudo apenas a língua.

A respeito disso, Brandão (2004) afirma que Bakhtin, ao formular uma teoria do enunciado, atribui um lugar privilegiado à enunciação e postula que a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado, e a outra parte corresponde ao contexto de enunciação. Assim, percebe-se que os estudos de Bakhtin trazem para os estudos linguísticos a pertinência da enunciação como objeto a ser investigado. Cabe destacar que Bakhtin fez parte do denominado Círculo de Bakhtin, um grupo de estudiosos “situados no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século XX” (Paula, 2013, p. 243). Nesse Círculo, muitas ideias florescem, como é o caso da ideia de o signo ser dialético, vivo e dinâmico. Nesse viés, esses estudiosos passam a conceber a

linguagem como interação social, trazendo para a cena a importância do outro na constituição do significado. Portanto, a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, as relações entre o linguístico e o social começam a ser percebidas. Além disso, de acordo com Brandão (2004), é Bakhtin quem propõe que o signo linguístico é ideológico por excelência, pois é um produto da interação social e se caracteriza por sua plurivalência. Assim, partindo dessa afirmação, nota-se que o signo linguístico passa a ser visto como um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, pois retrata as diferentes formas de significar a realidade.

Nesse sentido, a linguagem passa a ser encarada como um lugar em que a ideologia se manifesta e as reflexões linguísticas da época começam a ser questionadas. Em vista disso, Bakhtin considera a linguística necessária, mas insuficiente para o estudo da comunicação verbal em si, isto é, para os estudos da natureza dos enunciados concretos e das relações dialógicas (Faraco, 2011). Portanto, Bakhtin propõe a necessidade de um conjunto novo de disciplinas, que fossem metalinguísticas ou translinguísticas, e essas disciplinas teriam como objeto de estudo os aspectos da vida concreta do discurso que ultrapassariam os limites da linguística vigente à época (Rodrigues, 2012).

É nessa perspectiva que Rodrigues (2012) diz que Bakhtin antecipa pesquisas na área do discurso, pois, ao propor uma translinguística, o estudioso russo parte da língua como discurso e pretende estudá-la em sua condição de discurso, isto é, nas relações interativas que ela media. Posto isso, Rodrigues (2012) também reflete que os estudos translinguísticos propostos por Bakhtin abordam a língua como discurso; refletem sobre a relação entre enunciado e realidade e refletem sobre a natureza ideológica do signo linguístico. Nesse viés, é perceptível o impacto do pensamento de Bakhtin para a linguística do século XX. Weedwood (2002) aponta que o pensamento de Bakhtin veio influenciar uma série de abordagens do fenômeno linguístico, que criticavam a visão de língua como um sistema homogêneo e estável.

Dentre essas abordagens está a Análise do Discurso, que se constitui como área de estudo a partir de 1960, e foi muito influenciada pelos estudos do filósofo russo, visto que as diferentes correntes da AD, atualmente, abarcam um entendimento mais abrangente da língua, refletem sobre as condições de produção dos enunciados, entendem o signo linguístico como ideológico e procuram estudar as diversas situações comunicativas, levando em consideração as reações do interlocutor.

No tópico a seguir, serão discutidas as ideias de Benveniste, um estudioso, que assim como Bakhtin, refletiu sobre a enunciação e com suas reflexões contribuiu muito para os estudos da Análise do Discurso.

Benveniste e a Teoria da Enunciação

Outro estudioso que propõe várias reflexões essenciais para a constituição da Análise do Discurso como área de estudo é Émile Benveniste. Segundo Brait (2006), Benveniste é, sem dúvida, um dos mais importantes linguistas nascidos no século XX, pois contribuiu muito para o desenvolvimento dos estudos da linguagem e soube conduzir uma reflexão que estabeleceu uma ligação indissociável entre linguagem e ser humano. Posto isso, é importante destacar que Benveniste, assim como Bakhtin, foi um dos estudiosos que refletiu sobre os enunciados, dando destaque à dita linguística da fala. Nesse sentido, para Flores e Teixeira (2009), o que diferencia os estudos de Bakhtin dos estudos de Benveniste é o fato de que para Bakhtin o estudo da enunciação se estende a inúmeros campos do conhecimento, já Benveniste circunscreve-a ao campo do linguístico.

É possível afirmar que Benveniste estuda enunciação numa perspectiva linguística, pois, para explicar suas reflexões, o intelectual francês recorre às análises linguísticas dos pronomes, dos verbos, das funções sintáticas. Assim, Benveniste estuda a relação da linguagem com o ser humano partindo do princípio do homem na língua e apresenta conceitos como: intersubjetividade,

subjetividade, sujeito, entre outros. (Flores; Teixeira, 2009). Dessa forma, para realizar uma discussão sobre as contribuições de Benveniste para a constituição da Análise do Discurso como disciplina, faz-se necessário trazer o que Benveniste entendia por enunciação e, segundo o Dicionário de Linguística da Enunciação (Flores *et al*, 009, p. 106), o termo enunciação na concepção de Benveniste é definido como: “colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização”. Assim, percebe-se que ele entendia que a língua funcionava através da enunciação, e na obra Problemas de Linguística Geral II, publicada em 1989, o estudioso afirma que:

Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização. O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (Benveniste, 1989, p. 83-84).

Assim, a partir desse conceito de enunciação, Benveniste propõe três categorias da enunciação que, de acordo com Fiorin (1996), são as categorias de pessoa, de tempo e de espaço. Segundo o autor:

Cada uma dessas categorias apresenta um sistema de enunciativo e um enuncivo, o primeiro contém os actantes, os tempos e os espaços relacionados diretamente aos actantes, ao momento e ao lugar da enunciação; o segundo contém os actantes, e os espaços inscritos nos enunciados e os tempos ligados a um marco temporal instalado no enunciado. (Fiorin, 1996, p. 301).

Nessa perspectiva, segundo Teixeira (2012), é possível perceber que Benveniste traz alguns princípios que posteriormente foram aplicados nos estudos da Análise do Discurso, como é o caso da situação contextual em que os enunciados são produzidos, ou seja, um princípio que influenciou o que hoje é denominado de condições de produção do discurso pela AD. Ademais, as reflexões de Benveniste a respeito da categoria de pessoa são essenciais para se pensar a constituição dos sujeitos na AD, visto que a categoria de pessoa para

Benveniste constitui-se com o par EU-TU. “O *eu* e o *tu* são os protagonistas da enunciação e referindo um indivíduo específico apresenta a marca da *pessoa*. Distinguem-se, entretanto, pela marca da subjetividade: *eu* é pessoa subjetiva e *tu* é pessoa não-subjetiva.” (Brandão, 2004, p. 56, grifos do autor). Portanto, a partir dessas reflexões a respeito da categoria de pessoa nos estudos de Benveniste, Teixeira (2012) afirma que o sujeito está implicado no exercício da língua, assim, percebe-se que essa reflexão aproxima os estudos de Benveniste dos estudos da Análise do Discurso, que também leva em consideração os sujeitos da linguagem.

Cabe ressaltar que nos estudos de Benveniste o termo subjetividade é entendido como a capacidade que o locutor tem para se propor sujeito remetendo a ele mesmo como “eu” o discurso (Flores *et al*, 2009). Partindo dessa definição de subjetividade, Benveniste postula que o sujeito é definido como constituição do homem na linguagem e pela linguagem. (Flores *et al*, 2009). Em suma, o sujeito em Benveniste é um “eu” ue se caracteriza pela homogeneidade e unicidade e se constitui na medida em que interage com o “tu”. Para Benites (2008), o vínculo que Benveniste promove entre subjetividade e linguagem nos faz crer que o autor demonstra que há uma certa liberdade do indivíduo em relação à língua, já que esse indivíduo é aquele que se apropria da língua para tornar-se sujeito por meio dela, na relação com o seu igual, o interlocutor, sem ser afetado pelas relações sociais.

Com as noções de enunciação, sujeito e subjetividade, Benveniste contribuiu muito para as discussões que são essenciais para a constituição da Análise do Discurso como área de estudo. Essas contribuições de Benveniste reverberaram principalmente, na constituição da Teoria Semiolinguística, que é uma das vertentes atuais da AD, que se apoiam nos conceitos de subjetividade e de sujeitos da linguagem para propor reflexões sobre o discurso. Desse modo, além das contribuições de Benveniste, Charaudeau, também, parte da AD pechetiana para propor muitas de suas reflexões na constituição da Teoria Semiolinguística, assim, o tópico a seguir visa discutir algumas dessas contribuições.

Pêcheux e a Análise do Discurso como Área de Estudo

De acordo com Maingueneau (2015), é muito difícil definir onde e quando os primeiros estudos da AD começaram a surgir, mas para esse estudioso a AD, com as abordagens que são conhecidas hoje, começou a aparecer nos anos 1960, na França, nos Estados Unidos e na Inglaterra. No entanto, Maingueneau (2015) também mostra que o termo Análise do Discurso foi introduzido pelo linguista Zellig S. Harris em um artigo intitulado *Discourse analysis*, publicado em 1952. Nesse artigo, Harris traz a possibilidade de ultrapassar as análises confinadas apenas às frases, ao estender os procedimentos da linguística distribucional aos enunciados. E mesmo que a obra de Harris seja considerada por muitos como o marco inicial da AD, Maingueneau (2015) afirma que a referência a Harris está longe de ter um valor fundador para a Análise do Discurso. A respeito dessa discussão, Brandão (2004, p. 14) afirma que:

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da linguística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BRANDÃO, 2004, p. 14).

Assim, levando em consideração que a obra de Harris se apresenta como uma extensão da linguística imanente, é possível perceber que as problemáticas que atualmente participam da Análise do Discurso, de fato, só apareceram na década de 1960 com os estudos de Michel Pêcheux, visto que as reflexões de Harris apontam que a AD não seria um novo método, mas a expansão de um velho método a um novo objeto, ou seja, para Harris, AD seria uma análise apenas intralinguística (Faraco, 2003). Nesse viés, Harris não inclui em seus estudos questões que são basilares para os estudos da AD atualmente, como as questões sócio-históricas e ideológicas. Essas questões só serão incorporadas a AD com os estudos de Pêcheux em 1969. **Michel Pêcheux** foi um filósofo e linguista

francês. É ele quem propõe o estudo de um novo objeto, o discurso, e assim, distanciando-se da tradição estruturalista em linguística que explicava a língua recorrendo ao conceito de sistema, Pêcheux propõe uma disciplina, a Análise de Discurso, que visa explicar a relação da língua com a história, questionar a materialidade dos sentidos e entender a relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer. (Silva; Sargentini, 2005).

Ademais, é importante ressaltar que, segundo Votre (2019), uma das maiores contribuições de Michel Pêcheux para os estudos discursivos foi elaborar uma proposta de análise da linguagem que argumenta em favor da manifestação da ideologia no discurso. Para isso, Pêcheux tomou como referência o conceito de ideologia inspirada na orientação marxista, sob influência do filósofo Louis Althusser, seu colega, para o qual a ideologia se transmite e se inculca por instituições como a família, a escola e a igreja. Além disso, Pêcheux também formula que, nos estudos da AD, o sujeito é atravessado pela história e pela linguagem sob o modo do imaginário e só tem acesso a parte do que diz. Posto isso, de acordo com Mussalim (2003), o sujeito, apesar de desempenhar diversos papéis, não é totalmente livre e sofre coerções das formações discursivas que enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em suma, para a AD pechetiana o sujeito é assujeitado, ou seja, ele crê que tem plena consciência do que diz e acha que pode controlar os sentidos de seu discurso, mas é atravessado por sua ideologia.

Dessa forma, é perceptível que existe uma influência do Marxismo na constituição da AD como disciplina. E, além do Marxismo, a AD também teve grande influência de outras duas importantes áreas do conhecimento, quais sejam: a Psicanálise e a Linguística. Com influência dessas três áreas, os estudos da AD, proposta por Pêcheux, levam em consideração o contexto histórico, social e ideológico dos sujeitos. Assim, observa-se que a AD preocupa-se com os elementos exteriores à língua, e concebe a linguagem como mediação entre o homem e a realidade natural. Além disso, trabalha com a língua no mundo,

ou seja, com maneiras de significar, considerando a produção de sentido e a posição dos sujeitos na sociedade.

A partir dos estudos de Pêcheux, a AD começa a ganhar força como disciplina, e o próprio Pêcheux postulou que AD passou por três fases. A respeito das fases da AD, Costa (2005) propõe que a primeira fase dava ênfase à análise automática do discurso, na qual o termo discurso era visto como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma. Na segunda fase, inicia-se o processo da desconstrução da máquina discursiva e passa-se a falar de Formação Discursiva. E na terceira fase, acontece a definitiva desconstrução da máquina discursiva e entra em cena o conceito de interdiscurso.

Costa (2005) afirma que essas três fases foram muito importantes para a consolidação da AD como área de conhecimento e a partir delas o autor afirma que no campo de estudos da AD existe, atualmente, uma quarta fase, que se configura por uma grande heterogeneidade de correntes teóricas e traz várias características como: o assujeitamento relativizado, a interdisciplina privilegiada, influência do materialismo histórico, do dialogismo e rejeição às perspectivas que aprisionam o objeto empírico em grades analíticas. Nesse sentido, atualmente a AD, de acordo com Costa (2005), é uma área de estudo heterogênea, pois se ramificou e apresenta uma grande variedade de teorias e metodologias. Segundo Votre (2019), a AD atualmente apresenta diversas correntes de estudos que podem ser divididas em quatro grandes grupos, quais sejam: o grupo que focaliza no conteúdo, o grupo que privilegia o signo linguístico, o grupo que privilegia o estudo das relações dos interlocutores com a construção do sentido e o grupo que focaliza a prática discursiva.

É nesse contexto que surge a Teoria Semiolinguística (TS), uma das várias teorias que compõem esse vasto campo da AD, esta teoria está inserida no grupo de estudos que privilegiam o signo linguístico. Além disso, apresenta alguns contrapontos com a Análise do Discurso proposta por Pêcheux, como o fato de rejeitar a concepção de sujeito assujeitado.

A Teoria Semi linguística e sua Efetiva Consolidação

A Teoria Semi linguística, doravante TS, surgiu na década de 1980, fruto da tese de doutorado do linguista francês Patrick Charaudeau (1939), professor emérito da Universidade de Paris-Nord (Paris XIII) e fundador do Centre d'Analyse du Discours (CAD) dessa mesma universidade. Os postulados da TS foram posteriormente publicados na obra *Langage et Discours*, em 1983, e além dessa obra, Charaudeau já publicou diversas obras na área da AD, como: *Discurso das mídias* (2006), *Discurso e desigualdade social* (2015), *Discurso político* (2006), *Dicionário de análise do discurso* (2002), *Linguagem e discurso* (2008) e *A manipulação da verdade* (2022).

De acordo com Machado (2006), é possível afirmar que Charaudeau, ao lançar a TS, estava desejoso de fazer com que o discurso voltasse a ser considerado como objeto de estudo na vida universitária francesa, pois o estudioso percebeu que com a morte de Pêcheux e com a ênfase que este filósofo deu à história, à memória, e, sobretudo, às formações discursivas e à ideologia, a AD, como disciplina, havia perdido seus créditos junto à academia.

Assim, ao lançar a TS como corrente da AD, Charaudeau (2005) explica o motivo da Teoria ter ganhando esse nome. Ele diz que *semio-* vem de *simió-sis*, evocando o fato da significação se construir por meio da relação forma-sentido, já o termo linguística destaca a matéria principal da forma em questão, as línguas naturais. Charaudeau (2005) também aponta que na TS, diferentemente da Análise do Discurso pechetiana, o sujeito é intencional e apresenta um projeto de influência social, num determinado quadro de ação, ou seja, na TS abandona-se a noção de sujeito assujeitado proposta por Pêcheux e volta-se para sujeito histórico, com suas idiossincrasias e crenças.

Segundo Machado (2006), é perceptível que a TS é uma teoria multidisciplinar que carrega influências de vários campos do conhecimento como: a psicologia social, a teoria da enunciação, a pragmática, a sociologia. Assim,

a autora pontua que a TS é uma teoria muito rica, pois mobiliza conceitos de diversas áreas do conhecimento.

Além disso, é possível perceber que Charaudeau, ao propor a TS, apresenta conceitos e categorias de análises que remetem aos trabalhos de outros estudiosos da linguagem. Por exemplo, ao discutir sobre o signo linguístico, Charaudeau parte dos estudos de Saussure e propõe que o signo não deve ser considerado uma unidade autônoma de sentido, pois ele é sempre preenchido por um saber que vai depender da expectativa particular de cada ato de linguagem. Charaudeau (2019, p. 33) afirma que “o signo só existe no discurso” e sua possível interpretação depende sempre do enunciador e do interpretante, pois são esses sujeitos da linguagem que atribuem sentido ao signo. Dessa forma, Charaudeau (2019) pontua que não existe signo na língua, pois o signo só existe no discurso e se apresenta sob a dupla face de uma qualificação referencial e uma funcionalidade, sendo que a qualificação referencial resulta do valor de designação do signo que atribui uma carga semântica a uma parte do mundo físico e a funcionalidade resulta do valor de uso do signo, que irá depender de um determinado universo de discurso.

Também é perceptível que Charaudeau, assim como Jakobson, trabalha com a ideia de modelo de comunicação, pois no livro *Linguagem e discurso* (2019) ele propõe um circuito do ato de linguagem. Esse circuito apresenta uma situação de comunicação, um espaço externo, que comporta o locutor, o receptor e a finalidade do projeto de fala e apresenta também um espaço interno que comporta o enunciador o destinatário e o dizer (Charaudeau, 2019). Ademais, ao criar esse circuito do ato de linguagem, Charaudeau (2019) pontua que o ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito, ou seja, nasce de circunstâncias de discurso específicas, se realiza num ponto de encontro dos processos de produção e interpretação e é encenado por duas entidades: o sujeito de fala e o sujeito agente. Sobre a noção de sujeito, na TS, Charaudeau parte dos estudos de Benveniste, que propõe o par EU-TU, o Eu sendo o sujeito que profere a enunciação e o TU o receptor da enunciação. No entanto, dife-

rentemente de Benveniste, Charaudeau (2019) postula que o ato de linguagem é um ato interenunciativo entre quatro sujeitos.

Esses sujeitos são chamados sujeitos da linguagem e são responsáveis pela produção e pela interpretação do discurso, estando ligados por um duplo circuito: o circuito externo, que contém o sujeito comunicante (EUc) e o sujeito interpretante (TUi); o circuito interno, que contém o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUD). Assim, o (EUc) é aquele que inicia o processo de produção e é testemunha de um determinado real, construindo um destinatário ideal para seu ato de linguagem, chamado de (TUD). O (TUi) é um ser fora do ato de enunciação produzido pelo (EUc) e é o sujeito responsável pelo processo de interpretação. Tanto o (EUe) quanto o (TUD) são seres que só existem no e pelo ato de produção-interpretação e são transparentes, pois estão inscritos no ato de linguagem pela configuração particular desse ato. Portanto, como aponta Votre (2019), a teoria semiolinguística do discurso formula uma proposta de análise que visa privilegiar o ato de linguagem como encenação teatral, produzido por um sujeito intencional. Ademais, a TS também leva em conta o nível de conhecimento e a expectativa do destinatário em relação ao ato de linguagem.

A Teoria Semiolinguística no Brasil

Tendo em vista seu potencial analítico, no Brasil, a TS tem ganhado cada vez mais espaço, Votre (2019) aponta a TS como uma das principais correntes de Análise do Discurso ativas no país. Assim, é importante ressaltar que, de acordo com Machado e Mendes (2013), a história da TS, no Brasil, surge em 1993 na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras, por meio do *Núcleo de Análise do Discurso* (NAD) que foi criado por Ida Lúcia Machado, com a ajuda de Patrick Charaudeau (Universidade de Paris XIII) e de outros futuros pesquisadores em AD. Sobre o início dos estudos da Teoria Semiolin-

guística na Universidade Federal de Minas Gerais (Machado; Mendes, 2013, p. 06) relatam:

Voltemos aos primórdios da Semiologia em terras mineiras e mais especificamente na UFMG. Não foi nada fácil organizar um grupo em torno dessa ‘nova’ forma de se ver e estudar a AD. Para resumir bem, o grupo pode ser assim considerado somente a partir de 1994, embora várias reuniões já tivessem sido iniciadas e coordenadas pela Professora Ida Lucia Machado, desde sua entrada em 1992, na UFMG. Em 1993, a partir de um projeto elaborado por Ida Lucia Machado e Patrick Charaudeau, com a simpática e entusiasta participação de jovens estudantes da graduação em francês da FALE/UFMG, com a presença e encorajamento do Professor Evando Mirra (vice-reitor da UFMG na época) e dos representantes do Serviço Cultural da Embaixada da França no Brasil, Professores Sylvie Martin e Jean-Paul Rebaud, a máquina começou a funcionar, se nos permitem a metáfora.

Posto isso, percebe-se que a Teoria Semiológica começa a vigorar, no Brasil, a partir de 1994, com a fundação de um grupo de pesquisa na Universidade Federal de Minas Gerais. Cabe ressaltar que inicialmente a Análise do Discurso praticada na UFMG por meio do NAD seguia o modelo do Centro de Análise do Discurso- CAD de Paris XIII. E foi por conta do Núcleo de Análise do Discurso que atividades como: publicação de coletâneas que reuniam artigos de pesquisadores brasileiros e franceses e projetos de pesquisas que ligaram a UFMG à Universidade de Paris XIII foram empreendidas. Essas atividades tiveram boa repercussão e cooperaram para a concretizar a integração da AD à pós-graduação da UFMG. Sobre a importância dos projetos propostos pelo NAD, (Lara; Machado; Emediato, 2016, p. 07) apontam que:

Esses projetos favoreceram o contato e a troca de informações entre pesquisadores do Brasil e da França, professores e estudantes do PosLin (FALE/UFMG) e de Paris XIII, bem como da Universidade de Paris III. Cabe ainda acrescentar que o NAD foi agraciado com duas Bolsas da *Escola de Altos Estudos* da CAPES. A primeira, em 2007, permitiu que aqui trouxéssemos a renomada pesquisadora em Argumentação e AD, Professora Ruth Amossy, da Universidade de Tel Aviv (Israel); a segunda, em 2012, coube ao Professor Patrick Charaudeau, de Paris XIII, que, como foi mencionado anteriormente, é um dos fundadores do NAD e tem-se mostrado, durante todo esse tempo, um grande incentivador e parceiro dos integrantes do referido grupo de estudos.

Assim, percebe-se que o NAD foi um dos responsáveis pelos estudos da Teoria Semiolingüística no Brasil, pois propôs atividades que ajudaram a fortalecer as pesquisas nessa área de estudo. Cabe ressaltar também que Patrick Charaudeau foi fundamental para o estabelecimento da Teoria Semiolingüística no Brasil, já que o estudioso francês sempre se mostrou incentivador e parceiro dos pesquisadores e integrantes do NAD. É importante ressaltar que a partir do amadurecimento do Núcleo de Análise do Discurso, os integrantes do grupo foram trazendo contribuições pertinentes para a Teoria Semiolingüística a respeito dessas contribuições (Machado; Mendes, 2013, p. 04) pontuam:

Talvez seja possível dizer que uma das contribuições mais significativas oferecidas pelo grupo mineiro tenha sido fato de testarmos a Semiolingüística nos mais diversos *corpora*, havendo, inclusive, trabalhos mais teóricos que discutiram conceitos e propuseram até mesmo extensões da Semiolingüística, ilustrando ainda mais este compartilhar teórico. Podemos citar alguns temas e campos que foram estudados, alguns antes mesmo que tivessem sido tratados pelo teórico em questão e seus colaboradores franceses: a paródia; os processos de produção do humor; as representações, imaginários e estereótipos; os discursos acadêmicos, midiático (mídia impressa, TV e rádio), político, totalitário, didático, pedagógico, psicanalítico, publicitário, literário, ficcional, cinematográfico (cinema de ficção e documentário), teatral, quadrinhístico [...]

Os apontamentos de Machado e Mendes (2013) retratam que, no Brasil, a Semiolingüística não foi apenas recepcionada de forma passiva, pois os pesquisadores do NAD conseguiram aplicá-la em vários *corpora* e nesse processo de aplicação da teoria foram surgindo adequações e discussões de conceitos teóricos que contribuíram bastante para ampliação e popularização da Teoria Semiolingüística no Brasil. Portanto, Machado e Mendes (2013) afirmam que atualmente, no Brasil, não se tem apenas aplicação da Teoria Semiolingüística, mas sim, uma produção de conhecimento local sobre uma teoria que foi devidamente apropriada pelos pesquisadores brasileiros. Para as autoras, esse movimento de apropriação da teoria é uma das maiores homenagens que os pesquisadores brasileiros podem fazer a Patrick Charaudeau, pois é por meio

desse movimento de apropriação que se mantém viva e pulsante a Teoria que ele fundou.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que atualmente a Teoria Semiolingüística apresenta um destaque no cenário nacional e hoje conta com pesquisas em outras universidades do Brasil, como na Universidade Federal Fluminense, onde as professoras: Rosana Monnerat, Glayci Xavier e Ilana Rebello, coordenam um grupo de pesquisa com estudos voltados para a TS e desenvolvem um projeto de extensão intitulado “A semiolingüística aplicada ao ensino de língua materna”. Esse projeto tem como objetivo “ampliar as discussões relacionadas a Semiolingüística, com o foco no ensino de língua materna”. Xavier; Rebello; Monnerat, 2021, p.12). Além, do grupo de pesquisa da UFF, no Rio de Janeiro, a Teoria Semiolingüística também é estudada por pesquisadores do Piauí, por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso (NEPAD), que de acordo com Moura e Lopes (2021), foi criado em 2012, por pesquisadores da Universidade Federal do Piauí (UFPI), da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e do Instituto Federal do Piauí (IFPI). O NEPAD é um núcleo que reúne pesquisadores, estudantes, e professores no campo da Análise do Discurso, especificamente, em três grandes vertentes, quais sejam: Análise de Discurso Materialista; Análise do Discurso Crítica e a Teoria Semiolingüística.

Conclusão

Com esse artigo apresentamos uma reflexão possível sobre a história de constituição da Teoria Semiolingüística, uma das principais correntes da Análise do Discurso atualmente e assim, conseguimos perceber que a constituição dessa área de estudo está ancorada em estudos de diversos autores consagrados, como Saussure, Jakobson, Bakhtin, Benveniste e Pêcheux. Dessa maneira, concluímos que o conhecimento linguístico se forma através de movimentos de continuidades e descontinuidades e que nenhum pesquisador constrói conhecimento sem se ancorar em estudos anteriores.

Em nosso trabalho também pontuamos a importância da Teoria Semiolinguística como uma das principais vertentes da Análise do Discurso e descrevemos o aporte teórico da TS, que já é uma teoria consolidada e permite que os pesquisadores de diversos locais a estudem. Por meio dessa teoria discursiva os pesquisadores podem refletir sobre a linguística; a Análise do Discurso e também sobre o ensino de língua materna. Cabe ressaltar que em nossos estudos, também apontamos como a Teoria Semiolinguística chegou ao Brasil, quem começou a trabalhar com essa corrente da Análise do Discurso em território nacional e como ela se desenvolveu aqui, apontamos também quais são os principais estudiosos da TS atualmente em nosso país e em quais universidades essa Teoria ganhou destaque.

Referências

ALTMAN, Cristina. Sobre mitos e história: a visão retrospectiva de Saussure nos três cursos de linguística geral. In: FIORIN, José Luiz; BARBISAN, Leci Borges; NASCIMENTO, Valdir Flores. **Saussure a invenção da linguística**. Editora Contexto, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. A comunicação humana. In FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à lingüística**, São Paulo, Contexto, 2010.

BENITES, Flávio Roberto Gomes. A inscrição do sujeito na linguagem: Um contraponto entre Benveniste e Lacan. **Revista Ecos**, v. 7, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/ecos/article/view/969>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. São Paulo, Pontes, 1989. cap. 5. p. 81-92.

BRAIT, Beth. Enunciação e intersubjetividade. **Letras**, n. 33, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as>. Acesso em: 19 abr. 2023.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid. (Org.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 11-27, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

COSTA, Nelson Barros da. O primado da prática: uma quarta época para a Análise do Discurso. **Práticas discursivas: exercícios analíticos**. Campinas, SP: Pontes, p. 17-48, 2005.

DE SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. São Paulo. Editora Cultrix, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras De Hoje**, 46(1), 21–26, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/9217>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Zellig Harris: 50 anos depois**. Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 247-252, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as>. Acesso em: 13 abr. 2023.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo, Ática, 1996.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN; Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny ; TEIXEIRA, Marlene. (Org.). **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**. São Paulo, SP. Vol. 1, n. 2 (2009), f. 143-164, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as>. Acesso em: 18 abr. 2023.

ILARI, Rodolfo. O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução a linguística**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 3 v. cap. 2, p. 53-92.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. Editora Cultrix, 1995.

KOERNER, Konrad. **Practicing Linguistic Historiography**: selected essays. John Benjamins Publishing Company: Amsterdam/Philadelphia. 1989.

LARA, Glaucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lucia; EMEDIATO, Wander. A Análise do Discurso e seu trajeto na UFMG: breves considerações. **REVISTA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**, v. 24, n. 3, p. 661-671. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5q Acesso em: 15 jul 2023.

MACHADO, Ida Lúcia. Algumas reflexões sobre a teoria semiolinguística. **Letras & Letras**, v. 22, n. 2, p. 13-21, 2006. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as> Acesso em: 15 abr. 2023.

MACHADO, Ida Lucía; MENDES, Emília. A análise semiolinguística: seu percurso e sua efetiva tropicalização. **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, v. 13, n. 2, p. 7-20, 2013. Disponível em: <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/50>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

MILANI, Sebastião Elias. Historiografia de Saussure: o Curso de Linguística geral. **LETRAS**, v. 25, n. 1, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Maraisa (org.). **Discursos, imagens e imaginários**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. 358p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/172snYhu2fwF0Wpd-blplg4dQa5H2Whh6/view>. Acesso em 15 jun. 2023.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução a linguística**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. 3 v. cap. 2, p. 53-92.

NÓBREGA, Mônica. A releitura de Ferdinand de Saussure e a constituição do objeto da Lingüística. **Língua**, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem** – Discurso e textualidade. Suzy Lagazzi-Rodrigues (org.) – Pontes Editores, 2006: Campinas, SP.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 21, n. 1, p. 239-257, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125169>. Acesso em: 24 abr 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma Análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani [et al.].— Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

PIOVEZANI, Carlos. Saussure e o Discurso: O curso de linguística geral lido pela análise do discurso. **Alfa**, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1464>. Acesso em: 19 abr. 2023.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Contribuições dos estudos de gêneros do discurso para os estudos da língua. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (orgs.) **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. p.103-117.

SANTEE, Nellie Rego; TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. A Linguística de Roman Jakobson: Contribuições para o Estudo da Comunicação. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/2890>. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Francisco Paulo da; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Análise de Discurso Político e a Política da Análise de Discurso (L'analyse de Discours Politique et la Politique de l'Analyse de Discours). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 83-90, 2005. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/981> Acesso em: 23 abr. 2023.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (orgs.) **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 62-73.

VOTRE, Sebastião. **Análise do discurso**. São Paulo. Parábola, 2019.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

XAVIER, Glayci; RABELLO, Ilana; MONNERAT, Rosane. **Semiolinguística aplicada ao ensino**. São Paulo: Contexto, 2021.

CAPÍTULO 17

POTENCIALIZANDO A COLABORAÇÃO HUMANO E NÃO HUMANO: AS SINERGIAS ENTRE WIKI E CHATGPT NA PERSPECTIVA DA TEORIA DA RELEVÂNCIA

Lilian de Sousa Sena

Arielson Tavares

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-M

Introdução

A era digital tem testemunhado um aumento exponencial na colaboração entre indivíduos com o objetivo de criar e compartilhar conhecimento. A escrita colaborativa emergiu como uma abordagem poderosa, impulsionada pela tecnologia, que permite que pessoas de diferentes partes do mundo se unam para criar conteúdos diversos e enriquecedores. Nesse contexto, duas ferramentas têm se destacado como pilares fundamentais da escrita colaborativa: os sistemas Wiki e a Inteligência Artificial (IA) representada aqui pelo ChatGPT.

O Wiki, pioneiro na colaboração em tempo real, assinou um ambiente flexível e descentralizado para a coautoria de documentos. Desde sua criação, o conceito de escrever juntos, editando e praticando uns aos outros, abriu caminho para uma era de produção de conteúdo colaborativo em grande escala. No

entanto, a ascensão da IA trouxe consigo novas oportunidades, com o ChatGPT a destacar-se como um parceiro dinâmico e versátil na arte da escrita, principalmente pela imersão em uma sociedade em rede que, cada vez mais globalizada, interligada e linguística e culturalmente diversificada requer novas posturas frente ao digital. Postura essa, configurada em um *ethos* contemporâneo que valoriza a participação, a distribuição do conhecimento técnico e a partilha de conteúdos em detrimento da propriedade intelectual privada, favorecendo a experimentação em contraposição à normatização.

Neste texto, será explorada a sinergia entre o Wiki e o ChatGPT, desvendando como essas duas ferramentas complementares que podem revolucionar a colaboração na escrita entre humanos e não humanos, na perspectiva da Teoria da Relevância. Além disso, será analisado como a Inteligência Artificial, personificada pelo ChatGPT, pode acrescentar favorecer a escrita colaborativa, oferecendo recursos avançados de geração de ideias, correção gramatical e pesquisa de informações relevantes.

Seja na criação de documentos acadêmicos, projetos criativos ou iniciativas de compartilhamento de conhecimento, entender as sinergias entre o Wiki e o ChatGPT é essencial para desbloquear todo o potencial da escrita colaborativa. Assim, o objetivo deste escrito é investigar como as referidas plataformas podem ser integradas de forma sinérgica para otimizar a escrita colaborativa. Pretende-se, ainda, identificar como a Teoria da Relevância pode guiar essa integração, buscando aprimorar a eficiência e a qualidade da produção de conteúdo colaborativo.

Esta é uma pesquisa qualitativa que adota uma abordagem exploratória para investigar a sinergia entre as plataformas Wiki e ChatGPT na potencialização da escrita colaborativa, sob a perspectiva da Teoria da Relevância. Essa abordagem permite a compreensão inicial do fenômeno e a geração de *insights* e hipóteses que podem orientar as pesquisas futuras mais específicas. A metodologia exploratória, adotada nesta pesquisa, fornecerá uma visão inicial sobre

a sinergia entre Wiki e ChatGPT na escrita colaborativa. Os resultados poderão gerar *insights* para aprimorar a integração dessas plataformas e abrir caminho para pesquisas mais aprofundadas sobre o tema.

Parte superior do formulário

Escrita Colaborativa com Wiki

O avanço da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram consigo novas formas de produção e disseminação do conhecimento. Para corroborar com a democratização do acesso ao conhecimento, entre as várias plataformas disponíveis, tais como *PBWorks*¹ e *WikiSpaces*², por exemplo, a *Wikipédia*³ se destaca como uma enciclopédia virtual, construída de forma colaborativa por milhares de voluntários ao redor do mundo, impactando na forma como as informações são compartilhadas e acessadas na era digital.

A proposta de escrita colaborativa em ambiente digital, requer habilidades e competências tanto do ponto de vista de uso das tecnologias digitais, da produção de textos escritos quanto da interpessoalidade. Tais habilidades e competências refletem-se no uso que se faz da linguagem, como pontua Koch (2007),

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social (Koch, 2007, p.128).

1 Foi criado por David Weekly, em 2005. é uma ferramenta eletrônica comercial para construção de páginas web de fácil manejo e uso por usuários leigos. Possui versão gratuita e paga. Todas as informações estão no site <https://www.pbworks.com/>

2 É um site para hospedagem gratuita de wikis. Também foi criado em 2005. Nele, os usuários podem criar suas próprias wikis facilmente. Os conteúdos não verificáveis podem ser removidos. Todas as informações estão no site <http://www.wikispaces.com/>

3 Plataforma lançada em 15 de janeiro de 2001 por Jimmy Wales e Larry Sanger, nomeada a partir dos termos “wiki” (termo havaiano para “rápido”) e “enciclopédia”. Embora possibilite a publicação por qualquer usuário, estipula regras de submissão. As regras e princípios estão disponíveis em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gia).

O envolvimento pessoal em um grupo familiar, de trabalho, de produção escrita ou social, por exemplo, inclui o reconhecimento mútuo, a garantia de habilidades, a capacidade de negociação e a disposição para a cooperação, é um dos aspectos que evidenciam o potencial de interação e criação social, por meio também da linguagem. E na esfera digital não é diferente. Há uma construção de saberes e valores que se atravessam, perpassando por diferentes sujeitos e culturas. As habilidades perceptuais demonstram variações no entendimento entre indivíduos, assim como as capacidades inferenciais de cada um. Isso leva os seres humanos a desenvolver conceitos distintos, construir representações e teorias diversas, que apliquem às suas experiências e expectativas de maneiras igualmente diversas. Nesse sentido, os processos interativos e as linguagens são complementos um do outro.

Ao permitirem que qualquer pessoa contribua com seu conhecimento e experiência, o processo de criação de conteúdo é democratizado, tornando-o aberto a pessoas de diferentes origens e especialidades. Como resultado, as Wikis se beneficiam de uma ampla gama de perspectivas e conhecimentos, gerados em um acervo mais completo e diversificado, no qual, a importância no ato comunicativo nunca será uniforme para todos os participantes, uma vez que nunca se teve dois ou mais ambientes cognitivos idênticos, e muito menos níveis de relevância semelhantes. Além disso, a escrita de Wiki também se baseia no princípio da transparência. Todas as edições feitas em um artigo podem ser visualizadas por qualquer pessoa, criando um sistema de revisão por pares em tempo real, em que os usuários podem verificar e corrigir informações imprecisas ou tendenciosas, fato este que incentiva a responsabilidade e a melhoria contínua do conteúdo, garantindo que a informação seja precisa.

Nessa linha, Knobel e Lankshear (2007) afirmam que

quanto mais uma prática de alfabetização privilegia a participação em vez da publicação, a especialização distribuída em vez da especialização centralizada, a inteligência coletiva em vez da inteligência individual possessiva, a colaboração em vez da autoria individualizada, a dispersão em vez da escassez, o compartilhamento em vez da propriedade, experimentação

em vez de “normalização”, inovação e evolução em vez de estabilidade e fixidez, quebra de regras criativa e inovadora em vez de pureza e policiamento genéricos, (...) novos letramentos são constituídos por “novos aspectos técnicos” e também por “novos aspectos éticos”. (Lankshear e Knobel, 2007, p.31).⁴

Assim, entende-se que o contexto sociodigital requer a compreensão de que as práticas linguísticas, escritas ou não, em especial as hipermidiáticas, inseridas para a construção de significados, necessitam levar em consideração a integração das tecnologias digitais para o desenvolvimento cognitivo, o trabalho colaborativo e o compartilhamento de saberes. Desse modo, os significados emergem a partir de objetos criados e/ou compartilhados pelos usuários em diversos ambientes digitais, caracterizando-se por posturas mais críticas e valorativas, o que reflete um novo *ethos*, ou seja, uma nova forma de compreender as novas formas de interagir.

Nesse sentido, importa, então, tomar medidas para garantir que a qualidade das informações não prejudique o reconhecimento da verdade e as complexas habilidades de tomada de decisão que dependem delas. E isso faz parte do novo *ethos*, que a cibercultura proporciona. Assim, como afirma Wolf (2019), “a formação cuidadosa do raciocínio crítico é a melhor maneira de vacinar a próxima geração contra a informação manipuladora e superficial, seja em textos ou telas” (p. 69). Logo, a escrita de Wiki ao tempo em que promove a construção coletiva do conhecimento, estimula o raciocínio crítico, pois não se trata de apenas um repositório estático de informações, mas uma produção em constante evolução.

⁴ Esta é uma tradução nossa do trecho: “That is to say, the more a literacy practice privileges participation over publishing, distributed expertise over centralized expertise, collective intelligence over individual possessive intelligence, collaboration over individuated authorship, dispersion over scarcity, sharing over ownership, experimentation over “normalization,” innovation and evolution over stability and fixity, creative-innovative rule breaking over generic purity and policing, (...) new literacies are constituted by “new technical stuff ” as well as “new ethos stuff.” (Knobel & Lankshear, 2007, p.31)

Inteligência Artificial e o Chatgpt

A inteligência artificial (IA) tem sido um dos campos mais empolgantes e impactantes da ciência da computação nas últimas décadas. Com o avanço da tecnologia, a IA evoluiu de uma mera ideia conceitual para uma realidade poderosa e onipresente em nosso mundo moderno. De acordo com Cozman *et al* (2021), uma definição de IA pode ser “a área que se ocupa de construir artefatos artificiais que apresentam comportamento inteligente” (p. 21). Os próprios autores consideram a definição ingênua, pois a definição de “inteligência” é maleável, permitindo ao ser humano uma notável flexibilidade em relação ao termo. Aceita-se facilmente a inteligência limitada de certos animais e adapta-se rapidamente a contemporâneas digitais com clarezas cognitivas. O campo da Inteligência Artificial (IA) continua a ser volátil, o que é considerado uma atividade inteligente hoje pode se tornar uma tarefa banal assim que suas regras são codificadas de forma computacional. (Cozman *et al*, 2021).

Ao combinar o poder do processamento computacional com algoritmos inteligentes e aprendizado de máquina, a IA capacita máquinas e sistemas a imitar a capacidade humana de pensar, aprender e tomar decisões. Desde suas origens mais simples até as sofisticadas aplicações de hoje, a IA tem revolucionado inúmeras vezes impulsionada e campos de conhecimento. O primeiro trabalho agora reconhecido como IA foi realizado em 1943, pelo neurofisiologista Warren McCulloch e pelo matemático Walter Pitts. (Russel & Norvig, 2013). Eles desenvolveram um modelo computacional para redes neurais, baseado em matemática e algoritmos, chamado de “lógica de limiar” (threshold logic). Esse modelo foi fundamental para direcionar as pesquisas em redes neurais em duas abordagens distintas: uma focada nos processos biológicos presentes no cérebro, e outra direcionada para a aplicação das redes neurais na inteligência artificial.

Para melhor compreensão sobre os primórdios da IA, a partir do experimento de lógica de limiar, Russel e Norvig (2013) registram que

Esses dois pesquisadores propuseram um modelo de neurônios artificiais, no qual cada neurônio se caracteriza por estar “ligado” ou “desligado”, com a troca para “ligado” ocorrendo em resposta à estimulação por um número suficiente de neurônios vizinhos. O estado de um neurônio era considerado “equivalente em termos concretos a uma proposição que definia seu estímulo adequado”. Por exemplo, eles mostraram que qualquer função computável podia ser calculada por certa rede de neurônios conectados e que todos os conectivos lógicos (e, ou, não etc.) podiam ser implementados por estruturas de redes simples. McCulloch e Pitts também sugeriram que redes definidas adequadamente seriam capazes de aprender. (Russel e Norvig, 2013, p. 41).

Pelo exposto, entende-se que um neurônio artificial é uma unidade básica de processamento em uma rede neural artificial, e que é ativado ou desativado em resposta à estimulação por um número suficiente de neurônios vizinhos. Isso significa que, para que um neurônio seja ativado, ele precisa receber um sinal forte o suficiente de outros neurônios aos quais está conectado. O estado de um neurônio nesse modelo é considerado “equivalente em termos concretos a uma proposição que define seu estímulo adequado”. Isso significa que o estado de um neurônio pode ser interpretado como uma espécie de afirmação ou condição que determina quando ele deve ser ativado.

Pode-se considerar a atividade de escrita como um processo semelhante ao funcionamento de uma rede neural. Assim como os neurônios estão interconectados e ativados de acordo com estímulos, as palavras e ideias na mente do escritor também estão interconectadas, e a escrita envolve a interconexão de ideias, informações e argumentos para criar um texto coerente e significativo. Quando o escritor recebe informações suficientes e relevantes, ele “ativa” o processo de escrita para colocar essas ideias no papel ou na tela.

Existem diversos aplicativos e ferramentas de inteligência artificial que podem favorecer a escrita colaborativa de diferentes maneiras. Dentre eles, pla-

taformas mais popularizadas e anteriores ao Chat GPT, têm-se o *Google Docs*⁵, que embora não seja exclusivamente um aplicativo de IA, oferece recursos colaborativos poderosos que permitem que várias pessoas trabalhem simultaneamente no mesmo documento. Além disso, possui correção automática e sugestões de palavras, o que pode melhorar a qualidade geral da escrita; o *Grammarly*⁶ que é uma ferramenta de correção gramatical e ortográfica impulsionada por IA, que pode ser integrado aos navegadores, editores de texto e tradução de texto, fornecendo sugestões instantâneas para melhorar a gramática, o estilo e a clareza do texto; o *Evernot*⁷ que, embora seja conhecido principalmente como um aplicativo para tomar notas, possui recursos que permitem que várias pessoas compartilhem e editem notas ao mesmo tempo, facilitando o trabalho em equipe e a colaboração.

Sobre o processo de escrita colaborativa, a Inteligência Artificial, como o ChatGPT, pode ser um parceiro valioso por várias razões desde a melhoria de um rascunho inicial à correção gramatical. Quando os colaboradores têm um rascunho inicial do texto, o ChatGPT pode ajudar a aprimorá-lo, sugerindo melhores formas de estruturar as frases, organizar o conteúdo e aprimorar a clareza. O ChatGPT pode ajudar a gerar novas ideias e sugestões para o conteúdo, pois tem acesso a uma grande quantidade de informações e pode fornecer *insights* e perspectivas diferentes que podem inspirar os colaboradores. A IA pode auxiliar na identificação e correção de erros gramaticais e ortográficos, garantindo que o escritor possa se concentrar em aspectos mais criativos e estratégicos do texto.

Na perspectiva do “auxiliar”, a IA personifica um colaborador importante na produção textual. E, como afirmam Cozman *et al* (2021), “Um agente inte-

5 Google Docs foi criado nos Estados Unidos por Writely Team e lançado em 2005. Foi inicialmente disponibilizado para apenas um número limitado de usuários e mais tarde substituído por uma versão beta disponível para todos os titulares da Conta do Google.

6 O software foi lançado em 2009 e é uma ferramenta avançada de correção ortográfica e gramatical que ajuda a evitar erros e sugere sinônimos no navegador.

7 O Evernote foi criado em 2008 e é uma ferramenta que permite organizar textos, imagens, planilhas, áudios em um só local, além do compartilhamento com outras pessoas.

ligente de forma geral deve ser capaz de representar conhecimento e incerteza; de raciocinar; de tomar decisões; de aprender com experiências e instruções; de se comunicar e interagir com pares e com o mundo” (p. 23). Nesse sentido, o ChatGPT se apresenta como inteligente por pesquisar rapidamente informações relevantes sobre um tópico específico, com fatos, dados e citações que enriqueçam o conteúdo. Além disso, facilita a colaboração remota, pois se os colaboradores estão em diferentes localizações geográficas, a IA pode agir como uma “ponte” entre eles, fornecendo suporte e coordenação durante o processo de escrita colaborativa.

A IA apresenta um potencial extraordinário, mas também traz desafios que precisam ser vistos de maneira cuidadosa e responsável. Embora os modelos de linguagem como o ChatGPT sejam extremamente poderosos e capazes de produzir textos impressionantes, eles ainda são máquinas e não possuem compreensão real ou consciência. A geração de texto é baseada na análise de padrões e probabilidades, sem um verdadeiro entendimento do significado ou intenção. Por esse motivo, é importante sempre avaliar criticamente as informações geradas por esses modelos e considerar a fonte e confiabilidade das respostas.

Analisando a Sinergia Wiki-Chatgpt

A escrita de Wiki e a interação com a IA da plataforma ChatGPT estimulam a escrita colaborativa. Em um ambiente educacional, por exemplo, os alunos podem se envolver em projetos de escrita de grupo, compartilhando tarefas e colaborando uns com os outros para criar um texto coeso e de qualidade. Essa experiência promove a comunicação, a negociação de ideias e a capacidade de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum. Outra vantagem da escrita colaborativa é que ela pode despertar o interesse dos alunos por diferentes temas.

De acordo com Lankshear Knobel (2007), “uma plataforma “wiki” ou algum outro tipo de software de escrita colaborativa [...], se baseia na experiência distribuída e descentraliza a autoria. Em termos de *ethos*, celebra a inclusão”⁸ (p. 28). Ao permitir que os usuários escolham tópicos de seu interesse para pesquisar e escrever, a escrita de Wiki, por exemplo, pode tornar o processo de aprendizagem mais relevante e significativo. A produção colaborativa, a especialização distribuída, beneficiam todos os que contribuem, principalmente por estimular um agir ético que valida tanto os próprios interesses quanto o que é relevante para os demais colaboradores na produção.

A teoria da Relevância na produção de texto tem uma abordagem que enfatiza a importância das relações de significado entre o texto e o contexto em que ele é inserido. De acordo com essa teoria, proposta por pesquisadores como Dan Sperber e Deirdre Wilson, a comunicação eficaz ocorre quando o emissor escolhe cuidadosamente as informações a serem incluídas no texto de forma a maximizar o que será enviado ao receptor. Isso implica que o emissor seleciona elementos textuais que ativam conhecimentos prévios do receptor, de modo a tornar o conteúdo mais significativo e interessante. Nessa perspectiva, os seres humanos têm uma tendência inata a buscar informações relevantes e que o processamento cognitivo envolvido na interpretação do texto é guiado pelo princípio da maximização da conversão. Portanto, ao produzir um texto, o autor, geralmente, está motivado a se aprofundar em assuntos que realmente lhes interessam, o que aumenta seu engajamento e prazer pela escrita.

No caso da escrita em Wiki, percebe-se que a Teoria da Relevância se faz presente, a partir do momento em que o autor atribui uma ordem de importância às informações que vão compor o texto. Assim, todo o processo de produção é guiado pela cognição humana, desde a concepção do texto à etapa de validação pelos colaboradores da plataforma. Importa salientar que, apesar de seus bene-

⁸ Esta é uma tradução nossa do trecho: a “wiki” platform or some other kind of collaborative writing software, builds on distributed expertise and decenters authorship. In terms of *ethos* it celebrates inclusion”. (Knobel & Lankshear, 2007, p. 28).

fícios, a escrita de Wiki também apresenta desafios. Um dos principais desafios é a questão da confiabilidade do conteúdo. Como qualquer pessoa pode editar os artigos da Wikipedia, existe o risco de informações incorretas ou tendenciosas serem incorporadas. No entanto, como já mencionado, as plataformas possuem diretrizes e políticas para garantir a qualidade e a veracidade das informações, como a revisão por pares. Assim, para Lankshear e Knobel (2007),

em termos de “ethos”, a ontologia de letramentos como *blogar*, escrever *fan fiction* e colaboração na Wikipédia celebram o apoio e a orientação gratuitos, criando a prática, benefício coletivo, cooperação antes da competição, todos são vencedores em vez de um jogo de soma zero um jogo de soma zero, e regras e procedimentos transparentes. (Lankshear e Knobel, 2007, p. 19).⁹

Em consonância com o exposto, entende-se que o benefício da colaboração entre diferentes inteligências é bastante amplo, não somente do ponto de vista da produção escrita, mas também da formação ética dos usuários. Além disso, a nova mentalidade sobre a interação em (e a partir de) ambientes digitais requer a colaboração e a compreensão dos limites entre suas percepções e as do outro. Limites estes que não são fronteiriços, mas que revelam os interesses e opiniões acerca do amplo leque de informações que surgem rapidamente em rede.

Como afirma Coscarelli (2002), “a questão da seleção das informações que vão ou não ser adicionadas ao texto levanta também a discussão sobre o papel do contexto na produção de inferências” (p. 11). Então, além dos aspectos relacionados à cognição humana, as inferências do interlocutor são colaboradoras da produção que chega ao leitor final, que por sua vez, é guiado pelo princípio da Teoria da Relevância: comunicar o máximo de informação e exigir o mínimo de esforço mental para processar uma informação. (Sperber & Wilson, 1986). No caso do leitor final, o objetivo é receber a informação e, a partir

⁹ Esta é uma tradução nossa do trecho: “In terms of “ethos,” the ontology of literacies like blogging, writing fan fiction and collaborating in Wikipedia celebrate free support and advice, building the practice, collective benefit, cooperation before competition, everyone a winner rather than a zero-sum game, and transparent rules and procedures”. (Knobel & Lankshear, 2007, p.19).

dela, fazer suas inferências para a construção do sentido do que se busca ou se produz em Wiki, ou seja, encontrar o equilíbrio entre efeitos contextuais abrangentes e o comprometimento cognitivo de processamento, que servem como base para a avaliação da qualidade textual. (Blass, 1990).

Regina Blass (1990) apresenta a proposição de que as relações de intercâmbio têm um papel fundamental na avaliação da textualidade, superando até mesmo conceitos tradicionais como coerência e coesão. Segundo a autora, “um discurso que é incoerente ou não coeso em um contexto pode ser coeso e coerente em outro”¹⁰ (Blass, 1990, p. 12), ou seja, as conexões dentro do texto derivam de algo mais fundamental, ou seja, das relações que existem entre o texto e o contexto. Essas relações são exatamente o que um ouvinte/leitor busca automaticamente ao interpretar um texto, ou o que um analista procura ao explicar e descrever o conteúdo textual, contendo informações potencialmente importantes que são frequentemente ativadas e desativadas conforme as demandas do texto e das necessidades comunicativas do autor/leitor.

Do mesmo modo, na escrita colaborativa com o ChatGPT, a Teoria da Relevância é observada, posto que essa teoria postula que as expectativas de relevância geradas por uma declaração são suficientemente precisas e previsíveis para orientar o ouvinte ou leitor na direção ao significado pretendido pelo falante ou pelo autor do texto escrito. Segundo essa teoria, a relevância representa uma característica de seleção inconsciente de dados de entrada para os processos cognitivos. Essas entradas podem abranger expressões verbais, sons, imagens ou outros estímulos diversos. E é a partir de um estímulo (*input*) que as plataformas de IA apresentam suas funcionalidades.

Quando se considera o processo de escrita colaborativa entre humano e ChatGPT, sabe-se que o primeiro agente seleciona comandos ou entradas de maneira intencional. Esse processo, chamado de estímulo ostensivo, implica em direcionar estímulos de forma receber a contribuição da IA para aquilo que

¹⁰ Esta é uma tradução nossa do trecho: “a discourse that is incoherent or uncohesive in one context may be cohesive and coherent in another”. (Blass, 1990, p.12).

o indivíduo considera como mais pertinente. Nesse caso, percebe-se também a importância de se analisar o contexto para determinada produção. E é aí que o processo de inferenciação direciona os caminhos que o texto seguirá. Um dos elementos que exercem influência específica na formação do significado do texto é o propósito da leitura, pois esse propósito direciona muitas das atividades cognitivas que o leitor deve realizar. (Coscarelli, 2012).

Então, a produção colaborativa entre humano e não-humano é gerenciada pelo contexto, conhecimento e pela intencionalidade daquele que inicia o *input*. Não havendo, desse modo, descaracterização de autoria, pois o código gerado com IA, a partir daquilo que o sistema decodifica só fará sentido se o colaborador humano, através do princípio da relevância, considerar o contexto e a textualidade na organização das informações e atribuição de sentidos ao texto. A comunicação verbal é um processo complexo que envolve um código composto por um conjunto de convenções compartilhadas por todos os envolvidos no processo comunicativo. Nesse caso, a IA não produz inferências, mas regenera ou reorganiza o texto a partir dos comandos humanos, posto que a intencionalidade, sob uma perspectiva psicológica, é um elemento intrínseco à cognição e às interações dos indivíduos em um determinado cenário. Cenário este que direciona a produção escrita e influenciam os direcionamentos lançados na IA.

Em wiki, os participantes utilizam tanto o conhecimento das convenções quanto o conhecimento do sinal e do contexto para produzir a mensagem desejada e esta será considerada relevante se trazer acréscimos benéficos ao que se pretende comunicar. Em colaboração com o ChatGPT, embora haja uma confirmação e uma decodificação linguística na comunicação, o significado linguístico não captura completamente a mensagem que o autor pretende transmitir. A IA representa apenas uma parte das possibilidades sobre o interesse do usuário, auxiliando-o na escrita do que se pretende comunicar. Então, aliam-se à IA, as inferências dos participantes que, por sua vez, avaliam a qualidade e a relevância das produções e conteúdos gerados na plataforma e dão continuidade à es-

crita, como uma característica dos novos letramentos, que embora mencionada neste texto não é a linha teórica que o referencia.

Na perspectiva da teoria da Relevância, a combinação da plataforma Wiki e ChatGPT para produção de texto colaborativo pode ser uma abordagem eficaz para aproveitar as vantagens de ambas as ferramentas, inclusive sobre a textualidade, que vai além de uma sequência de palavras geradas, mesmo que com coerência e coesão. À medida que o texto se desenvolve na plataforma Wiki com o auxílio do ChatGPT, os colaboradores humanos podem fazer revisões e fornecer *feedback* uns aos outros, com base na relevância. Isso pode proporcionar uma colaboração ativa e aprimorada da qualidade geral do texto, visto que diferentes contextos e inferências se articulam na estruturação da escrita com o suporte da IA.

Considerações Finais

À medida que se avança na era digital, é essencial reconhecer e promover a escrita colaborativa em plataformas digitais como espaços para a disseminação do conhecimento e a construção de um mundo mais informado. A escrita em Wiki e com o ChatGPT são exemplos de como a colaboração entre humanos e não-humanos pode resultar em uma rica produção textual, promovendo o compartilhamento de conhecimento e incentivando a participação ativa dos usuários.

Outro aspecto a ser considerado é que a escrita colaborativa nas plataformas mencionadas neste escrito possibilita a capacidade de usar efetivamente as tecnologias digitais para acessar, avaliar, criar e comunicar informações. Além disso, estimula a avaliação crítica das informações produzidas e encontradas. Os usuários são estimulados a verificar a veracidade e a precisão das fontes antes de utilizá-las em suas produções. Essa capacidade de avaliar criticamente os textos é característica do novo *ethos* por envolver mudanças no modo de tratar a informação. Mudanças estas que evidenciam uma nova

mentalidade com relação às arquiteturas éticas e sociais associadas ao digital e às interações homem-máquina.

A IA apresenta um potencial extraordinário, mas também traz desafios que precisam ser vistos de maneira cuidadosa e responsável, principalmente quanto à credibilidade das informações. É importante ressaltar que, embora a IA seja uma ferramenta poderosa para a escrita colaborativa, não substitui a criatividade e a expertise humana. Ela deve ser vista como uma parceira complementar, auxiliando os escritores e aprimorando o conjunto de trabalho, como ocorre na Wiki, mas sempre com o toque humano e supervisionando adequadamente para garantir a qualidade do texto e a relevância das informações.

Como benefícios, o uso da IA e da Wiki, podem promover acessibilidade e democratização do conhecimento, atualização constante e agilidade na disseminação de informações, diversidade de perspectivas e conhecimentos culturais, estímulo ao pensamento crítico e desenvolvimento de habilidades de pesquisa. A escrita de Wiki, por exemplo, oferece aos usuários uma audiência real para seus textos, pois há a certeza de que suas palavras serão lidas por outras pessoas. Isso dá um propósito autêntico à escrita e incentiva a produção de um trabalho de qualidade. Além disso, receber *feedback* da comunidade online pode ser uma experiência enriquecedora, permitindo que os usuários aprimorem suas habilidades de escrita e aprendam com os comentários construtivos.

Diante das discussões tensionadas, entende-se que não é simplesmente o aparato tecnológico que interfere na escrita colaborativa, mas sim a nova mentalidade acerca do ser/estar na cibercultura. A escrita colaborativa, por sua vez, analógica ou digital, proporciona a formação de significados pelos participantes, daí a relação com o que relevante desde a textualidade aos aspectos semânticos utilizados. E, mesmo que seja uma produção em parceria com IA, a criticidade e a consistência das informações necessitam da inteligência humana.

Referências

BLASS, R. **Relevance relations in discourse: a study with special reference to sissala**. New York: Cambrigde University Press, 1990.

COSCARELLI, C. V. **Reflexões sobre as inferências**. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COSCARELLI, C. V. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 147-174.

COZMAN, Fabio G.; PLONSKI, Guilherme Ary; NERI, Hugo. **Inteligência artificial: avanços e tendências**. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/9786587773131> Disponível em: www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/650 . Acesso em 29 agosto. 2023.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2007.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Petter. **Inteligência artificial**. tradução Regina Célia Simille. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. (eds.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital: Os desafios da leitura na nossa era**. São Paulo: Contexto, 2019.

CAPÍTULO 18

A DECOLONIALIDADE NA PROPAGANDA EM VÍDEO: UMA ANÁLISE DA MARCA SALON LINE

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Polyana de Carvalho Nunes

Beatriz Gama Rodrigues

Doi: 10.48209/978-65-5417-36A-3

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar a análise de uma campanha publicitária da marca Salon Line à luz da decolonialidade, bem como, em face de tal propósito, busca apontar conceitos basilares que fundamentam o pensamento decolonial, aplicando nossa investigação em um *corpus* que, no nosso entendimento, inclina-se para essa perspectiva teórica. Partimos, pois, da ideia de que a campanha publicitária, ao mesclar diferentes semioses, expressa um projeto de dizer que assume o compromisso de engajar-se em uma atitude decolonial.

De modo a contemplarmos essa empreitada, propomos inicialmente uma abordagem acerca da publicidade e a importância de nos empenharmos na intrigante aventura que é desvendar seus implícitos. Posteriormente, nos interessa apresentar uma discussão sobre o que é o pensamento decolonial e quais as suas principais contribuições e, por fim, diante de uma perspectiva aplicada,

buscamos atingir o objetivo maior que esse estudo propõe, ou seja, compreender como o pensamento decolonial influencia e encontra suas reverberações na composição de uma peça publicitária.

Nos interessa ainda, à esteira das considerações mormente mencionadas, observar como as múltiplas semioses que compõem o anúncio se integram para a construção do projeto de dizer do texto, enfatizando como esse gênero textual multissemiótico, que desfruta de crescimento e expansão no mundo digital, apresenta, reconhece e celebra a diversidade dos cabelos e da pele das mulheres negras (KOMINEK, VANALI, 2016).

Para alcançarmos nosso objetivo, selecionamos uma campanha publicitária¹ da empresa Salon Line veiculada em formato de anúncio publicitário no YouTube. Escolhemos essa campanha em razão do tópico temático trabalhado, ou seja, vislumbramos que a presença da mulher negra nos anúncios da Salon Line não se trata apenas de uma estratégia de marketing, mas assume o reflexo de um compromisso genuíno da marca com a representatividade e a valorização da beleza afro.

Sobre as disposições metodológicas, adotamos uma perspectiva de pesquisa de natureza qualitativa e interpretativista à medida que analisamos e tecemos interpretações sobre o anúncio publicitário. Classificamos essa pesquisa, em termos de objetivos, como descritiva, pois ao tempo que desenvolvemos nossas análises também realizamos uma descrição do anúncio publicitário, destacando os recurso e elementos que o compõem. Com relação aos procedimentos de coleta e análise dos dados, esta pesquisa é classificada como documental, pois utilizamos como corpus de análise uma campanha publicitária da Salon Line, retirada da plataforma YouTube. A escolha pelo *corpus* supracitado decorre principalmente da percepção de que os anúncios publicitários da Salon Line destacam a beleza de cabelos crespos, cacheados e ondulados que tradicionalmente foram desvalorizados e estigmatizados por nossa sociedade que foi e ainda é amplamente influenciada por padrões de beleza eurocêntricos.

¹ Nessa pesquisa, consideramos campanha publicitária e anúncio publicitário como expressões sinônimas, portanto, ao longo do nosso estudo utilizamos um ou o outro termo, sem alteração do sentido.

Publicidade e Engajamento Social – Uma Conciliação Possível

Nessa seção, vamos discorrer um pouco sobre publicidade, considerando que nela se encontra inserido o corpus que aqui analisaremos, o anúncio publicitário. Notoriamente, sabemos que é consenso que o universo da publicidade busca despertar o desejo do consumidor e influenciar suas decisões de compra e que para isso utiliza como recurso captativo uma propaganda ou um anúncio publicitário. Nesses termos, Sant’Anna (2001, p. 67) define o anúncio publicitário como:

meio publicitário por excelência para comunicar algo com o propósito de vender serviços ou produtos, criar uma disposição, estimular um desejo de posse ou para divulgar e tornar conhecido algo novo e interessar a massa ou um de seus setores (SANT’ANNA, 2001, p. 67).

Em sua definição, Sant’Anna caracteriza a publicidade ou anúncio publicitário como um instrumento de comunicação que visa à venda de serviços ou determinados produtos. Com base nisso, verificamos que o elaborador da peça ou do conteúdo publicitário busca legitimar e manifestar seu interesse através da manipulação de diferentes recursos linguísticos e semióticos, ou seja, o produtor faz manejo de distintos recursos para provocar o interesse do público-alvo. Nesse sentido, Bhatia (2001) argumenta que:

os publicitários podem recorrer, em um anúncio, ao uso muito sutil e inteligente de chamadas sugestivas a fim ‘conduzir objetivos particulares’ dentro do propósito comunicativo socialmente reconhecido’ de promover produto ou serviço (BHATIA, 2001, p. 108)

A visão de Bathia (2001) é corroborada por Carrascoza (2014, p.137) que nos elucida sobre a capacidade que a narrativa publicitária possui de trazer em seu bojo a implicação de valores implícitos e explícitos, que advêm do contexto histórico no qual essa dada narrativa foi enunciada. Desse modo, o texto de um anúncio não é estruturado apenas “por dizeres (verbais e visuais)

relativos fundamentalmente aos atributos do produto ou serviços divulgados, mas deixam à mostra conflitos de ideias e determinados investimentos no imaginário coletivo”.

Ademais, podemos estabelecer um diálogo com o que pontua Carrascoza (2014, p.138) ao observar que “qualquer produto publicitário mobiliza a memória discursiva”, ou seja, o interdiscurso. Isso ocorre mediante o recuperar de discursos que estão em voga ou que podem estar internamente silenciados, na grande trama cultural. Em quaisquer das situações, todo discurso publicitário imbrica os “seus ditos” e seus “não ditos” e, assim, “ambos concorrem para a construção de sentidos”.

No caso específico do corpus selecionado para nossa investigação, podemos aferir que o produtor dessa campanha publicitária lançou mão de diferentes estratégias para captar não só a atenção do seu consumidor, mas também o seu engajamento sociocultural em questões étnicas e isso é ratificado perante a integração de imagens e conteúdos linguísticos, colocados em uma dinâmica audiovisual que tem como suporte a plataforma YouTube. Nesta seara, observamos que o uso dessas diferentes estratégias vai além de um despertar de interesse a um nicho específico consumidor, pois escarna conflitos e tensões históricas a respeito do cabelo das mulheres negras.

Sob essa égide, a Salon Line elege na composição da paisagem semiótica de suas peças mulheres negras que exibem orgulhosamente a diversidade de tons de pele, texturas de cabelo e estilos. A escolha por essa estratégia valoriza o caráter da representatividade e colabora para que mulheres negras possam se identificar de forma positiva com a marca cosmética e as ideologias nela embutidas, compreendendo a marca como uma aliada frente ao racismo e os estereótipos que agridem e causam profundas cicatrizes aos corpos negros.

Notamos ainda que a marca supracitada também utiliza suas campanhas para evidenciar a importância do cuidado para com os cabelos crespos e cacheados, desmistificando mitos e fornecendo informações valiosas, além de divulgar linhas específicas que atendem às necessidades capilares desse público-al-

vo, aspecto que repercute no empoderamento das mulheres negras por meio do reconhecimento da beleza que têm seus cabelos, seus cachos, suas memórias. Essas estratégias mostram como a Salon Line adota e assume uma atitude decolonial, promovendo a autoaceitação e celebrando a diversidade, contribuindo para a construção de uma nova narrativa em torno da beleza e da identidade das mulheres negras.

Decolonialidade: Ultrapassando Fronteiras

A decolonialidade tem se afirmado como uma vertente de pensamento que enfatiza o ser colonial e o estar decolonial. Inclina-se para esses estudos aqueles que criticam a universalidade dos saberes e os reconhecem como produto da modernidade europeia, além de identificarem essa modernidade europeia como produto da colonização. Sob essa ótica, a colonização teria vindo primeiro e a modernidade, vem a seguir, como resultado da colonização. Portanto, a colonização não representa apenas um fato do passado, mas um fator que reponde diretamente pela imposição da Europa e sua modalidade na universalidade dos seus valores (SOUZA, 2023). É válido destacar que do ponto de vista da decolonialidade:

a colonização não é apenas um pacto do passado, porque, para muitos pensadores críticos europeus – aqui eu falo de pessoas como Michel Foucault, Jacques Derrida, etc. –, todos eles fazem o mesmo tipo de teoria crítica, criticando, por isso, a desigualdade e injustiça, mas não criticam a colonização porque, do ponto de vista de europeus inseridos na modernidade europeia, a colonização é um fato passado para eles. E, para nós, a colonização continua presente através dos seus efeitos agrupados sobre o termo colonialidade. Os colonizados não são apenas os dominados e os excluídos: são a razão de ser da riqueza e do poder e da imagem de superioridade dos europeus. É como se a colonização não pudesse ser vista simplesmente como um fato do passado, que já passou. Os colonizados são, portanto, participantes ativos da modernidade europeia, embora relegados à invisibilidade e a não-existência (SOUZA, 2023, p.167).

Conforme fica percebido na concepção de Souza (2023), assumir um fazer decolonial é colocar-se além da reclamação e do reconhecimento dessa si-

tuação, é agir, atuar de modo a contribuir para que outros saberes que ficaram invisibilizados, relegados ao outro lado da linha abissal, por conta da imperiosa universalização do pensamento eugenista, eurocêntrico e colonial, apareçam e sejam reconhecidos em sua legitimidade, estabelecendo o que, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos, deve ser considerado como uma ecologia de saberes, espécie de rede de pluridiversidade onde outros mundos são possíveis. Segundo Silva (2020), “a decolonialidade propõe enfrentar as ideologias da colonialidade e da modernidade, com o fito de contribuir para desconstruir a América forjada no sofrimento, na dor e no medo dos povos que foram vítimas da colonização europeia”. Assim, quando falamos de decolonialidade é indispensável falar em colonialismo, pois a ideia de desconstruir o pensamento eurocêntrico enraizado nas culturas colonizadas parte do pressuposto de que uma determinada cultura sofreu com o colonialismo e suas imposições, cujas marcas de dor e sofrimento recaem sobre o povo colonizado, sobretudo com os estereótipos construídos com o colonialismo.

Estabelecendo um ponto de contato entre o pensamento de Boaventura de Souza Santos (1996), apud Souza (2003, p.17), percebemos a importância de uma pedagogia de conflito que seja capaz de desnaturalizar e, inclusive, questionar a universidade hegemônica, possibilitando o experimentar do susto e a indignação com a injustiça, mediante as ideologias que cotidianamente nos apresentam na condição de “verdades” inquestionáveis. A questão é que, “quando naturalizamos tudo, acabamos caindo em uma situação de absoluto conforto e plenitude, quando nós não tomamos sustos com absolutamente nada. Portanto, a indignação não surge em nós” (SANTOS, (1996) apud SOUZA (2003, p.179). É importante desuniversalizar, desnaturalizar as nossas supostas verdades homogêneas para facilitar o susto e a indignação.

Para subsidiar um projeto de descolonização e desocidentalização, recorreremos ao que propõe Mignolo (2007,2008), apud Duboc (2020), ao afirmar que é necessário em primeiro plano revelar a face obscura da modernidade e seu viés colonial, trazendo à luz outras narrativas que, sobretudo, proporcio-

nem visibilidade a histórias locais, protagonizando enunciativamente os autores de suas histórias e dos seus contextos, promovendo uma ruptura com o modelo eurocêntrico e demarcando uma fronteira por meio da “desobediência epistêmica”.

Nesse sentido e corroborando com Duboc (2020, p.160), somente assim é que podemos falar efetivamente em pensamento decolonial, como uma marca de engajamento em um modelo de projeto de “reexistência, reemergência e reconstituição das narrativas e identidades locais, numa práxis que desfaz e refaz para, então, reexistir e ressurgir”. Desse modo, a decolonialidade busca descentralizar as ideologias oriundas do colonialismo europeu, que deixou suas marcas embutida até os dias atuais, notavelmente vistas por meio da suposta superioridade do branco em relação ao negro. Além do que, inegavelmente, o preconceito racial e os estereótipos constituem muitas das dores deixadas (herdadas) pelo processo de colonização, que centra em sua figura o colonizador. Frente ao exposto, o pensamento decolonial surge como uma alternativa que procura equilibrar a grande balança social, mitigando as forças coloniais que ainda vigoram em nossa sociedade.

Análise do Corpus e Discussão dos Resultados

Nessa seção, procedemos com nossa análise sobre decolonialidade no texto publicitário. Para tanto, realizamos a transcrição do anúncio publicitário analisado, bem como apresentamos, por meio de captura de tela, algumas imagens do referido anúncio. A partir da análise, mostramos como a integração entre recursos imagéticos e verbais se coadunam na construção de sentido veiculado pelo anúncio publicitário da Empresa Salon Line. Percebemos inicialmente que, na composição da cena publicitária, o foco não está voltado exclusivamente à divulgação da marca e nem dos produtos de beleza que ela desenvolve, mas na maneira como a marca enxerga e deseja comunicar-se com seu público-alvo, aspecto que pode ser comprovado por meio da apresentação

de mulheres negras como protagonistas de suas histórias, em outras palavras, são essas mulheres (e não os produtos da marca que elas apresentam) que influenciarão as decisões de outras mulheres.

A seguir, vamos analisar o anúncio publicitário, mostrando como ele apresenta uma construção de discurso que se inclina para a perspectiva decolonial.

Fotograma 1: *Salon Line. Agora, meu cabelo diz tudo!* - Campanha da Salon Line.

Já teve época em que meu cacho era sinônimo de infantilidade. Que meu Black era volumoso demais e amarrá-lo representava prender minha liberdade. Que alisar não estava na identidade, mas eu não sou menos preta por alisar o cabelo. Já teve época que o cabelo colorido era sinal de rebeldia, ou que a falta dele era de zero criatividade. Já teve época em que o cabelo curto ou careca não expressava feminilidade. E que o grisalho era desleixo para minha idade. Já me falaram que cabelo liso era sem graça e que o ondulado era só mais um tipo de fio. Já teve época em que minha profissão interferia em quem eu era. E que opiniões ditavam um estilo, estilo que não era o meu. Bom, épocas passadas. Hoje eu sou livre para ser eu.



Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/aC1W133PMcI?si=B5p7TmjFmWh3JsYB>.
Acesso em 14 de jun. de 2024.

O anúncio publicitário em realce se intitula “*Salon Line. Agora, meu cabelo diz tudo!*” e faz referência ao enaltecimento da mulher negra na sociedade e em um contexto atual. Para isso, a marca escolhe estrategicamente o “cabelo” para marcar a identidade dessa mulher, relacionando-o a diferentes estilos, formatos e penteados que, durante muitas gerações, foram rejeitados, condenados e estigmatizados socialmente.

Nesse sentido, o anúncio inicia com o trecho “Já teve época em que meu cacho era sinônimo de infantilidade. Que meu Black era volumoso demais e

amarrá-lo representava prender minha liberdade”. Nesse projeto de dizer, a marca de cosméticos busca resgatar um dado momento histórico em que algumas escolhas de penteados para cabelos afros eram motivo de piada, crítica e atitudes preconceituosas, aspectos esses que endossavam a obrigatoriedade desse cabelo estar constantemente preso por presilhas ou elásticos.

Ainda sobre o trecho “amarrá-lo representava prender minha liberdade” notamos que ele faz referência ao fato de a mulher negra não desfrutar do poder de escolhas e de visibilidade social, pois se entende nesse trecho que o seu tipo de cabelo, por sua característica de cabelo afro não atendia nem se enquadrava no padrão de beleza (eurocêntrico) cultuado pela sociedade. Salientamos que tal realidade colaborou de forma incisiva para a construção e reverberação de estereótipos atribuídos à mulher negra e, embora essa mulher desfrutasse de legitimada liberdade (adquirida pelo processo de abolição da escravatura), estava condicionada às amarras ideológicas de uma sociedade majoritariamente eugenista, eurocêntrica e colonialista.

Merece destaque também em nossa análise que, embora no anúncio percebermos a presença de mulheres de pele clara, a exemplo da ex apresentadora Maysa, observamos que a campanha busca realçar, sobretudo, o poder de escolhas das mulheres negras, já que sua presença na campanha é majoritária e constantemente associada à ênfase do seu poder de gerar e afirmar as próprias opiniões e decisões.

A essa altura, recorremos a Sousa (2023) que entende o fazer decolonial como um processo que vai muito além do repúdio ao pensamento e à dominação eurocêntrica, para o pesquisador, ser decolonial é, antes de mais nada, reconhecer e lançar luz sobre os saberes que ficaram invisibilizados, fazendo com que estes sejam reconhecidos e legitimados socialmente. Apoiados nessa reflexão, advogamos que o anúncio em questão se inclina para o pensamento defendido por Sousa (2023), posto que nele a mulher negra ganha espaço e torna-se plenamente capaz de protagonizar suas escolhas, inclusive capilares, desconstruindo assim, a base hegemônica, que durante tanto tempo buscou legitimar o protagonismo de um universo embranquecido. Assim, a mulher negra

assume uma posição social e passa a participar e inscrever, agora na condição de protagonista de uma história sobre elas, que outrora era contada apenas por pessoas e/ou mulheres brancas.

Ao longo do vídeo, as mulheres convidadas a compor a peça publicitária descrevem vários estilos de cabelo. Nessa dinâmica, destaca-se como objetivo maior delas provocar o diálogo sobre os entraves e lutas do passado, apontando os impasses do presente e conscientizando sobre os desafios que incubem às próximas gerações. Percebemos, apoiando-nos em Duboc (2023), que a marca cosmética busca promover um engajamento, apelando estrategicamente para uma marca de reconstituição do sujeito protagonista por meio da sua identidade cultural. Em outras palavras, ao centralizar a campanha no cabelo feminino a campanha sugere que o cabelo, especialmente da mulher negra, conta histórias e constitui marca da sua representatividade em sociedade, ou seja, constrói uma narrativa de valorização dessas mulheres em sociedade, rompendo com os ideais do eurocentrismo, que relegou à mulher branca um papel social equivalente ao “centro das atenções” sociais e culturais.

O trecho “Que alisar não estava na identidade, mas eu não sou menos preta por alisar o cabelo” é protagonizado por uma mulher negra, a qual busca enfatizar que o alisamento foi durante muito tempo uma técnica que não deveria ser utilizada em cabelos afros, pois sujeitar os cabelos ao alisamento, representaria um desacordo com a sua identidade, uma vez que cabelos lisos eram uma forma de reforço aos padrões de beleza eurocêntricos. Todavia, ao contrapor esse discurso por meio da afirmação de que “alisar o cabelo” não a torna “menos preta” essa mulher rompe com a tentativa histórica e eugênica de aprisionamento de suas escolhas. Assim, a campanha passa a sugerir e encorajar as mudanças que promovem um distanciamento com o passado, emancipando uma nova forma de pensar dentro da qual a mulher negra, assim como as demais, possa também ser respeitada e aceita como protagonista de suas escolhas, sendo, assim, plenamente capaz de eleger seus próprios padrões de beleza.

A propaganda publicitária encerra com o trecho “E que opiniões ditavam um estilo, estilo que não era o meu. Bom, épocas passadas. Hoje eu sou livre para ser eu”. Esse trecho busca demonstrar uma nova identidade assumida pela mulher negra. Uma identidade por meio da qual ela desfruta do poder de escolha sobre que padrões de beleza ela quer seguir e, se os quer, compreendendo que foi durante muitas gerações marcada negativamente pelo pensamento eurocêntrico, que não deixou de existir na contemporaneidade e ainda carrega em suas veias traços culturais e estereotípicos, herança de uma sociedade colonizada.

O trecho “Bom, épocas passadas” ilustra a preocupação da campanha em desconstruir esse pensamento colonial e focar na construção de um pensamento decolonial. Observamos que, tanto a mulher negra como a branca, orquestradas na peça publicitária tornam-se visíveis socialmente e o que se busca ao final não é apagar uma identidade para promover a visibilidade da outra, o propósito maior que a marca de cosmético assume é, reconhecendo as sequelas do passado, inaugurar um novo presente, desvencilhando-se dos impasses históricos.

Notoriamente, diversas são as estratégias utilizadas para enfatizar o projeto de dizer da marca *Salon Line*, desde a escolha das protagonistas até o constante contraponto entre o passado e os dias atuais e outro fator importante é a escolha do elemento multisemiótico “cabelo” para constituir traço marcante da identidade dessa mulher, pois o cabelo assim como a mulher negra são legítimos representantes de uma história carregada de lutas, apagamentos e preconceitos que batalham ainda hoje por um mínimo de espaço e respeito na sociedade.

Considerações Finais

Propomos por meio do presente artigo estabelecer profícuas reflexões sobre a decolonialidade, trazendo uma discussão a partir da análise de um anúncio publicitário da marca de cosméticos *Salon Line*, em que percebemos

uma construção de narrativa que se inclina para o pensamento decolonial, pois a mulher negra, nosso principal foco de análise, **é eleita na composição desse anúncio por meio da** valorização de seus traços identitários e característicos da cultura e beleza afro. Como sabemos, o pensamento decolonial constitui-se em uma empreitada significativa que inscreve seu percurso na busca por promover e trazer visibilidade a grupos que durante muito tempo ficaram à margem da sociedade, rejeitados e invisíveis socialmente, habitando o que seriam, nas palavras de Sousa (2003), as regiões abissais, onde as marcas de dor e o sofrimento oriundo do colonialismo ainda prevalece e a prova disso é a existência do preconceito racial e da predominância da ideia de dominação do eurocentrismo nas sociedades.

Ao longo da nossa análise, concluímos e apontamos que o jogo de sentido construído durante a narrativa multissemiótica dessa peça publicitária é centrado na imagem e no cabelo da mulher negra, ressaltando a importância dos seus traços de identidade. Acrescentamos que, embora haja o intuito pela marca em despertar o interesse e atenção do público alvo para a compra dos produtos desenvolvidos por ela, esse aspecto figura em um segundo plano dentro da composição narrativa.

Observamos que, ao centralizar a mulher negra em seus anúncios, a Salon Line procura oferecer para a sociedade uma visão decolonial, através da qual a mulher negra e seu cabelo tanto podem como merecem contar histórias sobre escolhas, lutas e enfrentamentos. Ressaltamos também que não é simplesmente o cabelo, eleito como foco da narrativa da peça publicitária, que contrói essa visão decolonial, mas também a apresentação de vozes e personalidades negras ao longo do vídeo. Essas mulheres, de forma engenhosa, desconstroem o subjugamento historicamente condicionado a elas pelos padrões impostos pelo colonialismo e pelo eurocentrismo. Na escolha por mulheres negras para compor os anúncios publicitários e anunciar os produtos da marca Salon Line, percebemos uma confirmação explícita de um modo de pensar e posicionar-se decolonial, o qual se engaja na desconstrução da visão dominante do colonialismo europeu.

À guisa de conclusão, advogamos que, para muito além de apenas evidenciar a mulher negra em uma condição protagonista, a marca Salon Line busca romper com uma narrativa historicamente construída, inclusive, pelo universo cosmético e publicitário, assumindo assim, uma atitude decolonial e antirracista. Concluímos também que a decolonialidade é expressa não somente pela composição material dos anúncios, mas também pela representação e construção da identidade característica da mulher negra ligada à sua história e origem, o que revela uma possibilidade, um caminho, para a desconstrução de estereótipos que afetam e marcam cotidianamente as mulheres negras em nossa sociedade.

Referências

AMORIM, Eliã Siméia Martins dos Santos e SILVA, Elis Rejane Santana da PEREZ, Clotilde. A mulher negra na publicidade: entre estereótipos, preconceitos e tendências. 2017, Anais. Recife: Ed. UFPE, 2017. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/002919850.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

BHATIA, V. K. Análise de gêneros hoje. **Revista Letras**. n 23. vol. 1/2. jan/dez. Fortaleza: Edições UFC, 200. p.102-114. 2001. Tradução de Benedito G. Bezerra. Publicação original de 1997

CARRASCOZA, João Anzanello. Estratégias criativas da publicidade: consumo e narrativa publicitária. São Paulo: **Estação das Letras e Cores**.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. IN: MASTRELLA, A. M. R. (Org.). **(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas**. São Paulo: Pontes, 2020, p. 151-177.

KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina. Tecnologia e gênero: repensando relações. **Cadernos de gênero e tecnologia**, Curitiba, v. 9, n. 33, p. 37-49, jan./jun.2016.

SILVA, Paulo Robério Ferreira. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: em busca do giro decolonial. In: ANTUNES, Aline Ferreira (org). **Saberes Tradicionais e conhecimentos científicos nas ciências humanas**. Ponta Grossa-PR, Atena, 2020, p. 181-198.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de. Decolonial: ser, estar ou fazer?. In: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Ana Paula Marques Beato-Canato, Clarissa Menezes Jordão e Danielle do Rêgo Monteiro (org). Decolonialidade e Linguística Aplicada 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

SANT'ANNA, A. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. São Paulo: Pioneira, 2001.

CAPÍTULO 19

EXPLORANDO OS PRINCÍPIOS DOS NOVOS LETRAMENTOS EM OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DO NOVO *ETHOS* NO ODA “REVISTA DIGITAL DA CRIANÇA”

Joyce de Oliveira Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-K

Introdução

Os dias atuais são palco de debates acerca do conceito de letramento que transcende e rodeia diversas esferas da sociedade. Nesse contexto, emerge a relevância de debater também a respeito dos Novos Letramentos, uma teoria que se fundamenta na necessidade de olhar principalmente para as práticas impulsionadas pela internet e pela cultura digital.

Dentro da teoria dos Novos Letramentos está o conceito de novo *ethos*, uma ética que preconiza maior participação, colaboração e distribuição de conhecimento, impulsionada pela ascensão da *Web 2.0*. Diante desse cenário, torna-se importante repensar as práticas educacionais e observar os objetos digitais de aprendizagem (ODA) que se fazem cada vez mais presentes no contexto escolar.

Por esse motivo, analisamos o ODA “Revista Digital da Criança” com a intenção de perceber a incorporação dos princípios dos Novos Letramentos. A

análise demonstrou que, apesar de apresentar recursos digitais diferenciados e mencionar brevemente a ética na era digital, a revista não explora plenamente o potencial de uma abordagem participativa, colaborativa e ética. Assim, esta análise ressalta a importância de enriquecer o conteúdo digital da revista com mais interatividade, incentivo ao coletivo, à autonomia e principalmente à ética e ao comportamento responsável na web, a fim de potencializar sua contribuição para os Novos Letramentos.

Novo *Ethos* e Novos Letramentos

As discussões a respeito do letramento estão em voga na sociedade, a ponto de ele ser um conceito que se expande para além da área de Letras/Linguística. Atualmente, há discussões que envolvem o letramento em diferentes áreas, situações, teorias e abordagens.

O letramento evoluiu para acompanhar as mudanças sociais, com destaque para as significativas mudanças trazidas pela *internet*. A *web*, inclusive, trouxe aos estudos que envolvem o letramento a necessidade do surgimento de teorias que abrangessem práticas relacionadas ao virtual.

A teoria dos Novos Letramentos, pensada por *Lankshear* e *Knobel* (2007), é um exemplo desse surgimento. Ao discutirmos os Novos Letramentos, é essencial apresentar os conceitos que os diferem dos conceitos de letramento anteriores. Com isso, é central e essencial discutir o conceito de novo *ethos*, que diferencia a teoria dos Novos Letramentos de todas as outras. O novo *ethos* está relacionado a uma nova ética, uma nova mentalidade e, conseqüentemente, um novo comportamento.

De acordo com *Lankshear* e *Knobel* (2007), em contraposição às práticas tradicionais, o novo *ethos* é uma ética relacionada a mais participação das pessoas, práticas mais colaborativas e distribuídas que ocorrem com o trabalho com os Novos Letramentos.

Esses autores discutem que as evoluções ciberespaciais promoveram o surgimento e ascensão dessa ética e, conseqüentemente, uma nova mentalidade denominada mentalidade 2.0. Essa mentalidade foca nos princípios não materiais, valoriza a dispersão do conhecimento e a coletividade. Ela se contrapõe a uma outra existente, denominada mentalidade 1.0, que se baseia no físico, na matéria, na hierarquia, valorizando o individual.

É importante deixar claro que o surgimento da mentalidade 2.0 não implica a eliminação da mentalidade que veio antes dela. As duas coexistem na sociedade e são operadas constantemente, até mesmo por uma mesma pessoa. Isso nos alerta para a importância de práticas que estimulem a nova mentalidade. Falamos em estímulo dessa nova mentalidade pelo fato de, na contemporaneidade, se fazer necessário operar com ela, pois a mesma é exigida em diferentes espaços sociais, seja da educação ou do trabalho.

O novo *ethos* se opõe aos letramentos convencionais porque tem como ponto central a participação mais democrática das pessoas, de maneira que não sejam excluídas das atividades de letramento, mais colaboração entre os indivíduos, o que significa mais atividades em que os participantes possam colaborar cada vez mais, e, por fim, mais distribuição, o que traz mais compartilhamento de conteúdo. É possível que se questione o porquê dessa teoria pretender focar em novos comportamentos e uma possível resposta é o fato de que, com a difusão e popularização da internet, é profundamente importante que se possua uma ética que se apresente diante dos comportamentos no ciberespaço, tendo em vista que a *web* causa a falsa sensação de que não há regras a serem cumpridas.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância de as práticas atuais envolverem aspectos relacionados aos Novos Letramentos, tendo em vista a necessidade dos princípios éticos fazerem parte das atividades atuais. Para isso, é necessário que os princípios dos Novos Letramentos sejam incitados, principalmente nas atividades realizadas no âmbito escolar.

Objetos Digitais de Aprendizagem à Luz dos Novos Letramentos

Como já discutido anteriormente, a teoria dos Novos Letramentos emergiu em concordância com os avanços tecnológicos, avanços que permitiram o surgimento de objetos digitais. Esses objetos digitais chegaram ao âmbito do ensino a ponto de, atualmente, existirem objetos digitais que têm por finalidade o ensino-aprendizagem, e que por isso são conhecidos como objetos digitais de aprendizagem (ODA).

Araújo (2013) discute que os objetos de aprendizagem são recursos digitais que auxiliam na aprendizagem e que podem ser textos, animações, filmes, softwares, etc. Por estarem ligados ao digital, esses objetos podem proporcionar o trabalho com os Novos Letramentos, caso contemplem o novo *ethos* e outras características da teoria. Esses objetos estão localizados no ciberespaço, o que colabora ainda mais para a conversação com a teoria em questão. Um ponto crucial para o surgimento dos Novos Letramentos foi, inclusive, o surgimento desse espaço tecnológico, denominado *ciberespaço*.

Lankshear e Knobel (2007) apresentam que o ciberespaço coexiste com o físico e, com esse surgimento, as pessoas passaram a ter uma nova mentalidade. Esse espaço é contínuo, aberto e fluido, pois não há uma visível separação entre espaços, há menos restrições para acessibilidade e pode sofrer alterações de acordo com as necessidades. De acordo com Lévy (1999, p. 17) “*Ciberespaço* é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. Santaella (2003, p. 45), discute que o *ciberespaço* abrange “todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação.”

Nesse caso, deve-se refletir que os objetos digitais de aprendizagem possuem potencialidade para explorar características dos Novos Letramentos. No

entanto, o fato de serem digitais não implica que certamente apresentarão características da teoria.

Esses objetos, em boa parte das situações, são pensados por pessoas que, ao elaborá-los, nem sempre se preocupam com o trabalho com os Novos Letramentos ou, até mesmo, não possuem conhecimento sobre a teoria. Nesse sentido, faz-se necessário expandir ainda mais as ideias cunhadas por Lankshear e Knobel.

Análise e Descrição do Objeto Digital de Aprendizagem “Revista Digital Da Criança”

Nesta seção, apresentaremos uma análise do objeto digital “Revista Digital da Criança” sob as perspectivas dos Novos Letramentos. Esse objeto é encontrado na Plataforma MEC de Recursos Educacionais. De acordo com os seus autores, a revista tem o objetivo de “ampliar as práticas de linguagem, leitura/escuta (compartilhada e autônoma) e produção (escrita e multissemiótica) por meio da leitura dos textos que integram as seções da revista [...]”.

O objeto inicia com a capa, que apresenta os conteúdos da revista. Para seguir à página seguinte, o usuário clica em uma seta no canto inferior direito. Após a capa, há uma página denominada “Editorial”, que apresenta um pequeno texto voltado para os alunos e pequenas imagens que, ao serem clicadas, apresentam informações sobre os editores.

Figura 1 – Capa da revista



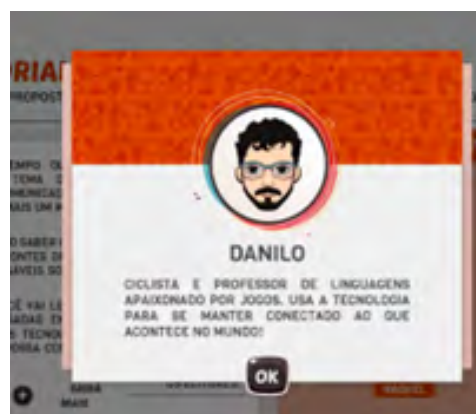
Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Figura 2 – Editorial



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

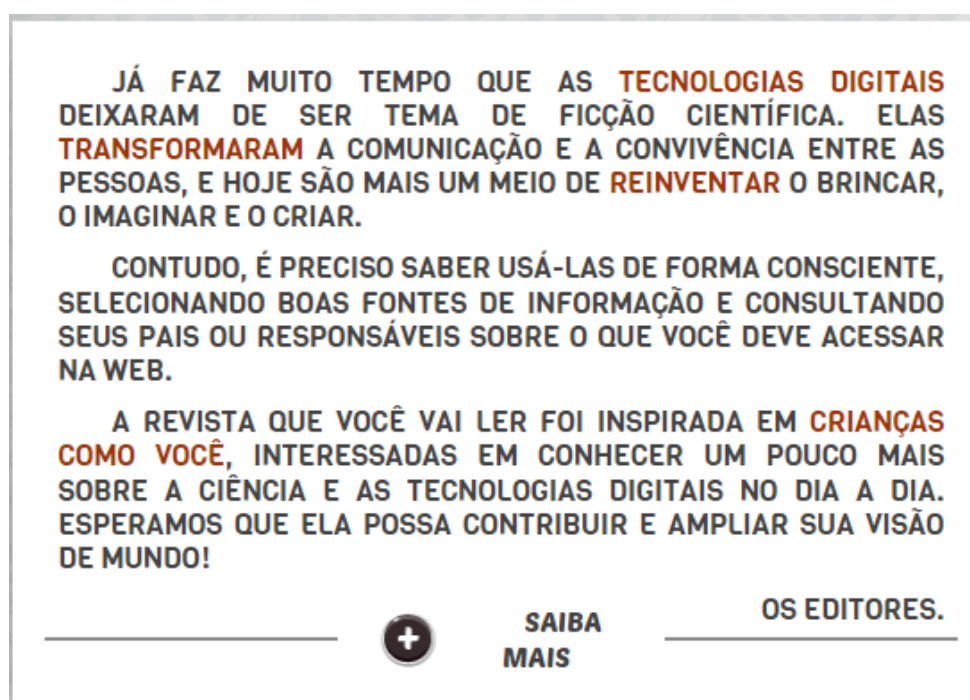
Figura 3 – Informação sobre o autor



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Em relação às informações apresentadas acima, o diferencial da revista é de fato os recursos digitais que ela traz, que a diferem de uma revista impressa. Sobre o conteúdo, no que diz respeito ao *novo ethos*, o texto de abertura, vagamente, esboça uma ideia que está ligada a esse conceito, como se observa na imagem abaixo.

Figura 4 – Texto de abertura



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Ao abordar, mesmo que vagamente, o cuidado com a tecnologia e com as fontes de informação, consideramos que há o envolvimento do novo *ethos*, pois a leitura do texto pode resultar em uma compreensão básica sobre a ética na era digital, importante de ser desenvolvida na contemporaneidade. Pensamos que a revista poderia trazer mais sobre essa discussão e, inclusive, orientar em seu “Guia para o Professor” sobre a importância disso acontecer, tendo em vista que pertence ao âmbito digital e as crianças na faixa etária indicada (entre 9 e 11 anos) necessitam dessas discussões.

Na página seguinte, há um infográfico que apresenta uma espécie de linha do tempo sobre brincadeiras. Nesse ponto, não se observam aspectos que envolvem os Novos Letramentos, apenas o fato de o digital fazer parte da página. Assim como na página seguinte, em que há um caça-palavras que não traz uma abordagem envolvendo essa teoria. Ou seja, a proposta está no digital, mas segue o mesmo estilo do impresso.

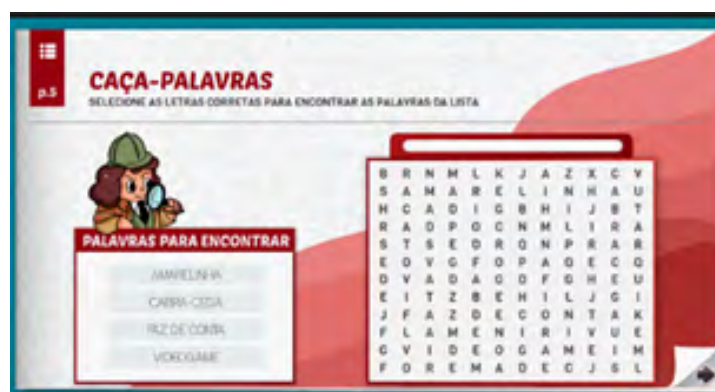
Nesse caso, pensamos que a revista poderia incentivar o coletivo por meio de alguma proposta, tendo em vista que o conteúdo fala sobre atividades que são feitas coletivamente. Isso seria uma abordagem que incentivaria a prática com os Novos Letramentos. Como afirma Rosa (2016), as propostas digitais ficam muito limitadas se continuarem com a mentalidade 1.0, centrada no individual.

Figura 5 – Infográfico



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Figura 6 – Caça – Palavras



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

A página seguinte aborda o gênero entrevista, fala sobre as profissões que criam conteúdo para internet e apresenta um vídeo em que a personagem fictícia Maria Clara, 9 anos, é entrevistada.

Figura 7 – Entrevista



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

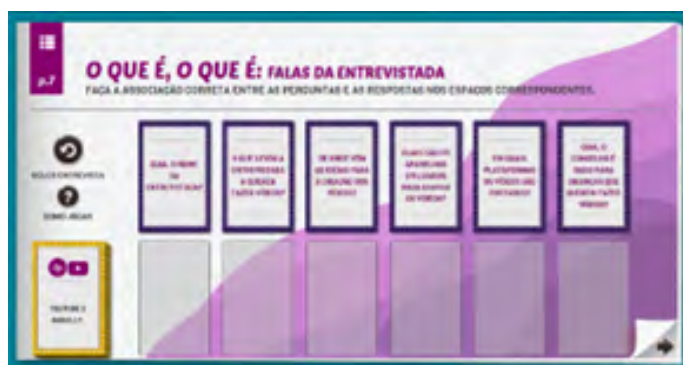
No entanto, assim como nas páginas anteriores, não observamos elementos relacionados aos novos letramentos. Há um pequeno trecho em que se “estimula” a criação de vídeos, em que a entrevistada reforça que as crianças que quiserem criar seus vídeos devem fazê-lo. Nesse ponto, há certo risco, pois, considerando que o público-alvo são crianças, seria importante incluir avisos sobre a ética na internet, a postura que se deve ter e, principalmente, o cuidado com os outros usuários.

Uma proposta prática de produção de vídeos, com a mediação do professor, estimularia a autonomia, a criação de *remixes*, a distribuição pós-produção do material, a realização por não-especialistas e, assim, envolveria o novo *ethos*. Rosa (2016) fala que nos novos letramentos, há uma mudança no modo de existir/operar, pois há a oportunidade de as ações serem controladas por não-especialistas, as regras serem mais flexíveis e menos permanentes.

Nas páginas seguintes, observamos a presença de um jogo destinado a aprimorar a compreensão do texto oral (entrevista). Ao analisar mais detalhadamente, notamos a ausência de elementos relacionados aos novos letramentos. Apesar de o jogo oferecer a oportunidade de arrastar e colar, não incorpora aspectos da teoria. Nesse ponto, pensamos, mais uma vez, em atividades que não apenas explorem habilidades técnicas, mas também abordem a ética, o que é necessário na sociedade contemporânea.

Assim como nas páginas seguintes, em que a atividade apresenta apenas um texto escrito, e na outra página, em que a atividade envolve o preenchimento de lacunas e se assemelha bastante à mesma finalidade que a atividade teria se fosse impressa.

Figura 8 – Proposta de atividade



Fonte: Revista Digital da Criança

Figura 9 – Proposta de atividade



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Figura 10 – Proposta de atividade



Fonte: Revista Digital da Criança (2019)

Na página subsequente, observamos uma proposta de produção, e é notável a ausência de elementos associados aos novos letramentos, pois a proposta é igual aos livros convencionais, se diferenciando apenas porque a carta pode ser digitada.

Considerações finais

A análise do objeto digital de aprendizagem “Revista Digital da Criança” sob a perspectiva dos Novos Letramentos revela a necessidade de a teoria dos Novos Letramentos ser mais difundida no meio social e, principalmente, acadêmico, tendo em vista que os indivíduos desse meio produzirão propostas pedagógicas que, no contexto atual, necessitam ser voltadas para os Novos Letramentos.

A análise apontou lacunas na incorporação desses novos princípios, ainda que a revista tenha potencial para abarcá-los. O destaque dado aos recursos digitais é evidente, diferenciando a revista de sua contraparte impressa. Porém, ao olhar o conteúdo em relação ao novo *ethos*, percebe-se que, embora haja uma menção à ética na era digital no texto de abertura, a discussão sobre o cuidado com a tecnologia e fontes de informação não se estende.

A análise das atividades subsequentes revela que, embora estejam no ambiente digital, não exploram o potencial que possuem para uma abordagem mais participativa e colaborativa, por exemplo. De certa forma, as propostas seguem modelos convencionais, sendo diferentes pelo fato de terem a possibilidade de clicar e arrastar, o que é importante no que diz respeito ao letramento digital.

Em suma, a análise ressalta a necessidade de enriquecer o conteúdo digital da revista com mais interatividade, incentivo ao coletivo, à autonomia e, principalmente, à ética e ao comportamento na web.

A análise não tem a intenção de desmerecer a revista, pois a proposta é extremamente relevante para o contexto digital. As discussões realizadas acima têm o objetivo de demonstrar o potencial da proposta para explorar também aspectos relacionados aos Novos Letramentos, aliados ao que a revista aborda, de maneira bastante lúdica e interessante para as crianças da faixa etária do público-alvo.

Referências

ARAÚJO, Noêmia M. S. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa: Análise de aspectos tecnológicos ou didático-pedagógicos? In: ARAÚJO, José; ARAÚJO, Noêmia M. S. (Orgs.) Ead em tela: Docência, ensino e ferramentas digitais. Campinas, SP: Pontes, 2013, s/p.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Sampling the new in new literacies. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Orgs.). A new literacies sampler. Nova York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LÉVY, Pierre. Ciberultura. Tradução de Carlos I. da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999 (Trabalho original publicado em 1997).

ROSA, Ana Amélia Calazans. Novos letramentos, novas práticas? Um estudo das apreciações de professores sobre multiletramentos e novos letramentos na escola. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e Artes do Pós-humano. Da Cultura das Mídias à Ciberultura. São Paulo: Paulus, 2003, p. 360.

CAPÍTULO 20

BYE-BYE, MAESTRA: UM OLHAR DESCOLONIAL SOB O ENSINO TRILÍNGUE E A TRANSLINGUAGEM EM AMBIENTE ESCOLAR

Vitória Mombrum Leão Magalhães

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-L

Introdução

... uma das versões da teorização que antevejo e defendo é a de pensar a partir da fronteira e sob a perspectiva da subalternidade. Nesse caso, a partir da fronteira do conceito moderno de teoria e daquelas formas anônimas de pensamento silenciadas pelo moderno conceito de teoria: pensar teoricamente é dom e competência de seres humanos, não apenas de seres humanos que vivam em um certo período, em certos locais geográficos do planeta e falem um pequeno número de línguas específicas. (MIGNOLO, 2003, p. 159)

O ensino bilíngue/trilíngue, por conta de um pensamento colonizado, é pensado muitas vezes a partir de um ponto de vista eurocêntrico ou, no máximo, oriundo de países do hemisfério norte, como Canadá e Estados Unidos da América. Parece-nos que os saberes estão designados a só serem encontrados nos grandes centros e que nós, “periferia cultural”, aqueles que estão no Sul, estamos fadados à repetição. Indo de encontro a esse pensamento, propomos neste artigo uma teorização descolonial do ensino trilíngue, por meio da consagração da translanguagem enquanto abordagem eficiente de ensino e aprendizado.

Partindo do conceito de “aprender a desaprender, para poder así re-aprender”, proposto por Mignolo (2010), notamos que tal teorização só é possível a partir de uma re-teorização que, por sua vez, é ancorada na desteorização de saberes impostos a nós subalternos. Desse modo, propomos não só viabilizar um fomento nas discussões de guinada descolonial, como também pensar o ensino bilíngue/trilíngue a partir da exterioridade, que “não é algo que se pode descrever somente do interior do sistema, mas que requer uma narrativa criada na mesma exterioridade, por quem e quem a habita” (MIGNOLO, 2015, p. 51).

Dessa forma, utilizando da opção descolonial, argumentamos que o ensino bilíngue/trilíngue pode ser feito de maneira diferente daquela conhecida, com os métodos mais comuns, como Método tradicional (gramática e tradução), Método Audiolingual, Método Direto e Abordagem Comunicativa. Isso porque, com a inclusão da translinguagem, o aprendizado se torna mais afetivo para o aluno — não apenas em relação a despertar sentimentos, mas em se tratar de afetar (positivamente) o aluno. Isto é, a manifestação de várias línguas em um mesmo cenário tende a potencializar a chegada à proficiência no idioma — apesar de haver ressalvas quanto ao que é proficiência e compreensão total.

Tal teoria é vista, na prática, ao analisar o contexto em que a pesquisadora está inserida: uma instituição de ensino privada, que escolheu adotar em seu currículo de ensino fundamental o ensino trilíngue, de maneira a ensinar as línguas portuguesa, inglesa e espanhola. Isso se justifica por sua localização: inserida na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estado esse que faz fronteira com dois países *hispanohablantes*: Paraguai e Bolívia. Assim, a pesquisadora, inserida nesse contexto, sendo pedagoga por formação, também licenciada em Letras com habilitação em Português/Inglês, fluente em espanhol, pôde por meio de suas aulas, aplicar abordagens da translinguagem e, desse modo, verificar sua eficiência.

Um Olhar Descolonial

Para iniciarmos nossa discussão, abrimos um parêntesis para elucidar de que ponto parte o conceito de descolonidade e, junto a ele, o de exterioridade. Enfatizamos que é impossível tratar desses termos sem entender a colonialidade, haja vista que a descolonidade pressupõe a existência de colonidade, e a exterioridade pressupõe a existência de uma interioridade. Assim, partimos da ideia de interioridade, vinda de um pensamento eurocêntrico e imperial, e “uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se como uma identidade superior ao construir construtos inferiores, e de expeli-los para fora da esfera normativa do real” (MIGNOLO, 2015, p. 291), tal como foi com o ensino bilíngue/trilíngue, por exemplo. Mas, não só com ele.

Nesse sentido, Mignolo ainda pontua que “hoje não há algo fora do sistema; mas há muitas exterioridades, quer dizer, o exterior construído a partir do interior para limpar e manter seu corpo imperial” (MIGNOLO, 2015, p. 291). Ou seja, o ensino bilíngue/trilíngue pensado a partir dos contextos do Sul é mantido em exclusão, habitando em uma exterioridade, para não comprometer o corpo colonial e elitista proposto pelas abordagens europeias, norte-americanas e canadenses, que condizem com a interioridade.

Dessa forma, escolhendo a opção descolonial, advinda da proposta de “aprender a desaprender para poder así re-aprender” (MIGNOLO, 2010, p. 91) e do pensamento de Boaventura Santos, de que “uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 2010, p. 19), é impossível re-teorizar o ensino bilíngue/trilíngue se não for a partir de entendê-lo como habitante da/na exterioridade. Afinal, “opções descoloniais estão mostrando que o caminho para o futuro não pode ser construído das ruínas e memórias da civilização ocidental e de seus aliados internos” (MIGNOLO, 2015, p. 287) ao mesmo tempo que:

A teorização pós-colonial, enquanto ação específica da razão subalterna, coexiste com o próprio colonialismo como uma caminhada e um esforço contínuos em direção à autonomia e à libertação em todas as esferas da vida, da economia à religião, da língua à educação, das memórias à ordem espacial. Não se restringe à academia, e muito menos à academia norte-americana. (MIGNOLO, 2003, p. 146).

Portanto, para pensarmos em um novo fazer bilíngue/trilíngue, a partir do hemisfério sul e, mais que isso, a partir de uma fronteira como a da pesquisadora — tríplice fronteira: Brasil, Paraguai e Bolívia —, temos que nos ancorar em teorias que partem do nosso Sul. Ou seja, o pensamento descolonial é essencial se quisermos trabalhar o bi/trilinguismo de maneira que foge do tradicional.

A Translinguagem e o Ensino Trilíngue

Infelizmente, “nas escolas, a língua muitas vezes funciona como o instrumento de exclusão mais importante, literalmente castigando e punindo as crianças por falar (e escrever) a língua «errada» ou por usar características de linguagem também consideradas «erradas»” (YIP, GARCÍA, 2018). Isso acontece sobretudo em escolas consideradas bilíngues ou trilíngues.

É comum situações em que a instituição, de maneira ditatorial, proíba seus alunos — e professores — de falar em seu idioma materno quando estão no “período do bilíngue”, ou seja, no momento destinado à língua estrangeira. Assim, o estudante perde o instrumento que domina e, dessa forma, seu poder. É nítido que tal método, tão bem-quisto pela elite econômica do país atualmente, é uma ferramenta de exclusão e, por isso, uma prática ineficiente de ensino.

Nessa perspectiva, surge a translinguagem ou translinguagens, que

referem-se aos pontos de vista internos que permitem ver os desempenhos linguísticos de crianças bilíngues, não simplesmente como sendo conhecidos em línguas – inglês, espanhol, chinês, português((N. T. Foi intencionalmente incluído o idioma português, que não era presente no texto original.)), etc. -, mas como alavancando seu repertório linguístico completo

(García, 2009; García & Li Wei, 2014). Descrevendo as translinguagens a partir de uma perspectiva da ciência da linguística, Otheguy, García e Reid (2015, p. 283) ofereceram a seguinte definição de translinguagens: «a implantação do repertório linguístico completo de um falante sem consideração pela adesão vigilante aos limites definidos social e politicamente (e geralmente nacional ou estadual)». Considerar a teoria das translinguagens na educação refere-se a alavancar a compreensão do repertório linguístico completo dos estudantes, ao mesmo tempo em que ensina aos alunos a suprimir certos recursos quando solicitado a executar abertamente de acordo com as normas de um idioma nomeado, seja esse idioma como o inglês ou um idioma diferente do inglês. (YIP, GARCÍA, 2018).

Assim, diferente de apenas uma mistura de línguas, denomina-se translinguagem um jeito próprio que cada indivíduo estrutura sua fala, de modo a incluir mais de um idioma em sua composição. Tal situação, lamentavelmente, é coibida pela escola, que observa como fato negativo, uma vez que, nesse contexto, se dispõe enquanto consolidadora de um saber colonial e advindo da interioridade.

Por outro lado, ao adotar uma metodologia translíngue, nota-se que os alunos têm um desempenho muito melhor ao aprender um novo idioma. Isso porque seus saberes são respeitados e o professor atua como mediador no processo de tornar-se proficiente, fluente, ou qualquer denominação que se queira adotar, em uma língua estrangeira.

Ademais, “além do caráter iminentemente híbrido, o enfoque translíngue considera, ainda, a natureza política e ideológica das práticas de linguagens” (SANTOS, MACIEL, 2019, p. 132). Assim, nota-se que tal metodologia é benéfica, pois, além de trabalhar o campo da “mistura”, ou seja, do hibridismo, ela considera questões “vivas”, ou seja, sociais, da comunicação. Mais do entender a língua como estrutura e código, percebe-se a língua como instrumento político, comunicativo e cultural, transformando-a em algo muito mais democrático.

Bye-Bye, Maestra ou Adiós, Miss?: Um Relato de Experiência

Posta em consideração a parte teórica, a pesquisadora, durante os anos de 2023 e 2024 (continuando ainda então a utilizar seu método), aplicou (e aplica) a translinguagem em suas *clases de español* com turmas de 1º a 5º na instituição em que leciona, de forma a “trabalhar pensando em um mundo no qual várias línguas sejam valorizadas” (YIP, GARCÍA, 2018). Para tanto, não se deteve (e não se detém) em amarras de um método específico e, mais do que isso, foca em transitar entre as línguas — portuguesa, espanhol e até mesmo inglesa.

Foto 1: Aluno ministrando parte da aula, transitando entre português e espanhol

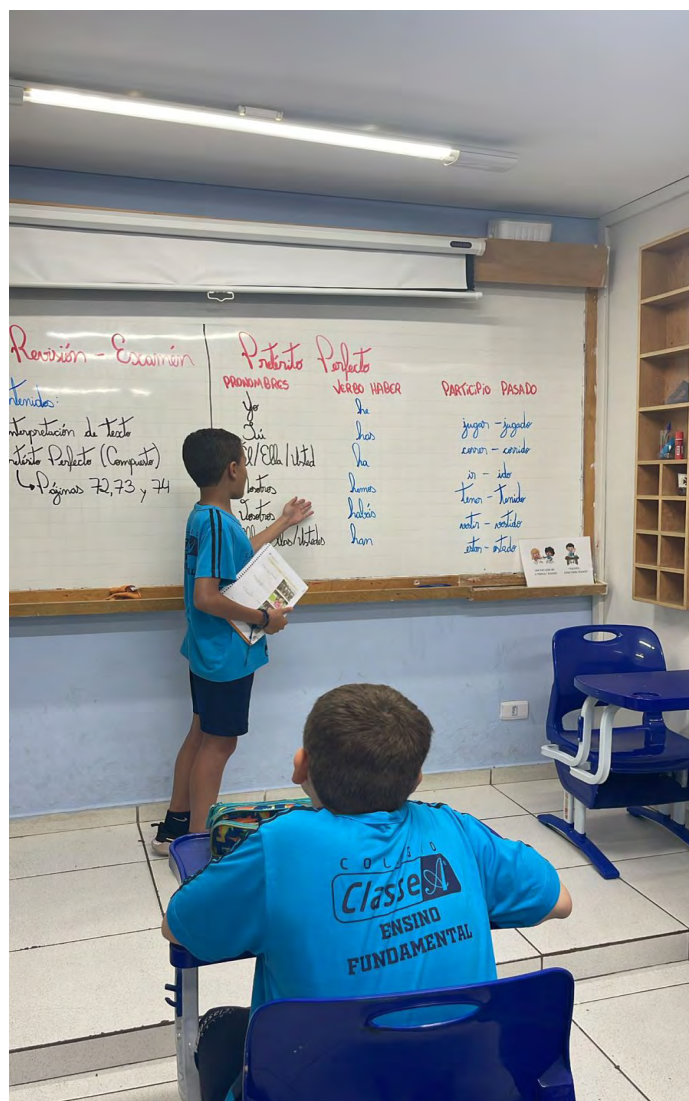


Foto: Vitória Mombrum.

Isto é, contratada para ensinar o *castellano* a seus alunos, a docente utiliza o material didático adotado pela escola, bem como propõe atividades extras escritas ou coladas no caderno. Porém, seus recursos vão além. É comum que em suas aulas utilize o português para explicar conteúdos — abordagem demonizada por inúmeros professores de língua estrangeira, ancorados sobretudo no Método Direto. Sua metodologia faz com que os alunos se sintam seguros para conversar com a professora e sanar suas dúvidas.

Foto 2: Apresentação por meio da translinguagem



Foto: Vitória Mombrum.

Além disso, adotando tal postura, as crianças sentem vontade de falar mais em espanhol. Um caso muito comum é, enquanto a professora está explicando — em português —, algum aluno levantar a mão e falar: “*maestra*, posso ir *al baño*?”. Notamos aqui uma tentativa de falar espanhol, mesmo que eles não saibam como estruturar uma oração completa.

Pela idade, é natural que não saibam a conjugação verbal adequada, afinal, muitos deles ainda não a sabem nem em português de forma completa. Mas, mesmo assim, pela confiança em poder misturar as duas línguas, eles acabam se esforçando para inserir alguns vocábulos em suas construções orais.

Foto 3: Aluna apresentando com translinguagem

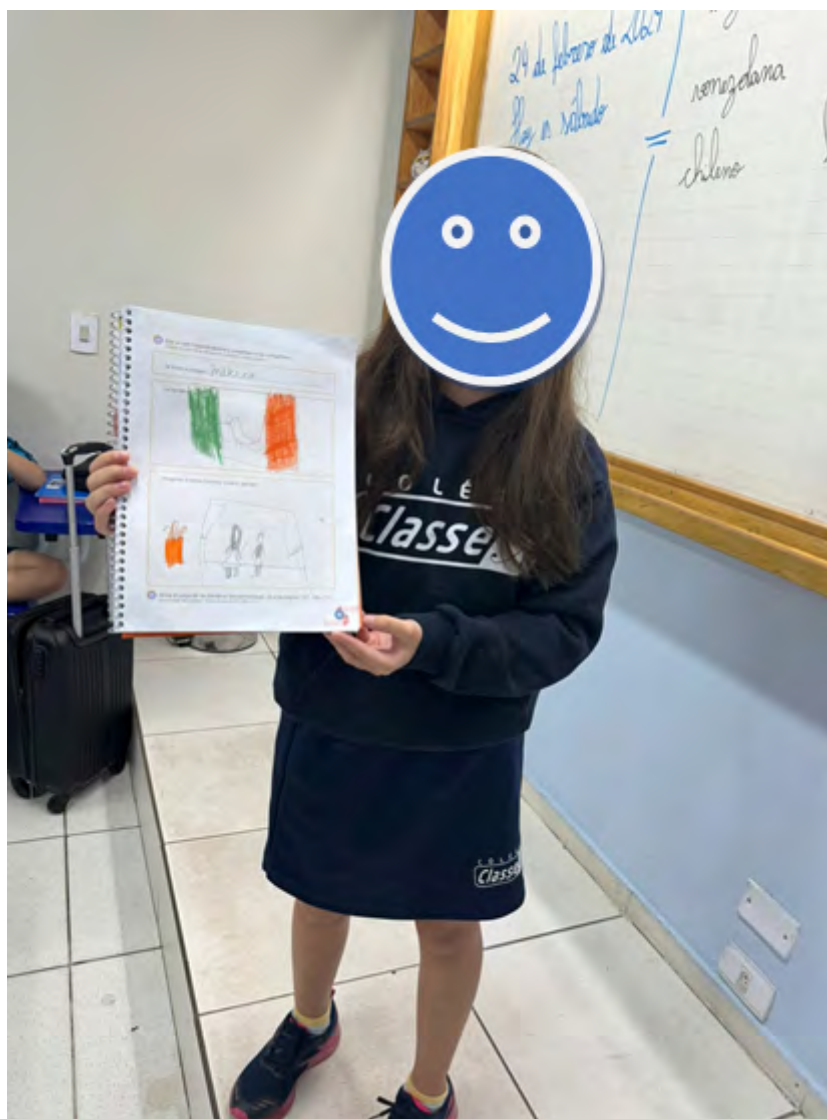


Foto: Vitória Mombrum.

Ademais, outro recurso utilizado pela professora é responder em espanhol perguntas feitas em português. Dessa maneira, o aluno não se sente inibido a indagar e ainda aprende novas estruturas de forma natural, sem ser corrigido ou reprimido por ter cometido algum erro. Essa abordagem facilita o aprendizado das crianças que ainda estão em formação e que precisam de constante validação.

Porém, é importante salientar que a escola ainda tem uma outra língua inserida em seu contexto: o inglês. Em um primeiro momento, três línguas em um currículo podem confundir a mente dos alunos. E confundem mesmo. Na verdade, a confusão acontece até mesmo com *la maestra*.

No início de 2023, quando começaram a ter aulas com a professora, os alunos se divertiam e estranhavam o fato de, às vezes, serem surpreendidos com falas em inglês. Isso acontecia com frequência, pois, formada em Letras com habilitação em Inglês e lecionando em outra escola a disciplina de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a docente se confundia e falava algo no idioma saxônico, como *Pay Attention!* ou *Silence, please!*.

Foto 4: Atividade translíngue

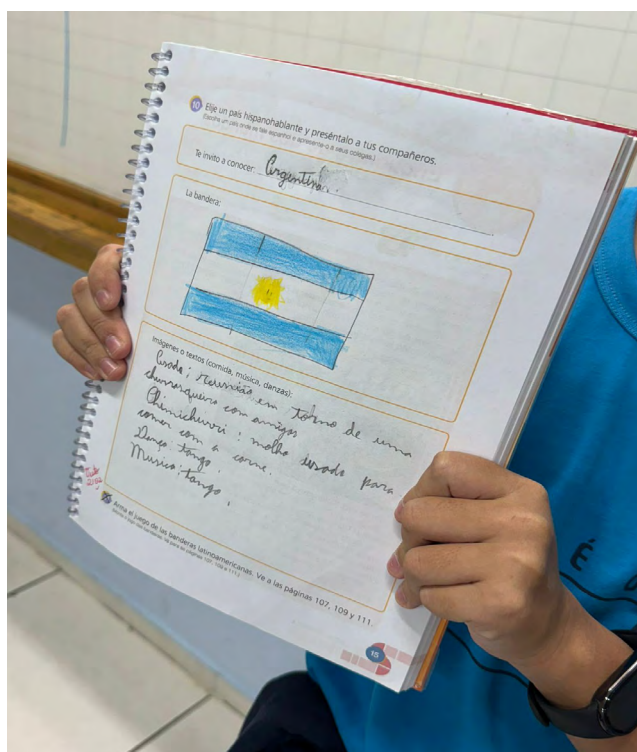


Foto: Vitória Mombrum.

A princípio, tais misturas não eram propositais, mas, com o aprofundamento nos estudos de translinguagem, ficou claro que eram benéficas para o aprendizado. Os alunos, além de se divertirem, associavam uma língua a outra, facilitando sua memorização em mais de um idioma. Outrossim, novamente as crianças sentiam — e sentem — liberdade para misturar e poder demonstrar suas próprias construções de fala.

Em 2023, um aluno do 3º ano, chamado Enzo, costumava se confundir e chamava *la maestra* de *miss*, forma como tratava a professora de inglês. Quase todos os dias ele falava “*Buenos días, miss*” ou “*Adiós, miss, hasta la próxima semana*”. Já em 2024, Enzo, no 4º ano, tem noção da nomenclatura correta em cada língua e teve grandes avanços em seu aprendizado em espanhol, porém, carinhosamente prefere chamar *la maestra* de *miss*, e esta alegremente aceita seu “novo título”.

Na sala do 3º ano de 2024, Augusto, um aluno novo, que nunca teve *clases de español*, também se confunde. Ele, diferente de Enzo, logo entendeu que *maestra* equivale a professora em espanhol. Chama a docente com uma pronúncia exímia. Entretanto, sua mistura é ao contrário: “bye-bye, maestra” é sua fala preferida, todos os dias se despede assim ao sair da sala. Entendendo de translinguagem, a professora se emociona com seu aprendizado e sabe que ele está caminhando na direção certa quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Conclusão

Notamos, então, que a translinguagem é essencial em um processo de ensino e aprendizado eficaz. Mais que isso, ela é uma forma importante de nos desprendermos dos pensamentos colonizadores, que há muito tempo têm ditado nossa forma de ensino. Parece-nos claro que uma abordagem criada em solo europeu, norte-americano ou canadense não seja suficiente para abarcar nossas realidades e peculiaridades.

É preciso uma abordagem criada a partir e para a descolonidade, para os subalternos, tal como a translanguagem. Além disso, é extremamente importante que as noções de translanguagem ultrapassem os limites impostos pela sala de aula: se uma escola é bilíngue/trilíngue, toda a equipe e estrutura fazem parte desse programa. Não deve existir um período ou uma sala para o bilíngue/trilíngue. Todo o ambiente escolar deve adotar essa postura.

Referências

KRESS, G. **Discourse analysis and education**: a multimodal social semiotic approach. In: ROGERS, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge, 2011.

KRESS, G. 2013. **Recognizing learning**: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (Eds.). *Multilingualism and multimodality: current challenges for educational studies*. The Netherlands: Sense Publishers, 2013. p. 119-140.

KRESS, G. **Design**: the rhetorical work of shaping the semiotic world. In: Archer, A.; Newfield, D. *Multimodal Approaches to Research and Pedagogy: Recognition, Resources, and Access*. New York/London: Routledge, 2014. p131- 152.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y opción decolonial. Trad. de Silvia jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2015.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILLS, K. A. **Literacy theories for the digital age**: social, critical, multimodal, spatial, material and sensory lenses. New York: Multilingual Matters, 2016.
NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, Harvard Educational Review, 66: 60-92, 1996.

OTHEGUY, R., GARCÍA, O., REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages:** A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3): 281-307, 2015.

PENNYCOOK, A.; OTSUJI, E. **Metrolingualism:** language in the city. 2015. London/New York: Routledge, 2015.

RAJAGOPALAN, K. Políticas de ensino de línguas no Brasil: historia e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.

ROCHA, C. H.; Línguas estrangeiras na infância, formação cidadã e letramento critic. In: STURN, L.; TOLDO, C. (Orgs.). **Desafios contemporâneos no ensino:** língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 125-156.

ROCHA, C. H; LIBERALI, F. C. **Ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização:** breves reflexões sobre bilinguismo e letramentos. In: FIGUEIREDO, A. R. (Orgs.). Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo. São Paulo: Humanitas/FFCLH-USP, 2017.

Santos, L.I.S.; Maciel, R.F. (Orgs.) **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura.** p.117-144. Campinas: Pontes, 2019.

SANTOS apud SANTOS & MENESES (org.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

YIP, J., GARCÍA, O. **Translinguagens:** recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, 2018, p. 164 - 177. Recuperado em <https://iberoamericasocial.com/translinguagensrecomendaciones-educadores>. Acesso em 28 fevereiro 2024.

CAPÍTULO 21

O PAPEL DA LINGUÍSTICA APLICADA NA SUPERAÇÃO DA VISÃO PATOLÓGICA DA SURDEZ: RECONFIGURANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Josiane Junia Facundo de Almeida

Doi: 10.48209/978-65-5417-368-H

Introdução

Os estudos sobre a Libras e as questões relacionadas à linguagem e educação de surdos têm ganhado crescente destaque no campo da Linguística. Com os debates intensificados sobre a educação bilíngue desde a década de 1990 no Brasil, temas como letramento, aquisição de linguagem, e o ensino de L1 e L2 continuam a ser explorados, dado que os desafios enfrentados por alunos surdos—sejam universitários, profissionais da educação, ou estudantes de nível médio e técnico—são cada vez mais evidentes no que diz respeito à proficiência escrita. À medida que a Libras se torna mais visível como língua, as pesquisas sobre ela e seus falantes surdos se expandem na área da linguística, especialmente na linguística aplicada.

A Linguística Aplicada é reconhecida como um campo interdisciplinar (MOITA LOPES, 1996). A interação entre diferentes áreas do conhecimento tem gerado pesquisas que abrangem o ensino e a aprendizagem de línguas, a

aquisição da linguagem, e o bilinguismo, entre outros tópicos. No entanto, essas investigações se baseiam predominantemente nas teorias da Linguística e da Educação, uma vez que um dos principais focos é o ensino e a aprendizagem de línguas.

Embora uma parte significativa da pesquisa em Linguística Aplicada se concentre no ambiente escolar, esse campo não se limita ao contexto acadêmico; ele abrange outros cenários onde ocorrem “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” tanto dentro quanto fora dos ambientes de ensino e aprendizagem (MOITA LOPES, 1996, p.20).

Os estudos em Linguística Aplicada se destacam, principalmente, por trazer benefícios concretos aos participantes das pesquisas. Em vez de se limitar a discutir ou identificar problemas de uso da linguagem, a Linguística Aplicada, como observa Moita Lopes (1996, p.23), está “focada na resolução dos problemas de linguagem”. Dessa forma, cada estudo visa proporcionar ganhos e melhorias, seja no ensino e aprendizagem de línguas, seja na inovação de métodos de pesquisa em Linguística Aplicada, ou ainda na compreensão e resolução de problemas específicos da área.

Nesse contexto, pesquisadores na área de Educação de Surdos têm encontrado na Linguística Aplicada um campo apropriado para abordar os problemas de uso da linguagem por pessoas surdas. É fundamental reconhecer a importância desse campo para explorar as relações entre surdos e a língua portuguesa, a Libras e outras línguas estrangeiras, orais ou de sinais. A Linguística Aplicada oferece uma abordagem que contribui para a resolução dos desafios linguísticos enfrentados pelos surdos, com uma perspectiva essencialmente linguística, social e cultural, distanciando-se dos enfoques patológicos frequentemente enfatizados na saúde e, por vezes, na própria Educação, quando se trata das dificuldades de aprendizagem.

Desenvolvimento

Situando o Letramento de Surdos na Linguística Aplicada

Os avanços na Linguística Aplicada têm proporcionado à educação de surdos novas perspectivas teóricas, didáticas e metodológicas, especialmente no que se refere ao letramento de surdos. Entre os pioneiros brasileiros nesse campo, destacam-se Botelho (2002), Lodi, Harrison e Campos (2003), e Fernandes (2003), que são algumas das primeiras referências sobre o tema. Muitos desses estudos estão alinhados com a abordagem dos Novos Estudos de Letramento (New Literacy Studies - NLS).

Gee (1999) descreve os NLS como uma abordagem sociocultural, que vê o letramento como um conjunto de práticas sociais que geram diferentes formas de linguagem dentro de uma mesma cultura. Assim, o conceito de letramento é ampliado para incluir múltiplos “letramentos” em vez de uma visão singular.

Na vertente dos Estudos de Letramento, como é conhecido no Brasil, “os questionamentos se voltam às formas como os sujeitos atribuem significados a essas práticas” (VIANNA, 2016, p.29). Para os pesquisadores da educação de surdos, os Estudos de Letramento se revelaram extremamente adequados, uma vez que as questões relacionadas à leitura e escrita estavam estreitamente associadas ao conceito de alfabetização. Historicamente, as estratégias, teorias e métodos de alfabetização desenvolvidos para ouvintes eram igualmente aplicados aos surdos, pois esses eram considerados os únicos métodos viáveis pelos educadores, que também acreditavam que a oralidade era um pré-requisito para o domínio da escrita (FERNANDES, 2003).

Os pesquisadores em educação de surdos, ao incorporar as questões de ensino e aprendizagem da escrita dentro da perspectiva dos Estudos de Letramento, começaram a reavaliar a ideia tradicional de alfabetização para surdos. Fernandes (2003, p. 89) argumenta que:

A alfabetização, em seu sentido estrito, não é uma realidade acessível para os surdos, pois a codificação e decodificação requerem a habilidade de reconhecer letras e sons. Dado que os surdos não têm acesso a experiências auditivas qualitativas que permitam associações básicas entre fonemas e grafemas, seria inadequado tratar sua introdução ao mundo da escrita como um processo de alfabetização (FERNANDES, 2003, p. 89).

De acordo com Fernandes (2003), o processo de apropriação da escrita pelos surdos deveria ser discutido no contexto das práticas de letramento, em vez de ser abordado através do conceito de alfabetização, que não estabelece uma relação direta de causa e efeito. O conceito de práticas de letramento é particularmente útil para entender a aquisição da linguagem pelos surdos, pois reconhece que diferentes comunidades culturais têm formas distintas de dar significado à escrita.

Historicamente, as propostas educacionais para surdos não levaram em conta essas práticas de letramento. Em vez disso, ao longo dos anos, o foco da educação de surdos tem sido o domínio da oralidade e da escrita da língua portuguesa, com a ideia de que isso garantiria o sucesso escolar e funcionaria como um “passaporte para o mundo dos ouvintes”. Esse enfoque está bastante alinhado com o que Street (2014) descreve como letramento autônomo.

Street (2014) critica o modelo autônomo de letramento, frequentemente promovido por campanhas de alfabetização, que sugere que a aquisição do letramento teria, por si só, grandes “impactos” nas habilidades sociais e cognitivas e no desenvolvimento geral (STREET, 2014, p. 29). Traçando um paralelo com a história da educação de surdos, a ideia de letramento autônomo de Street pode ser relacionada ao desenvolvimento da oralidade dos surdos, pois acreditava-se que a promoção da oralidade levaria ao aprimoramento das habilidades cognitivas e sociais. Essa abordagem negligenciou as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e não questionou as ideologias subjacentes às práticas de normalização dos surdos, que os tentaram moldar aos padrões dos ouvintes por quase um século.

Atualmente, sabemos que indivíduos surdos que aprendem a língua de sinais como sua primeira língua, desde os primeiros meses de vida e em contato com “falantes nativos” ou proficientes, têm mais facilidade para aprender uma segunda língua, seja ela escrita ou falada. Além disso, a língua de sinais tem conquistado reconhecimento e status linguístico na sociedade. No entanto, os surdos ainda enfrentam desafios comunicativos significativos, uma vez que vivem em um ambiente social onde a maioria das pessoas não utiliza a língua de sinais. Embora a língua de sinais seja oficialmente reconhecida, ela ainda possui um prestígio social inferior em comparação com a língua portuguesa, que é a segunda língua dos surdos.

Contextualizando a Educação Bilíngue de surdos no Brasil

A situação dos surdos no Brasil, em relação ao desprestígio da Libras dentro de um contexto social majoritariamente falante de português, pode ser entendida como um exemplo de bilinguismo diglótico. Esse conceito, visto sob a ótica da diglossia como um conflito, descreve uma relação desigual no uso das línguas. Nessa configuração, “a língua portuguesa predomina nos âmbitos formal, oficial e público, estabelecendo-se como a língua dominante do país. Por outro lado, as demais línguas brasileiras, incluindo a Libras, ficam relegadas a um status subalterno” (MAHER, 1996, p. 49).

Na prática, esse desprestígio é evidente nos currículos das escolas inclusivas e até mesmo nas instituições que se autodenominam bilíngues. Nesses contextos, a língua portuguesa é frequentemente ensinada como a primeira língua para os alunos surdos, utilizando materiais didáticos destinados ao ensino de português como primeira língua (PL1). Existe um equívoco comum ao considerar que um ensino bilíngue se resume a ter todas as aulas interpretadas em Libras. Na realidade, há uma diferença significativa entre aulas interpretadas e aulas ministradas em Libras. Na situação atual, a Libras desempenha um papel secundário. Idealmente, considerando que a Libras deve ser a língua de instrução e é um veículo cultural dos surdos, o professor deveria ministrar as aulas

em Libras. Isso promoveria uma maior interação e um diálogo mais efetivo no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

No Brasil, as discussões sobre bilinguismo para surdos começaram a ganhar destaque na década de 1980 com as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito. Ela iniciou seus estudos comparando duas línguas de sinais brasileiras, uma associada a uma comunidade indígena e a outra utilizada em áreas urbanas (LIMA, 2004). Em 1993, Brito publicou “Integração Social e Educação de Surdos”, onde explora diferentes abordagens na educação de surdos e defende o ensino bilíngue para esses alunos.

Os estudos de Ferreira Brito pavimentaram o caminho para uma série de publicações sobre educação bilíngue, incluindo os dois volumes organizados por Skliar: *Atualidades da Educação Bilíngue para Surdos*, volumes I e II (1999), que apresentam textos de autores brasileiros e estrangeiros, e *Surdez e Bilinguismo* (2005), de Eulália Fernandes.

A Língua Brasileira de Sinais- Libras foi reconhecida oficialmente pela Lei Federal Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Conforme a legislação em vigor, a Libras forma um sistema linguístico de transmissão de ideias e acontecimentos naturais da comunidade de indivíduos surdos, com isso o artigo da Lei 10.436 de 2002 ordena que:

O sistema educacional federal e sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente” (BRASIL, 2002, n.p).

Esse reconhecimento se deve à luta da comunidade surda brasileira que através de lideranças surdas engajadas foram adiante em busca também de uma Educação Bilíngue.

Após a aprovação, o texto foi inserido na Meta 4 do PNE (4.7) pelo Congresso Nacional, em 28 de maio de 2014, sancionado pela Presidente da Repú-

blica Dilma Rousseff em junho de 2014, pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos- FENEIS entende que a oferta de educação bilíngue pode ocorrer em:

- *escolas bilíngues*, onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório;
- *classes bilíngues*, que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de Surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para Surdos podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- *escolas inclusivas*, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno Surdos tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula) (FENEIS, 2013).

No entendimento da FENEIS, a escola bilíngue seria o ambiente mais propício ao modelo de educação defendido. No entanto há ressalvas a municípios menores, tendo em vista a quantidade insuficiente de alunos para abertura de escolas. De acordo com Oliveira:

Para a comunidade surda a criação de escolas bilíngues é de extrema importância, devendo as escolas incluir a filosofia bilíngue em seus Projetos Políticos Pedagógicos. A utilização da Libras como língua de instrução favorece um ambiente linguisticamente rico, onde o aluno surdo terá a oportunidade de interagir com os demais sem a necessidade do intérprete. A Educação Bilíngue proporciona aos alunos surdos uma educação verdadeiramente inclusiva, pois nesse ambiente seu desenvolvimento assegurará uma educação básica e completa, de igualdade com os alunos ouvintes. (OLIVEIRA, 2019, p.48)

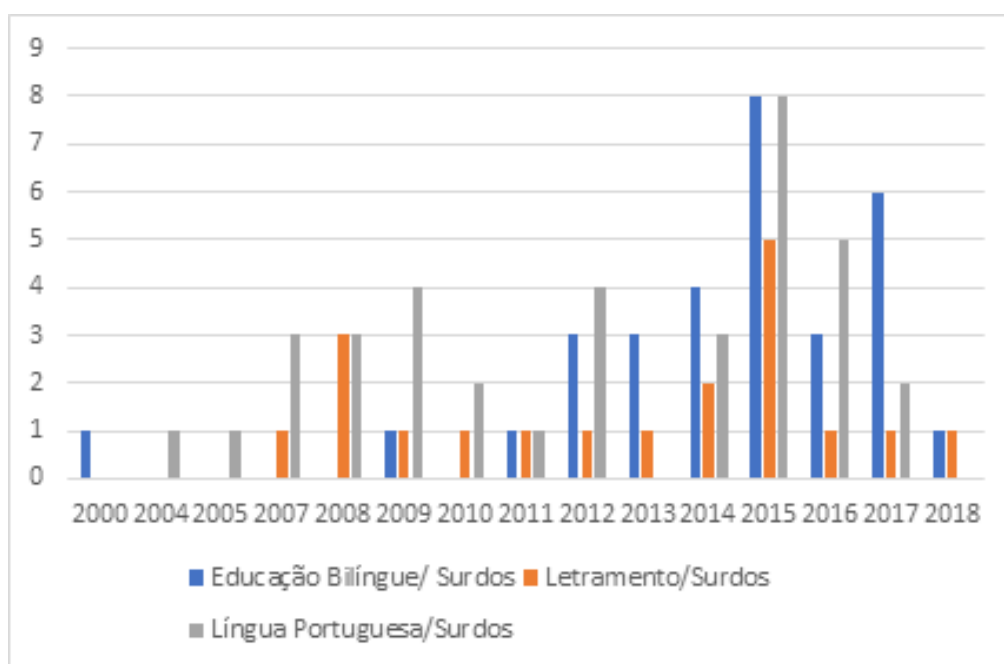
As pesquisas que envolvem as questões de bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para surdos têm sido mais intensas nos últimos anos, como será demonstrado nos resultados do levantamento feito em banco de dados.

Resultados e Discussão

Realizamos uma consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, inicialmente, com os seguintes descritores: “Educação bilíngue” e “surdos”; “letramento” e “surdos”; “língua portuguesa” e “surdos”, entre os anos de 2000 a 2018.

Encontramos, a partir dos termos “educação bilíngue” e “surdos”, 30 títulos entre os anos de 2009 a 2018; a partir dos termos “letramento” e “surdos”, 21 títulos entre os anos 2000 a 2018; e “língua portuguesa” e “surdos”, 37 títulos, entre os anos de 2004 a 2017. O gráfico, a seguir, nos ajuda a ter uma melhor noção da quantidade de produções por ano, de acordo com cada uma dessas temáticas.

Gráfico 1- Bilinguismo, letramento e ensino de língua portuguesa para Surdos no Brasil.



Fonte: A autora

O gráfico nos mostra que as produções em Letramento são constantes, não havendo interrupções nos últimos 12 anos, com maior produtividade nos anos de 2008 e 2015. As produções em Educação Bilíngue, embora tenham

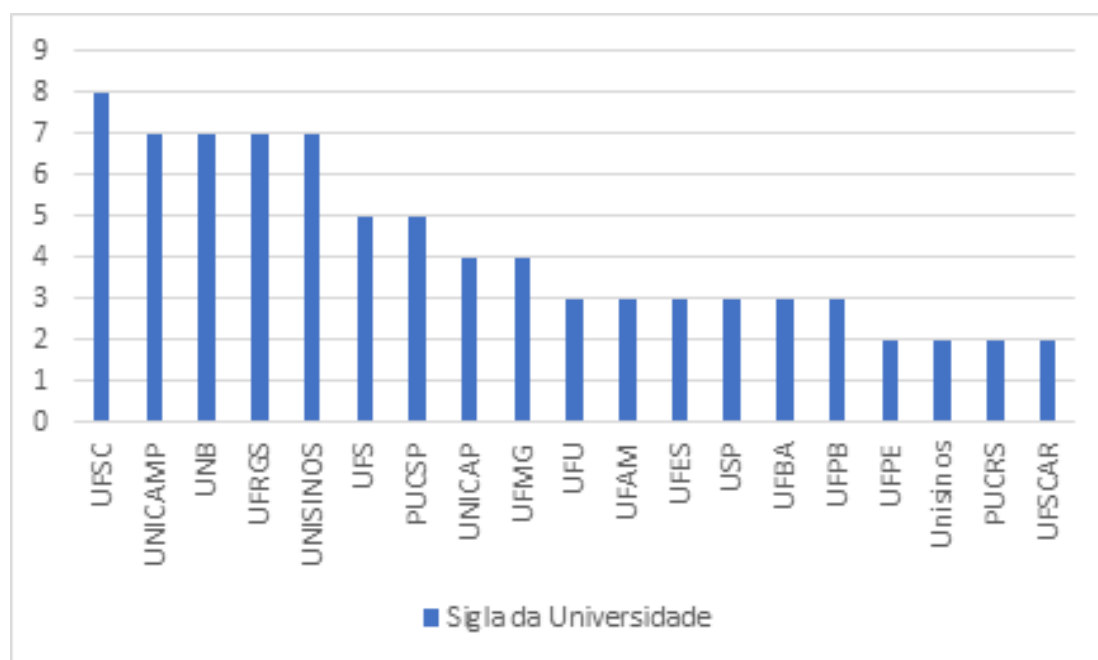
ocorrência a partir de 2009 e no ano de 2010 não conste nenhuma produção, observa-se que são mais intensas, com picos de produção em 2015 e 2017. No entanto os termos de busca “língua portuguesa” e “surdos” trouxeram muito mais títulos, talvez por serem mais abrangentes; e o pico de trabalhos com esses termos se deu nos anos de 2015 e 2016.

Observa-se que o ano de 2015 é marcante quanto à produtividade em todas as temáticas em questão. Por se tratar de teses e dissertações, não podemos considerar fatos desse ano específico que tenham contribuído para isso. A princípio, pensando no tempo de desenvolvimento das pesquisas, poderíamos considerar as datas de submissão das propostas aos programas de pós-graduação, mas há, em 2015, 2 defesas de teses e 2 de dissertações registradas, envolvendo 3 universidades distintas. Logo, não se trata do ano de submissão dos projetos.

Depreendemos que o decreto 5626 de 2005 tenha sido o estopim das produções dessas temáticas no contexto das universidades, visto que é esse decreto o responsável pela introdução da disciplina de Libras no ensino superior, o que, sem dúvida, deu maior visibilidade à Libras e a questões relacionadas à educação de surdos. Observa-se que antes do decreto, nos primeiros 5 anos que o antecederam, as produções são escassas e houve uma aceleração a partir de 2007, quando a Libras já fazia parte do contexto acadêmico. De acordo com Zych (2008, p.122), “agora, graças à popularização da LIBRAS, o surdo vem adquirindo visibilidade, tornando-se presente no imaginário da coletividade acadêmica, como sujeito de relação sócio-histórica-educacional”.

A plataforma de pesquisa BDTD, possui 105 instituições cadastradas, abrangendo instituições públicas e privadas. Assim, pode-se ter um panorama geral das produções nas temáticas pesquisadas. As universidades (por siglas) que apareceram nessa pesquisa, especificamente, foram: UFSC, Unicamp, Ufes, UFC, Unioeste, USP, PUCSP, PUCRS, Unifei, UNB, Unicap, Unesp, Ufscar, Ufam, UFRGS, Unisinos, UFU, UTP, UFRPE, UFPE, UFS, UFJF, UFMG, UFBA, UERJ e UFPB. O gráfico a seguir mostra a produção por universidade, excluindo as que possuem apenas 1 produção.

Gráfico 2 – Universidades com maior publicação nas temáticas relacionadas.



Fonte: A autora

Na lista de universidades que aparecem no gráfico, a UFSC se destaca. A UFSC é referência nacional em estudos na área, pois foi a primeira a implantar o curso de Letras-Libras, com polos espalhados por todo o Brasil, desde 2006. Além disso, foi responsável pelo teste de proficiência em Libras, o ProLibras, aplicado nos diversos estados brasileiros desde 2006 (QUADROS e CAMPELLO, 2010). Tanto a UFSC quanto a UFRGS se destacam em relação às temáticas voltadas à educação de surdos em geral. A UFRGS sediou o V Congresso de Educação Bilíngue para Surdos, em 1999, o qual é um marco na história da educação de surdos por ter dado origem ao documento “A educação que nós, surdos, queremos”.

Outra Universidade que sobressai é a Unicamp. Vale ressaltar que as pesquisas em linguística aplicada nessa universidade são intensas, com grupos de estudos e pesquisas muito atuantes, como os grupos atualmente cadastrados no Instituto de Estudos da Linguagem-IEL: Letramento do professor; e Letramento, Fronteiras e Cultura Digital, além de outros projetos relacionados à leitura, cadastrados no site do IEL, o que favorece o desenvolvimento

de trabalhos na área de Educação Bilíngue para Surdos, bem como as questões de Letramento de Surdos. A Universidade de Brasília-UNB também se destaca pelo Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade- NELIS, o qual tem como foco de investigação a mídia, o ensino fundamental e médio, a alfabetização de jovens e adultos, o ensino no contexto eletrônico, o letramento, entre outros, especificados no sitio do NELIS.

Entre as mais produtivas aparece ainda a Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos. Destaca-se entre as universidades privadas pela estrutura e diversidade de cursos. A Unisinos tem programa de Pós- graduação, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e possui projetos de pesquisa cadastrados na área de educação de surdos, com ênfase em bilinguismo e letramento, o que favorece o desenvolvimento de produções acadêmicas nessa direção.

As demais universidades aparecem com menos registros, entre 2 a 5 trabalhos cadastrados na BDTD, e as que possuem apenas 1 registro não foram incluídas no gráfico.

Buscamos também, na BDTD, produções em letramento acadêmico para surdos, que é o foco dessa pesquisa, mas com os termos de busca “letramento acadêmico” e “surdos”, encontramos apenas um título, que se refere à tese de Pires (2014), intitulada “O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários”. Nesta tese, a autora analisa as produções de leitura e escrita, em língua portuguesa, de um grupo de universitários surdos brasileiros em curso de extensão a distância. Compara suas produções com as de universitários surdos portugueses, com o objetivo de traçar o perfil de letramento acadêmico em língua portuguesa de surdos universitários e projetar as possibilidades de desenvolvimento desse letramento de acordo com as necessidades do ambiente universitário.

Conclusão

A análise das produções acadêmicas relacionadas a “Educação bilíngue”, “letramento” e “língua portuguesa” no contexto da surdez revela um panorama significativo da evolução e do interesse crescente nesses temas nas últimas décadas. A pesquisa evidenciou que o decreto 5626 de 2005, que introduziu a Libras no currículo universitário, desempenhou um papel crucial na ampliação e na intensificação das investigações acadêmicas sobre a educação de surdos. A partir de 2007, observou-se um notável aumento nas publicações, refletindo uma maior visibilidade e reconhecimento das questões relacionadas à Libras e à educação bilíngue.

Os dados mostram que a produção acadêmica tem se concentrado fortemente em torno dos temas de “língua portuguesa” e “surdos”, o que pode ser atribuído à abrangência dos termos e ao impacto significativo do decreto de 2005. A constância nas produções sobre “letramento” e a intensidade das publicações sobre “educação bilíngue”, especialmente nos anos de 2015 e 2017, destacam a relevância contínua desses tópicos para a compreensão e o desenvolvimento das práticas educacionais para surdos.

Universidades como UFSC, UFRGS e Unicamp se destacam pela quantidade e qualidade das produções acadêmicas, refletindo o comprometimento dessas instituições com a pesquisa e a inovação na área. A UFSC, em particular, aparece como pioneira e referência nacional, enquanto a Unicamp e a UNB também demonstram um envolvimento substancial com as questões de bilinguismo e letramento.

A limitação identificada na busca por “letramento acadêmico” para surdos aponta para uma lacuna específica na pesquisa, que merece mais atenção. A única tese encontrada sobre o tema, de Pires (2014), oferece uma análise valiosa sobre as práticas de letramento acadêmico de surdos, mas é claro que há espaço para mais investigações nesta área.

Em suma, a crescente quantidade e qualidade das publicações acadêmicas refletem um campo de estudo em expansão e maior consciência sobre as necessidades educacionais dos surdos. Contudo, a necessidade de mais pesquisas específicas sobre letramento acadêmico e a diversificação das abordagens metodológicas continuam a ser desafios importantes para o avanço desse campo.

A Linguística Aplicada, ao oferecer novas perspectivas teóricas e metodológicas, tem um papel essencial na construção de um entendimento mais profundo e na formulação de estratégias eficazes para a educação de surdos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de forma mais equitativa e informada.

Referências

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. Decreto Federal n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais - Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GEE, J.P. **Social linguistics and literacies**: Ideology in Discourses. 2.ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MAHER, T.M. **Ser professor sendo índio**: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 261f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, C. C. **A Formação em Libras na Pós-Graduação Lato Sensu**: Estudo sobre o perfil e competências docentes. 2019. 107 f. Dissertação (Especialização em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2019.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014. Título original: Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.

VIANNA, C.A.D. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A.B; ASSIS, J.A.(orgs.).**Significados e Ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2016. p.27-59.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Arielson Tavares

Doutorando em Linguística – UFPI (2023). Mestre em Letras (Descrição e Análise do Português Brasileiro) – UFMA (2022). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pelo Instituto Superior Franciscano – IESF (2015) e em Educação Especial e Inclusiva – UEMA (2021). Graduação em Letras pelo Centro Universitário do Maranhão – UNICEUMA (2013) e em Licenciatura Plena em Pedagogia – UNINTER (2021). Atualmente, é professor da educação básica da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC-MA. Desenvolve pesquisas nas áreas de Língua Portuguesa e de Produção Textual, bem como o uso da lingua(gem) em espaços digitais.

E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança - FAFIB. Especialista em Linguística Aplicada na Educação e em Psicopedagogia com Ênfase em Gestão e Supervisão Escolar. Técnica em Administração do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA. Foi professora substituta no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, Campus Barra do Corda, e professora efetiva de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Barra do Corda. Desenvolve pesquisas na área da Sociolinguística e também na área da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

E-mail: elimarialima@letras.ufrj.br

Letícia Gantzias Abreu

Doutora (2023) em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Professora substituta de Linguística da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Bacanga; Professora de Língua Portuguesa na educação básica; Mestra em Letras/Linguística (2019) e licenciada em Letras - Línguas Portuguesa e Espanhola (2017) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Especialista em “Linguagens, suas tecnologias e o mundo do trabalho”, “Língua Portuguesa e Literatura” e em “Gestão e docência no ensino superior”; Desenvolve pesquisas em Linguística Aplicada, Linguagens e Literatura em meio digital, o uso de mídias digitais no ensino do Português Brasileiro, entre outros aspectos da Língua(gem) no ciberespaço.

E-mail: leticiagantzias@hotmail.com

Lílian de Sousa Sena

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI/ Linha de Pesquisa: Variação/Diversidade Linguística, Oralidade e Letramentos; Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA / Linha de Pesquisa: Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva ; Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí; Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME; Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Santo Agostinho - FSA. Professora efetiva - Secretaria Estadual de Educação do Maranhão. Tem concentrado pesquisas em Educação Inclusiva e Tecnologias Digitais na Educação, Multiletramentos e Gêneros Hipermidiáticos. E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Andrea Rejane Melo Brito

Especialista em Educação Inclusiva (IESF-MA). Graduada em Letras Língua Portuguesa (UFMA). E-mail: andrea.rejane@ufma.br

Arielson Tavares

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (IESF-MA). Graduado em Letras (CEUMA). E-mail: arytavares2012@hotmail.com

Ana de Nazaré Egas Praia

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2015). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2020). E-mail: praia.ana@acad.ufsm.br

Aline Barreto Drumond Costa Braga

Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. É Professora no Departamento de Estudos da Linguagem, curso de Letras, da Universidade Federal de Lavras. Atua principalmente nos seguintes temas: Linguística Aplicada, com ênfase em Estudos da Tradução, estudo da língua em uso e ensino de língua inglesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7596936501759462>

E-mail: aline.barreto@ufla.br

Beatriz Gama Rodrigues

Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC. Professora Associada do Curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Carlos Eduardo de Paula Santos

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Piauí.

Cíntia Maria Barbosa de Sousa

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI. Integra o Grupo de Pesquisa Cataphora-UFPI.

E-mail: sousacintia@outlook.com

Elimária Oliveira Lima

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e bolsista de doutorado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA).

E-mail: elimarialima20@gmail.com

Flavia Louise Nogueira da Cruz Silveira

Mestra em Letras (UFMA); Graduada em Letras (UFMA); Graduanda em Comércio com ênfase em Gerenciamento de Organizações e Pessoas e Língua Espanhola (Dalhousie University, NS, Canadá). E-mail: flaviancl20@gmail.com

Francisco Pereira da Silva Fontinele

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Francisca Jaqueline Ferreira de Oliveira

Pós-graduanda em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Professora de Língua Portuguesa. E-mail: jaquelineferreirap2@gmail.com

Gabriella Pinheiro Lino

As informações constavam no capítulo enviado por ela.: Mestra em Estudos Literários Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Pós-graduanda em Estudos Linguísticos e Literários pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, Pós-graduanda em Literatura e Ensino pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Licenciada em Letras/Literaturas pela Universidade Rural do Rio de Janeiro, onde atuou como bolsista no Programa de Iniciação à docência e no Programa de Residência Pedagógica (CAPES/CNPq); Em 2021, foi Aluna Especial do Mestrado em Literatura e Interartes na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e, atualmente, é Professora de Literatura.

Gabrieli Dorigon Herold

Mestranda em Letras – Estudos Linguísticos – pela Universidade Federal de Santa Maria e licenciada em Letras com habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atualmente integra a linha de pesquisa Estudos do Texto e Práticas Linguísticas no PPGL/UFSM e faz parte do grupo de pesquisa Ethos, Oralidade e Argumentação (EthOAr).

E-mail: gabrielidherold@hotmail.com

Igor Andrade Barbosa

Graduando em Letras – Português/Inglês – pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/FAPEMIG) na área de Teoria e Análise Linguística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4744885457233981>

E-mail: barbosa.igorandrade@gmail.com

Iramaia Pereira dos Santos

Graduanda pela Universidade Federal do Maranhão; Pesquisadora com interesse em estudos linguísticos. E-mail: iramaia.santos@discente.ufma.br

Jéssica Caroline de Góis

Doutoranda em Letras (Unioeste - Campus Cascavel - PR). Mestre em Estudos Linguísticos (UFFS - Campus Chapecó - SC).

E-mail: jessicacarolinedegois1992@gmail.com

Joelma Pereira Silva

Mestra em Letras pela UFMA. Graduada em Letras Português/Inglês UFMA. Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Maranhão - SEDUC Ma. E-mail: joelmahgm@outlook.com

Josiane Junia Facundo de Almeida

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina-UEL. E-mail: josiane.almeida@ifpr.edu.br

Joyce de Oliveira Silva

Mestranda em linguística pela Universidade Federal do Piauí, professora da rede privada de Teresina. E-mail: joyceoliveira@ufpi.edu.br

Karen Letícia Bueno da Silva

Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, possui Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões, Licenciatura em Letras- Língua Inglesa pela Universidade Cesumar.

E-mail: karen.bueno@acad.ufsm.br

Letícia Gantzias Abreu

Doutora em Estudos Linguístico (UFMG); Mestra em Letras (UFMA); Professora substituta de Linguística (UFMA); Professora de Língua Portuguesa na rede pública de São Luís - Maranhão. E-mail: leticia.gantzias@ufma.br

Lílian de Sousa Sena

Professora do quadro efetivo da Rede Estadual de Ensino do Maranhão, doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; Mestra em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. E-mail: lilian.sena@ufpi.edu.br

Luís Felipe Silva de Almeida

Graduando em Letras pela Universidade Federal do Maranhão; Membro do grupo de pesquisa GEEPS (Grupo de Pesquisa Escrita e Produção de Saberes). E-mail: lfs.almeida@discente.ufma.br

Paula Edwirges Pereira Evangelista

Especialista em Docência do Ensino Superior (FLATED). Graduação em Letras Língua Portuguesa (UFMA).

E-mail: paula.evangelista@prof.edu.ma.gov.br

Polyana de Carvalho Nunes

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Solange Borges Alves Pessoa

Mestranda em contabilidade pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gestão Pública pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras (UFMA) e em Ciências Contábeis pela Faculdade de Imperatriz (FACIMP). E-mail: gestao.contadora@hotmail.com

Tatiana Keller

Doutora em Linguística Aplicada pela PUCRS (2010), com pós-doutoramento no Programa Língua e Cultura, da UFBA, na linha Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita (2020). Mestre em Teoria e Análise Linguística pela UFRGS (2004) e Licenciada em Letras Português e Inglês pela UFRGS (2001). Professora Associada III do Departamento de Letras Vernáculas da UFSM, na área de Língua Portuguesa. Membro do GT Sociolinguística da ANPOLL. E-mail: tatiana.keller@ufsm.br

Thiene Nogueira Sella

Advogada, Mestre em Ciências Jurídicas e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: thiene.sella1981@uel.br

Vitória Mombrum Leão Magalhães

Mestranda em Letras (UEMS), graduada em Letras – Português/Inglês e suas Literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e graduada em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Fez parte do projeto de extensão Laboratório Interdisciplinar (Labinter) (2021-2022). Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa em instituições privadas de ensino na educação básica. E-mail: vmombrum@gmail.com

Welisaianny Costa Oliveira

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e especialista em Psicopedagogia com ênfase em Gestão Escolar. E-mail: wellycosta048@gmail.com

Wesleyane Mota Neves

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e especialista em Psicopedagogia com ênfase em Gestão Escolar. E-mail: neveswesleyane@hotmail.com

OS ESTUDOS DA LINGUA(GEM) EM DIFERENTES PERSPECTIVAS:

entre a teoria e a prática

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●