

Estudos do texto e do discurso

perspectivas
contemporâneas

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Célia Regina Araes

Claudia Castanheira

Gabriel Isola-Lanzoni

Lucas Pereira da Silva

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Taciane Domingues

(organizadores)

Ponto de Encontro

FFLCH/USP



Estudos do texto e do discurso: perspectivas contemporâneas

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Célia Regina Araes

Claudia Castanheira

Gabriel Isola-Lanzoni

Lucas Pereira da Silva

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Taciane Domingues

(organizadores)

Estudos do texto e do discurso: perspectivas contemporâneas

FFLCH/USP

São Paulo, 2022

DOI: 10.11606/9788575064429

Revisão técnica

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Célia Regina Araes
Claudia Castanheira
Gabriel Isola-Lanzoni
Lucas Pereira da Silva
Nathalia Akemi Sato Mitsunari
Taciane Domingues

Conselho Editorial

Alexandre Marques Silva (C. Palmares)	Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)	Marilene Aparecida Lemos (UFFS)
Ana Elisa Ribeiro (Cefet-MG)	Fabio Fernando Lima (PUC-RJ)	Miriane Zanetti Giordan (UNESP)
Ana Elvira Luciano Gebara (FGV)	Flávia Silvia Machado (U. Poitiers, França)	Norma Goldstein (USP)
Ana Lúcia Tinoco Cabral (PUC-SP)	Geraldo Tadeu Souza (UFSCar)	Patrícia Carvalinhos (USP)
Andréa G. de Alencar (I. Singularidades)	Hélson Sobrinho (UFAL)	Paula de Souza Morasco (Lycée Pasteur)
Anselmo Pereira de Lima (UTFPR)	Inês Lacerda Araújo (PUC-PR)	Renata Aiala de Mello (UFBA)
Argus Romero Abreu de Morais (UFRJ)	João Marcos Mateus Kogawa (UNIFESP)	Renata M. F. Coelho Marchezan (UNESP)
Beatriz Daruj Gil (USP)	José Anchieta de O. Bentes (UEPA)	Renata Palumbo (Faculdade SESI)
Bruno Oliveira Maroneze (UFGD)	José Ribamar Ferreira Junior (UFMA)	Rodrigo Seixas (UFG)
Camila Alderete Capitani (FECAP)	Julia Lourenço Costa (UFSCar)	Rubens Damasceno Morais (UFG)
Claudia Riolffi (USP)	Juliane de Araujo Gonzaga (UEMS)	Sandro Luís da Silva (UNIFESP)
Cláudio Márcio do Carmo (UFSJ)	Laura Taddei Brandini (UEL)	Sebastião Elias Milani (UPM)
Cristiane Fuzer (UFSM)	Leticia Fernandes de Britto-Costa (USP)	Silvia Regina Nunes (UNEMAT)
Cristina Lopomo Defendi (IFSP)	Livia Cristina de Souza Machado (UFJF)	Solange Coelho Vereza (UFF)
Dalby Dienstbach (FGV)	Lucas Nascimento Silva (UEFS)	Soraya Maria Romano Pacífico (USP)
Daniel Cerqueira Baiardi (PUC-SP)	Lucimar Regina S. Rodrigues (Flamingo)	Sueli Pinheiro da Silva (UEPA)
Daniel Ferraz (USP)	Manoel Luiz G. Corrêa (USP)	Thiago Jorge Ferreira Santos (UFSC)
Denise Durante (FATEC)	Márcia Regina Curado P. Mariano (UFS)	Urbano Cavalcante Filho (IFBA / UESC)
Eduardo Lopes Piris (UESC)	Maria Eduarda Giering (UNISINOS)	Vânia Lúcia Menezes Torga (UESC)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)	Maria Lúcia da C.V.O. Andrade (USP)	Vinicius Romanini (USP)
Émerson de Pietri (USP)	Maria Otilia G. Ninin (UNIP / PUC-SP)	Záira Bomfante dos Santos (UFES)
Fabiane de Oliveira Alves (UFABC)	Mariana Morales da Silva (UFSCar)	

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP

Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins
Vice-Diretora: Profa. Dra. Ana Paula Torres Megiani

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Vice-Chefe: Profa. Dra. Cilaine Alves Cunha

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

Coordenador: Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin
Vice-coordenadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo

Copyright Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. Autorizada a sua reprodução total ou parcial para quaisquer fins acadêmico-científicos, desde que citada a fonte. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação. A responsabilidade pela utilização de imagens é inteiramente dos autores presentes nesta publicação.

Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br>

Catálogo na Publicação (CIP)
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo
Maria Imaculada da Conceição - CRB-8/6409

E82 Estudos do texto e do discurso [recurso eletrônico] : perspectivas contemporâneas / Organizadores: Paulo Roberto Gonçalves-Segundo ... [et al.]. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2022.
6.690 Kb ; PDF.

Vários autores.

ISBN 978-85-7506-442-9
DOI 10.11606/9788575064429

1. Análise do discurso. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino e aprendizagem 4. Língua Portuguesa - aspectos gramaticais. 5. Poder. I. Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto. II. Araes, Célia Regina. III. Castanheira, Claudia. IV. Isola-Lanzoni, Gabriel. V. Da Silva, Lucas Pereira. VI. Mitsunari, Nathalia Akemi Sato. VII. Domingues, Taciane.

CDD 401.41

Serviços de Editoração e Distribuição

Revisão

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo
Célia Regina Araes
Claudia Castanheira
Gabriel Isola-Lanzoni
Lucas Pereira da Silva
Nathalia Akemi Sato Mitsunari
Taciane Domingues

Projeto Gráfico de Capa

Gabriel Isola-Lanzoni
Foto de fundo: Museu do Amanhã, Rio de Janeiro.
Acervo pessoal do capista.

Projeto Gráfico de Diagramação

Gabriel Isola-Lanzoni

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.



Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

Sumário

Um olhar sobre os estudos do texto e do discurso: apresentação	7
Nathalia Akemi Sato Mitsunari & Gabriel Isola-Lanzoni	
Discurso digital: efeitos da automatização da leitura no campo teórico e analítico da Análise de Discurso	18
Cristiane Pereira Costa Dias	
A medicalização e o silêncio no discurso sobre tatuagem e <i>body piercing</i> : análise dos dizeres de sujeitos <i>youtubers</i> em vídeos	26
José Railson da Silva Costa	
A saída do ministro da "boiada": contribuição do sistema de AVALIATIVIDADE para a análise de textos jornalísticos.....	45
Célia Regina Araes	
Sistema da AVALIATIVIDADE: contribuições para a avaliação de um tema social em cartas do leitor em jornais paulistas	68
Sandra Gomes Rasquel	
“Che Guevara odiava gays”: (anti)modelos e valores da nova-direita no YouTube	86
Vinicius Rocha Perrud	
A construção da brasilidade em <i>Street Fighter II</i> : uma perspectiva sociosemiótica	109
André de Oliveira Matumoto	
Representações discursivas dos papéis de professor e aluno em uma videoaula no <i>YouTube</i>	134
Beatriz Amorim de Azevedo e Silva	
O pensamento crítico no manual didático para o Novo Ensino Médio	157
Nathália Akemi Sato Mitsunari	

O gênero digital <i>stop motion</i> sob as lentes da poética sociológica ..173	
Luciana Taraborelli & Viviane Mendes Leite	
Língua Portuguesa: a linguagem em documento oficial da década de 90 no Estado de São Paulo sob a perspectiva dialógica.....187	
Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas	
A argumentação na Educação de Jovens e Adultos – EJA.....207	
Elvis Lima de Araujo	
Relações dialógicas entre discursos proferidos por professores de Moçambique e o Plano Curricular do Ensino Básico.....226	
Sheila Perina de Souza	
Um universo de lutas: transmídia, ativismo e juventudes pelo clima.242	
Ana Carolina Druwe	
A virada emotiva da comunicação: uma análise semiótico-cognitiva do papel das plataformas de redes sociais na eleição presidencial de 2018.....259	
Renata Vicentini Mielli & Vinicius Romanini	
Gêneros do telejornalismo escolar: práticas de ensino-aprendizagem com produções multimodais no ensino remoto280	
Sandro Silva Rocha	
Analisar características do texto oral em entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação302	
Emily Caroline da Silva	
Da fala para a escrita – discurso e oralidade322	
Mayara Suellen de Sousa-Miguel	
Monolinguismo ou multilinguismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas na Universidade de São Paulo339	
Selma Regina Olla	

<i>A biqueira literária</i> de Rodrigo Ciríaco: um estudo etimológico do neologismo semântico <i>biqueira</i>	367
Katia Melo	
A expressividade intercultural: um estudo sob a perspectiva da semiótica da cultura de <i>A filha da costureira japonesa</i> , de Kawakami	389
Sandra Mina Takakura	
Influências de Immanuel Kant na obra de Wilhelm von Humboldt: o apriorismo do elemento transcendental	408
Taciane Domingues	
Sobre os/as organizadores/as	426
Sobre os/as autores/as.....	430

1

Um olhar sobre os estudos do texto e do discurso: apresentação

Nathalia Akemi Sato Mitsunari & Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo

Introdução

O início da Linguística foi marcado pela dicotomia língua e fala, respectivamente, “sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro” (SAUSSURE, 2012, p. 45) e combinações pelas quais o falante realiza o código da língua, “no propósito de exprimir seu pensamento pessoal” (SAUSSURE, 2012, p. 45). Se essa dualidade serviu para delimitar o objeto científico de linguistas formalistas – a língua dessocializada, em toda a sua imanência de sentido –, também fez emergir teorias funcionalistas, como a Teoria da Comunicação de Roman Jakobson, que se centraram na função comunicativa da língua e em suas categorias e critérios semânticos no nível analítico.

Desde então, houve um distanciamento da concepção de falante – ou autor – e de ouvinte – ou leitor – como meros emissores ativos e receptores passivos, condições mínimas de uma mensagem determinada pelas exigências de inteligibilidade e clareza. Ainda assim, é inegável a importância do estabelecimento de uma única estrutura organizacional, que dá conta da comunicação e da razão humana, nos estudos da significação nos mais diversos campos da atividade humana. Buscou-se, a partir disso, investigar mais a fundo a relação entre o individual e o social, o linguístico e o extralinguístico, seja contrapondo-se à linguística estruturalista, seja alargando seu escopo. Foram desenvolvidas teorias do texto e do discurso nos Estados Unidos, na Inglaterra, na França, em Portugal, na Alemanha, na Rússia, na Itália, na Argentina, no Brasil, em diferentes regiões do mundo, a partir de diferentes tradições de

pensamento, muitas vezes, menos se preocupando em delimitar uma ciência dura e autônoma da língua que se articulando a outras ciências humanas.

Os objetos de análise, as perguntas de pesquisa e os conceitos-chave que guiam as teorias e os métodos ao passo que abandonam a pretensão de transparência e objetividade, que articula pensamento, língua e mundo em uma única relação termo a termo, voltam-se para a relação da língua com a ideologia - evidentemente, compreendida de diferentes maneiras pelas teorias. Para Althusser (1985), por exemplo, trata-se da instância material, produzida por um aparelho ideológico do Estado em suas práticas, que se coloca entre sujeitos - seja como discurso verbal interno, seja como discurso verbal externo, tornando-os assujeitados. Ao passo que cria um traço identitário comum a eles, dá a impressão de que sua vivência lhes foi espontaneamente dada.

Para Volóchinov (2017), diferentemente, a ideologia é o conjunto não ordenado nem fixado de vivências e expressões sociais que abarca todas as ações e estados - convergentes ou divergentes - de esferas da atividade humana. É menos força exterior que age sobre o indivíduo que terreno comum do cognitivo e do social. Do ponto de vista do linguista russo, não há uma fronteira essencial entre o psiquismo e a ideologia, apenas uma diferença de grau: no estágio de desenvolvimento interior, um ideograma não encarnado em um material ideológico exterior é um ideograma vago. Apenas no processo de encarnação ideológica ele é capaz de se tornar claro, de se diferenciar e se fixar. No entanto, no contexto da consciência, essa ideia é realizada a partir da orientação para um sistema ideológico, é gerada por signos absorvidos anteriormente. A compreensão responde ao signo e se faz por meio de signos, e essa cadeia nunca se rompe nem assume uma existência interna imaterial não encarnada no signo ideológico.

Por outro lado, em uma abordagem de base da Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2006) compreende ideologia como tudo que está a serviços de representações que contribuam para a manutenção das relações de poder e de dominação. Trata-se de uma modalidade de poder, por meio da produção de consensos. Nessa visão, ideologia estaria relacionada à hegemonia e à sua manutenção. Contudo, concebe-se que é possível desnaturalizar a ideologia ao conscientizar-se sobre ela e ao resistir a ela por meio de novos modos de agir, de representar e de ser.

A despeito das diferentes formas de se compreender a ideologia, a palavra costuma instaurar o mal-estar, na medida em que representa, para muitos, um anacronismo marxista. No Brasil, em tempos de Escola sem Partido¹ e de questionamento da importância das vacinas com base em notícias falsas, que as consideram instrumento de dominação político-ideológica, faz-se necessário voltar à importância de trabalhar com conceitos caros aos estudos da linguagem. Tal disposição decorre de um questionamento que pode marcar este momento: de que modo os estudos sobre a linguagem contribuem para refletir sobre o mundo e para agir sobre ele?

Bensaude-Vicent (2013), ao estudar a história do desenvolvimento científico no ocidente, realiza reflexões que podem contribuir para com essa pergunta ao recuperar os distintos movimentos sociais e/ou científicos ao longo das décadas de 1960 e 1970, que visavam questionar a responsabilidade política dos cientistas. Como resultado de tais movimentos, pode-se identificar a criação de uma divisão de política científica na OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico), bem como a criação da Sociedade para uma Política das Ciências, que incluía “também os países do Leste Europeu e do Terceiro Mundo e unindo-se às tentativas da UNESCO para reorientar as políticas científicas para o bem público em âmbito planetário” (BENSAUDE-VICENT, 2013, p. 46).

Ao considerarmos a realidade atual do Brasil, nos anos de 2020 a 2022, torna-se válido questionar sobre a forma como as distintas perspectivas de estudos discursivos contribuem para se pensar sobre objetos contemporâneos. As distintas abordagens, enquanto diferentes lentes, têm o potencial de elucidar diversos aspectos de objetos ora já investigados previamente, ora em momento inaugural de reflexão. Assim, ao trabalhar com a historicidade inscrita na língua, lugar de tensão e de posicionamento axiológico, seja ele mais ou menos individual, torna-se possível um questionamento do conhecimento e da moral atemporal, a-espacial e a-valorativa, feitos de unidades de sentido abstratamente universais e logicamente necessários.

¹ “iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras”. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/quem-somos/> Acesso em: 15 ago. 2022.

Sobre os capítulos do livro

As diferentes epistemologias que concorrem no desenvolvimento teórico-metodológico (inter)disciplinar dos estudos do texto e do discurso possibilitam questionar ênfases valorativas com determinados fins - e não outros - em diferentes textos e gêneros, com distintas semioses e em diversas esferas. Essa é uma de suas grandes contribuições sociais. Assim é que Cristiane Pereira Costa Dias, membro da Rede Franco-Brasileira de Análise do Discurso Digital (A2DI), reflete sobre os desdobramentos da ideologia da automatização no trabalho teórico e analítico de leitura do analista do discurso e, de maneira mais ampla, nos modos de leitura que afetam os processos de significação e de existência dos sujeitos na sociedade. O capítulo "Discurso digital: efeitos da automatização da leitura no campo teórico e analítico da Análise de Discurso" debruça-se sobre o Instagram e o Twitter, de modo a demonstrar como o funcionamento dos algoritmos e da automatização em redes sociais afeta, determina e delimita nossas relações de sentidos.

Na mesma esteira, José Railson da Silva Costa ocupa-se de estigmas em torno da tatuagem e do *body piercing* no capítulo "A medicalização e o silêncio no discurso sobre tatuagem e *body piercing* em vídeos do YouTube". A partir de vídeos que circulam no YouTube e de pesquisas de Pêcheux e de Orlandi, Costa analisa como formações discursivas de medicalização estão presentes no discurso sobre tatuagem e *body piercing*. Ao mesmo tempo que corroboram com o cuidado com o corpo e com a prevenção da integridade física do corpo, legitimam identidades, em uma tentativa de ressignificação do sujeito marcado, para que ele e as marcações em si deixem a esfera da patologia, da criminalização e desnaturalização e se encaixem em um novo conceito de beleza e normalidade.

Por outra via, a da Análise Crítica do Discurso, Célia Regina Araes, Sandra Gomes Rasquel e Vinicius Rocha Perrud discutem valores, respectivamente, em notícias veiculadas no dia da demissão de Ricardo Salles; em cartas do leitor que discorrem sobre a reforma da previdência; e em vídeos de comunicadores da nova-direita no YouTube sobre movimentos como o LGBTQIA+ e o feminista. Em "Defesa ou destruição do meio ambiente: uma análise avaliativa do ministério 'da boiada'", Araes analisa a expressão "passar a boiada" em dois textos publicados na Folha de S. Paulo e no Estadão, de modo a evidenciar

como interesses econômicos empresariais mediados pela ação de políticos influentes contribuem, linguístico-discursivamente, para a destruição do meio ambiente, especialmente, na região Norte do país. Em “Sistema da Avaliatividade: contribuições para a avaliação de um tema social em cartas do leitor em jornais paulistas”, Rasquel trata de marcas avaliativas de responsividade à reforma da previdência promovida pelo governo Temer e subsidiada pelo governo Bolsonaro, em dez cartas do leitor de jornais paulistas, confirmando que padrões responsivos podem contestar e simular o apagamento de outras perspectivas na construção do posicionamento. Já em “Che Guevara odiava gays’: (anti)modelos e valores da nova-direita no YouTube”, Perrud debate o papel de modelos e antimodelos na argumentação de comunicadores de alto alcance, como Olavo de Carvalho e Rodrigo Constantino. Como resultado, destaca como seu discurso consolida valores fundamentais para a garantia da coesão do endogrupo neoconservador.

Também na esteira dos estudos críticos do discurso, mas voltando-se a um objeto que tem gerado grande interesse, André de Oliveira Matumoto propõe-se a investigar os discursos e as ideologias que embasam as escolhas visuais na construção do estágio brasileiro no jogo *Street Fight II*. No capítulo “A construção da brasilidade em *Street Fight II*: uma perspectiva sociosemiótica”, Matumoto identifica, a partir da análise das representações visuais, que a “Brasilidade” é construída por meio de estereótipos de distintas culturas latino-americanas, o que culmina tanto em uma reprodução do discurso sobre o país, quanto na produção de representações, dado o fato de o jogo ter se constituído como um modelo legitimador (VAN LEEUWEN, 2008) para jogos futuros.

A partir da Análise Dialógica do Discurso, Beatriz Amorim de Azevedo Silva, Nathalia Akemi Sato Mitsunari, Viviane Mendes Leite e Luciana Taraborelli, Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas e Elvis Lima de Araujo identificam mudanças e permanências de valores no ensino de língua materna em nosso país ao longo do tempo.

Silva, em “Representações discursivas dos papéis de professor e aluno em uma videoaula no YouTube”, observa representações discursivas relativas a participantes prototípicos de um discurso de sala de aula e a transformação dessas construções semiótico-ideológicas quando da passagem desse discurso para um contexto de produção no meio digital, por meio do gênero

videoaula. No capítulo intitulado “O pensamento crítico no manual didático para o Novo Ensino Médio”, Mitsunari, evidenciando as concepções de leitura e de escrita que perpassam o ensino do pensamento crítico em um manual didático de língua portuguesa elaborado para o Novo Ensino Médio, desvela que, ao se apoiar na transparência e na objetividade da escrita, o trabalho de leitura proposto no manual acabou por ocultar os posicionamentos axiológicos que a perpassam, desfavorecendo a apreciação ética em detrimento da estética e asseverando o monopólio da cultura escrita e o direito exclusivo de uma classe socialmente privilegiada de participar ativamente dos campos da atividade humana nos quais atua essa cultura.

O capítulo “O gênero digital *stop motion* sob as lentes da poética sociológica”, de Leite e Taraborelli, tem como objeto de pesquisa *stop motions* produzidos por estudantes do sexto ano da escola municipal de Mogi Guaçu, interior paulista. Depararam-se, nas escolhas de vestimentas, armas e cores em movimento, com o posicionamento discente frente à obra *Malala, a menina que queria ir para escola* (CARRANCA, 2010), que demonstram que há rompimentos com o ensino conservador da leitura. Freitas, explorando figuras e temas no documento paulista *Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade*, de 1991, conclui - no capítulo “Língua Portuguesa: a linguagem em documento oficial da década de 90 no Estado de São Paulo sob a perspectiva dialógica” - que a introdução do texto no ensino público a partir da reestruturação curricular se deu por um viés neoliberal no Brasil, pela atuação da esfera privada na constituição dos materiais curriculares, interessada em formar, de acordo com seus interesses, o então novo público que passou a frequentar a escola. Por fim, Araujo, examinando o documento paulista *Currículo da Cidade: Língua Portuguesa - Educação de Jovens e Adultos*, de 2019, verifica que, ainda que se vise romper com a longa tradição de ensino formalista com intuítos disciplinares nesse documento, não são previstos, nele, gêneros argumentativos específicos, conferindo-se demasiada atenção à análise e adequação textual. Trata-se do texto “A argumentação na Educação de Jovens e Adultos - EJA”.

Sheila Perina de Souza parte também do arcabouço bakhtiniano em seu capítulo intitulado “Relações dialógicas entre discursos proferidos por professores de Moçambique e o Plano Curricular do Ensino Básico”. A autora volta-se sobre o discurso de professores em formação e sobre o Plano

Curricular do Ensino Básico para investigar as relações dialógicas estabelecidas entre o espaço universitário - mais especificamente, o de uma disciplina de "Didática de Línguas Bantu" - e o documento oficial. Valendo-se de um questionário aplicado aos alunos da disciplina como metodologia de coleta de dados, a autora conclui que tanto professores quanto o Plano Curricular circunscrevem a língua bantu como auxiliar ao português, compreendida - enquanto língua advinda da Europa - como a língua de transmissão de conhecimento.

No âmbito dos estudos sobre redes sociais, Ana Carolina Druwe, por um lado, e Renata Mielli e Vinicius Romanini, por outro, investigam, respectivamente, o processo de mobilização virtual e de circulação de informação. Ao tratar do movimento *Fridays For Future*, o capítulo "Um universo de lutas: transmídias, ativismo e juventudes pelo clima", de Druwe, tensiona o potencial do impacto da mobilização virtual na ação direta com ocupação de espaços públicos. A autora parte dos conceitos de convergência das mídias (JENKINS, 2009) e de ativismo transmídia (HANCOX, 2019) para conceber este último como um resultado da dinâmica do primeiro por estabelecer um novo modelo de interação e de participação de indivíduos em ativismos digitais. Já Mielli e Romanini refletem sobre as novas dinâmicas de circulação dos conteúdos em Plataformas de Redes Sociais no capítulo "A virada emotiva da comunicação: uma análise semiótico-cognitiva do papel das plataformas de redes sociais na eleição presidencial de 2018". Os autores defendem que as predominâncias de quantidade e velocidade de compartilhado em detrimento de qualidade e de compreensão dos conteúdos têm como resultado a corrosão da democracia, como se atesta na desvalorização da ciência e na descrença no jornalismo. Partindo dos casos 'Kit Gay' e 'Escola Sem Partido', Mielli e Romanini concluem que a razão argumentativa perde espaço ao passo que a emoção - dada a estrutura algorítmica das plataformas - passa a constituir-se como fator principal para a tomada de decisão.

Marcando um ponto de ligação entre o espaço virtual e gêneros orais, Sandro Silva Rocha tematiza a pandemia da Covid-19 e volta-se ao letramento digital em "Gêneros do telejornalismo escolar: práticas de ensino-aprendizagem com produções multimodais no ensino remoto". Partindo das teorizações sobre multiletramentos e de gêneros textuais, Rocha elenca como aspectos salutareos o potencial de usuários compreenderem os conteúdos

produzidos nesses ambientes, bem como manusear as ferramentas envolvidas, e visa à elaboração de uma proposta pedagógica voltada a novas tecnologias ao centrar em produções audiovisuais ligadas ao jornalismo: videoreportagem e entrevistas.

Emily Carolina da Silva localiza seu capítulo - "Analisar características do texto oral em entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação" - em relação a uma investigação do grupo ALTER-AGE, uma vez que se propõe a identificar categorias dos estudos discursivos e da análise da conversação que complementem o modelo de análise interacionista sociodiscursivo no que diz respeito a textos orais. Voltando-se a entrevistas de verbalização em autoconfrontação cruzada com professoras de francês, a autora evidencia como as categorias dos estudos discursivos e da análise da conversação auxiliam na interpretação dos movimentos e dos fenômenos discursivos nessas entrevistas. Silva identifica especificidades no que diz respeito às sequências dialogais das entrevistas, bem como nos níveis de coesão temática e interativa.

Na esteira dos estudos de oralidade, Mayara Suellen de Sousa-Miguel, em "Da fala para a escrita - discurso e oralidade", propõe-se a debater especificidades do oral e do escrito a partir das discussões de estudiosos da Análise do Discurso de linha francesa, da Análise da Conversação, da Sociolinguística e da Pragmática. A partir de discussão de textos, a autora identifica, em concordância com Marcuschi (1993), que textos se localizam em faixa de contínuo, ou seja, apresentam ora aspectos mais típicos da oralidade, ora aspectos mais típicos da escrituralidade, tais como os problematizados pela autora: notícia de um telejornal e entrevista publicada de forma escrita.

O capítulo de Selma Regina Olla, intitulado "Monolingüismo ou Multilingüismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas na Universidade de São Paulo", compõe um projeto que se volta à investigação da imagem que determinadas comunidades têm em relação à Língua Portuguesa. No caso específico do capítulo, a autora volta-se a um grupo de alunos estrangeiros de nível universitário, investigando os instrumentos que colaboram na formação das imagens da língua nos contextos multilíngues. Partindo de Arnoux (2014) e de Aguilar (2015; 2018), identifica que alunos de diferentes nacionalidades apresentam distintas imagens de línguas, mas que convergem em termos da imagem da Língua Portuguesa e a imagem de suas línguas nativas.

Considerando os fenômenos de linguagem presentes em textos literários, Katia Melo e Sandra Mina Takakura voltam-se, respectivamente, aos estudos lexicais e aos estudos da semiótica da cultura. Melo, em "*A biqueira literária de Rodrigo Ciríaco: um estudo etimológico do neologismo semântico biqueira*", busca desenvolver um estudo inicial sobre a unidade lexical *biqueira* na contemporaneidade, considerando sua etimologia e sua utilização em diferentes contextos discursivos. A autora define a literatura como o contexto central para concluir que, em termos étimos, a unidade mantém o significado base de *bico*, mas em termos da etimologia popular, o significado de *biqueira* tem sido ampliado de modo a atender necessidades socioculturais da língua. Takakura, por sua vez, propõe-se a investigar a expressividade cultural no relato de experiências vividas por meio do discurso direto e indireto, em "*A expressividade intercultural: um estudo sob a perspectiva da semiótica da cultura de A filha da costureira japonesa, de Kawakami*". A autora se vale da Semiótica Cultural para analisar os itens lexicais expressivos em língua japonesa, os provérbios em língua portuguesa, assim como estabelecer mapeamentos dos embates interculturais presentes na obra. Takakura identifica que o relato autobiográfico de Kawakami é marcado pela negociação de espaços, pela inserção de vocabulário em língua japonesa no falar português, na adoção da culinária brasileira e da culinária japonesa, bem como na tradução do discurso de seus ancestrais. O capítulo enfoca os processos de estabelecimento de identidades em contextos plurais.

O capítulo que fecha o livro é intitulado "*Influências de Immanuel Kant na obra de Wilhelm von Humboldt: o apriorismo do elemento transcendental*". Nele, Taciane Domingues tematiza a questão da geração da língua materna para Humboldt, que considera o elemento transcendental e a singularidade de seu apriorismo como elementos característicos do espírito. A autora volta-se ao tópico "*Ação de faculdades excepcionais do espírito: civilização, cultural e Bildung*" e verifica a adoção do método transcendental pelo autor ao correlacionar a aparência do fenômeno e seu conceito intelectual.

Todos esses vinte e um estudos resultam de pesquisas desenvolvidas por docentes e discentes em Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado em universidades públicas dos estados de São Paulo, Rio Grande do Norte, Bahia e Pará. Todos foram avaliados por especialistas filiados a instituições de nível superior públicas e privadas da França (Poitiers) e das cinco regiões brasileiras

- de Alagoas, Sergipe, Bahia, Maranhão, Pará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Testemunham, desse modo, os esforços empreendidos nos estudos do texto e do discurso em todo o país, nas últimas quatro décadas, com grande capacidade de (re)elaboração de posições bem definidas por estudos linguísticos anteriores.

A cuidadosa pesquisa documental de Palma e Franco (2018) demonstra que, desde a década de 1980, são publicadas diversas obras representativas do rompimento com a concepção de língua como lugar de representação de uma dada realidade; com a linguagem enquanto instrumento informativo; e com a frase como unidade de sentido. Em 1981, o periódico *Letras de hoje*, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, publica o artigo "Por uma Gramática textual", de Antônio Neis. Em 1983, são lançadas as obras *Linguística textual: introdução* de Leonor Lopes Fávero e Ingedore Villaça Koch, e *Linguística de texto: o que é e como se faz*, de Luiz Antônio Marcuschi. Em 1986, há o volume temático da série Cadernos PUC 22, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, intitulado "Linguística Textual: texto e leitura", organizado por Leonor Lopes Fávero e Mara Sofia Zanotto de Paschoal. Em 1989, Ingedore Villaça Koch lança *A coesão textual*, pela editora Cortez.

Hoje, nos anos 2020, alguns dos desafios colocados são: compreender as particularidades das novas semioses e novos gêneros, não se limitando a uma perspectiva dualista, que concebe o mundo em uma visão binária que distingue o material e o imaterial, o real e o virtual, sendo esse último, o *on-line*, um universo de simulações; investigar como antigos valores são (re)apresentados por novos discursos, perpetuando preconceitos e desigualdades sociais, admitidos, muitas vezes, como naturais e inexoráveis. As teorias do texto e do discurso devem, a partir de suas diferentes metodologias, desvelar seus fundamentos sócio-históricos e seus princípios de hierarquização, do ponto de vista dos temas pertinentes aos grupos em determinados espaços-tempos, que acompanham ênfases valorativas e do ponto de vista das formas e dos tipos de comunicação discursiva em que esses temas se realizam, condicionadas pela organização social dos indivíduos e pelas condições mais próximas da sua interação.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Maria Laura V. de Castro. Introdução crítica de José Augusto Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BENSAUDE-VICENT, B. **As vertigens da tecnociência**. Tradução José Luiz Cazarotto. São Paulo: Idéias & Letras, 2013.

FAIRCLOUGH, N. Semiosis, ideology and mediation: a dialectical review. In: LASSEN, I; STRUNCK, J; VESTERGAAD, T. **Mediating Ideology in Text and Image**. John Benjamins Publishing Company, 2006.

PALMA, D. V.; FRANCO, M. I. S. de M. A década de 1980: suas características principais. In: BASTOS, N. M.; PALMA, D. V. (Orgs.). **Língua Portuguesa na década de 1980**: linguística, gramática, redação e educação. São Paulo: Terracota, 2018, p. 9-28.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Organização Charles Bally e Albert Sechehaye. Prefácio à edição brasileira Isaac Nicolau Salum. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

2

Discurso digital: efeitos da automatização da leitura no campo teórico e analítico da Análise de Discurso

Cristiane Pereira Costa Dias
Universidade Estadual de Campinas

Introdução

Gostaria de começar situando o lugar teórico do qual parto para refletir sobre o discurso digital: o da Análise de Discurso materialista. Essa teoria, iniciada na França em torno dos trabalhos de Michel Pêcheux tem como obra fundadora o livro *Análise Automática do Discurso* (AAD69), em torno da qual Pêcheux trabalha na formalização da análise de discurso, conforme mostra Eni Orlandi (2019, p. 143) no texto “A Análise de discurso é possível?” Essa formalização se estabelece, para Pêcheux, pela informatização, daí a proposta da análise automática do discurso, “que lhe dá um instrumento para pensar a análise, tomando como unidade o enunciado, procurando abranger a relação da linguagem com suas condições de produção (sujeito e situação; e eu acrescento: memória).”

Nas palavras da autora:

Podemos dizer que este modelo não teve o sucesso esperado/desejado, mas é heurísticamente muito produtivo. O que se pode depreender pelos desenvolvimentos posteriores [...] Mas, se, com a informatização, ele não ganha ainda a legitimação de seu modelo e de uma sua escrita formal, no entanto, seu interesse pela informatização, em uma conjuntura em que se pensa a tradução automática, modelos matemáticos para a linguagem, e em que as tecnologias de informação começam seu enorme desenvolvimento, o coloca como um precursor. Esta sua posição se constitui não só pela natureza das questões que suscita, mas também pela qualidade das respostas que busca. Não se trata, portanto, de pensar conteúdos

daquilo que vai se construindo com seus “andaimés”, mas de seus procedimentos na busca das noções que vão constituindo seu caminho e as possibilidades de analisar discursos. Ele está, ao mesmo tempo, produzindo uma teoria e estabelecendo procedimentos de análise na construção de um método (ORLANDI, 2019, p. 143).

Esse lugar de filiação teórica para mim e, com ele, o objeto discurso, é incontornável, embora o conceito de discurso, objeto da análise de discurso, tal como formulado por Pêcheux na conjuntura dos anos 60/70, encontre hoje questões que movem uma virada, como sugere Orlandi (2012). Uma virada na práxis da Análise de Discurso, “dada sua nova conjuntura: novas condições de produção de discurso e novas formas de assujeitamento” (ORLANDI, 2012, p. 41). Essa virada consiste na inauguração de um novo campo de questões.

É desse modo que tenho trabalhado com o digital como campo de questões. Partindo da premissa fundamental de que a Análise de Discurso não é uma teoria acomodada, sedentária, embora trabalhe com princípios teóricos incontornáveis, o discurso digital se estabelece para mim como campo de questões no interior do qual podemos compreender novos objetos de análise, no interior do qual podemos compreender as condições de existência e desdobramento das discursividades. Como pontua Orlandi (2017), se a imprensa, em tempos anteriores, se constituiu como condição de existência e desdobramento das discursividades, hoje, o digital ocupa esse lugar.

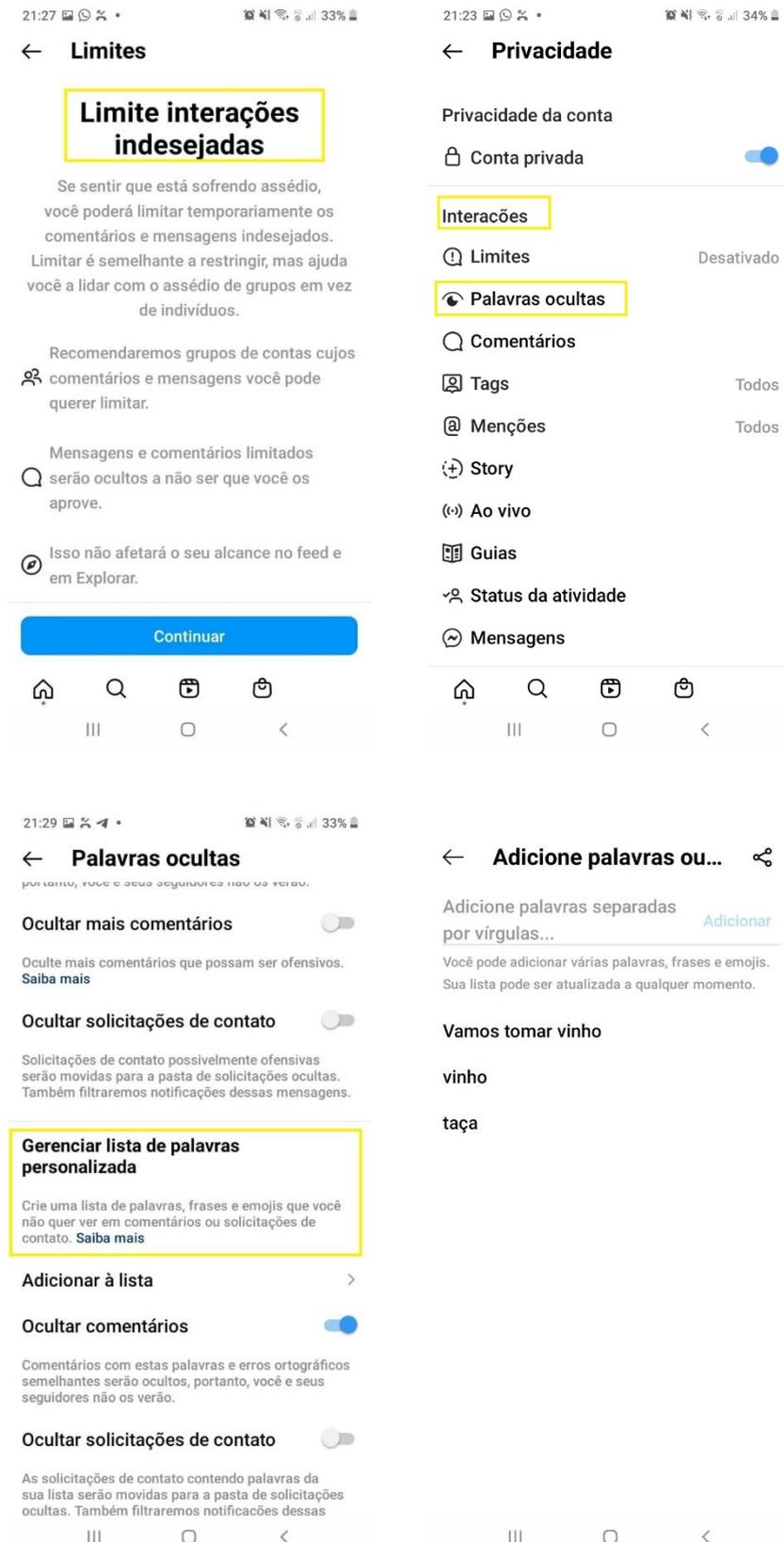
Michel Pêcheux, citado por Orlandi (2019), diz: “não são as respostas que envelhecem, são as questões”. Assim, entendo que o digital inaugura um novo campo de questões à análise de discurso, o que pode permitir um alargamento do seu campo conceitual, bem como do modo como a análise se realiza em seus procedimentos.

É nessa perspectiva que pergunto: como é que o digital afeta contemporaneamente os modos de ler, pela automatização? Automatização da leitura, da produção e da circulação dos sentidos.

1 A automatização das interações

A rede social Instagram oferece aos seus usuários um recurso automático que permite a “limitação das interações” indesejadas, tal como podemos ver nas capturas de tela apresentadas a seguir.

Figura 1. Sequência de capturas de telas para limitar interações indesejadas no Instagram

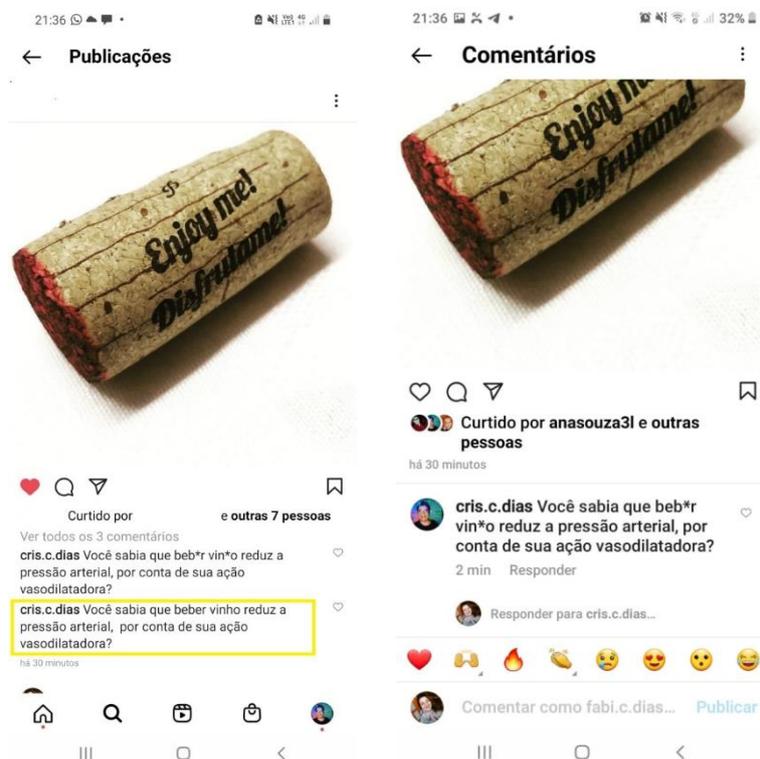


Fonte: extraído de Instagram.

Limitar as palavras para limitar os sentidos. Simplesmente decidir não ver aquilo que não se quer, ao criar uma lista de palavras, frases e emojis que não queremos ler nos comentários de nossas postagens. Eis a automatização das interações pelo processo de escrita/leitura que se constitui por uma dimensão técnica do silêncio, aquela que põe em relação silêncio e tecnologia da linguagem. Ao lado da dimensão fundante do silêncio, que põe em relação silêncio e linguagem, e da dimensão política do silêncio, que põe em relação silêncio em corpo da linguagem, formuladas por Orlandi (1994), a dimensão técnica do silêncio, “é aquilo que funciona à margem do enquadramento, da nitidez ou mesmo da coerência do dizer, mediado pela máquina. É aquilo que se destaca ou aquilo que se apaga, para silenciar sentidos de um objeto simbólico, por meio de recursos técnicos” (DIAS, 2018, p. 191).

Pelo funcionamento da limitação de interação, não significa que o sentido não se produziu, já que quem comenta (com palavras indesejadas) vê o seu comentário e não sabe que ele não foi publicado. Ele não sabe que foi silenciado. Mas quem limita as palavras (e os sentidos) não lê/não sabe que ele se formulou e nem como.

Figura 2. Postagem do Instagram com limitação de interação



Fonte: publicação de @cris.c.dias

Na primeira captura de tela, temos 2 comentários. O segundo é um comentário no qual constam as palavras silenciadas na lista de palavras do sujeito que utilizou o recurso de limitar interações do Instagram, como é possível ver na última captura da figura 1. Esse comentário só aparece para o sujeito que comenta, como podemos ver na segunda captura da figura 2, que é o perfil do sujeito limitador.

Mas essa dimensão técnica do silêncio, produzida por um processo de automatização da leitura é passível de deriva, pelo funcionamento do que tenho chamado *memória digital*, ou seja, aquilo que escapa à estrutura totalizante da máquina e faz o sentido derivar, produzindo uma outra formulação ao furar o espaço de automatização da leitura. É o caso da utilização do asterisco para grafar a palavra "vinho", que foi escrita como vin*o e, por isso, apareceu nos comentários da postagem.

Esse exemplo nos dá uma ideia de como os sentidos, a interpretação, a leitura, enfim, se automatizam, e, com ela, a relação entre sujeitos.

É disso que se trata quando pensamos o digital como condição e desdobramento das discursividades. Como produzir um espaço polêmico das leituras de arquivos em condições de produção das discursividades que automatizam a escrita, a leitura, os sentidos?

2 Efeitos da quantidade na constituição do corpus

Passemos agora a um segundo momento da análise que diz respeito à questão que me mobiliza nessa reflexão, a saber, como é que o digital afeta contemporaneamente os modos de ler, pela automatização?

Esses exemplos² se relacionam com o modo como organizamos nossos arquivos de pesquisa afetados por essa maquinaria dos sentidos que passa pela automatização da leitura.

(1) "Na busca das mensagens de ódio aos **nordestinos** no universo digital que circularam durante a campanha eleitoral de 2014, a primeira circunscrição foi na captura das mensagens com a palavra **nordestino**, que já vamos considerar aqui nosso primeiro grande referente. Chegamos a um arquivo com mais de 123.866 posts no Twitter que continham esta referência, no período de janeiro a outubro de 2014, capturados por meio de aplicativo de busca (pelo pesquisador Alexandre

² Os 4 exemplos aqui analisados foram retirados da dissertação de mestrado de Adriana Vilar de Menezes, desenvolvida sob minha orientação no Mestrado em Divulgação Científica e Cultural (PPG-DCC IEL/Labjor - Unicamp) (MENEZES, 2019, p. 27).

Fioravante de Siqueira). O conjunto de posts incluía tanto mensagens de ódio quanto outros conteúdos (relacionados a futebol, turismo, protestos, elogios...). O tamanho e a diversidade de assuntos do arquivo nos levou a fazer nova circunscrição.”

(2) NOTA DE RODAPÉ

Os tuítes foram extraídos pelo uso da ferramenta GetOldTweets [1], implementada na linguagem de programação Python [2], por ação executada pelo pesquisador cientista Alexandre Fioravante de Siqueira. Para criar o banco de dados utilizado nesta pesquisa, foram considerados tuítes entre 01 de janeiro e 31 de outubro de 2014. O comando usado é dado a seguir:

```
$ python Exporter.py --querysearch &quot;nordestino&quot; --since 2014-01-01 --until 2014-10-31. Os argumentos --querysearch, --since e --until representam a expressão a ser buscada, a data de início e a data de fim da busca, respectivamente. A ferramenta GetOldTweets se conecta ao Twitter e executa o download dos tuítes que possuam as características passadas por meio dos argumentos.
```

[1] HENRIQUE, J. GetOldTweets-python, 2016. Disponível em: <[https://github.com/Jefferson-](https://github.com/Jefferson-Henrique/GetOldTweets-python)

Henrique/GetOldTweets-python >. Acesso em 16 de março de 2019.

[2] VAN ROSSUM, G. Python tutorial, Technical Report CS-R9526, Centrum voor Wiskunde en Informatica (CWI), Amsterdã, 1995.

(3) “Chegamos ao *corpus* formado por 10 mensagens que, além da regularidade do ódio e do extermínio do *nordestino* pela repetição das palavras morte, morra e morram, tem também em comum um grupo de palavras que se repetem: seca, fome, miséria, pobre, vagabundo, burro, trabalho, bolsa família. No **arquivo de 123.866 posts** com o referente *nordestino* no Twitter, elas aparecem em grande número: **burro está em 3.698 posts; bolsa, em 2.355; pobre, em 2.348; seca, 1.477; rede, 1730; fome, 670; bolsa família, 530; vagabundo, 503; miséria, 40.** Na tentativa de anexar ao trabalho o arquivo (de Excel) que **contém o corpus com estes 123.866 posts**, convertemos o documento em pdf, que resultou em **7 mil páginas**, eliminando assim a possibilidade de anexá-lo, e produzindo o efeito da falta de domínio total do arquivo, pelo excesso, porque, afinal, quem faria esta leitura por completo? Certamente ninguém. Diante disso, **podemos afirmar que a leitura de nosso arquivo é uma ‘leitura automatizada’**, visto que o nosso **arquivo se constitui pela quantidade e é trabalhado por mecanismos de busca por palavras.**”³

(4) Imagem 2: Reprodução do arquivo em Excel com **123.866 links de posts do Twitter**⁴

Temos aqui a descrição da construção do corpus de pesquisa de Adriana Vilar de Menezes, que desenvolveu a pesquisa no MDCC, sob minha orientação, sobre o discurso de ódio no Twitter nas eleições de 2014. A dissertação intitulada “Nordestino na rede: discurso de ódio e disputa de sentidos no Twitter nas eleições 2014” foi defendida em 2019.

O que quero destacar com os exemplos anteriores é o funcionamento da quantidade na significação das palavras e do sentido de *nordestino*, tal com Menezes (2019) constata em sua pesquisa. Também vale destaque aqui o

³Os grifos são meus.

⁴Os grifos são meus.

funcionamento da quantidade na constituição do *corpus* da pesquisa. Diante disso, podemos perguntar: qual a relação de leitura de arquivo temos por meio de um sistema de busca ou programa de raspagem de dados? Não estaríamos produzindo universos logicamente estabilizados? O problema da leitura não se reduziria aí a um “tratamento da informação” por meio de uma “operação” tecnológica que seleciona sequências e palavras algoritmicamente? Não produziria esse modo de construção do arquivo um “fechamento da situação de interpretação”?

Recorro aqui a Pêcheux (2010) não para responder, mas para problematizar essas questões:

É a este preço que se poderá evitar substituir questões por “objetivos operacionais”, a curto prazo relativamente fáceis de atingir, mas de muito pouco interessante, pelo menos caso se trate de questionar os recursos da inteligência humana em luta com o arquivo textual, e não de disciplinar o exercício desta através de dispositivos (de classificação, de indexação etc.), que derivam mais da gestão administrativa e do sonho logicista de língua ideal que da pesquisa científica fundamental (PECHEUX, 2010, p. 59)

Lembremos que a análise de discurso tem como objeto as discursividades de espaços discursivos não estabilizados logicamente e isso resulta em um certo número de consequências teóricas e de procedimento que devemos situar ao lidarmos com o arquivo digital.

É nesse sentido que a análise de discurso, naquilo que diz respeito a sua práxis, tem formulado novas indagações, um outro programa de leitura ao se perguntar, o que “o conceito de discurso pode produzir hoje”? (ORLANDI, 2012, p. 43).

Considerações finais

A reflexão proposta nesse texto resulta de uma pesquisa mais ampla sobre o conceito de discurso digital e sobre a importância de sua conceituação para a compreensão do modo como fazemos pesquisa hoje, mas também para a compreensão dos modos de leitura que afetam os processos de significação e de existência dos sujeitos na sociedade.

O gesto de análise que propus aqui buscou mostrar como o funcionamento dos algoritmos e da automatização em redes sociais que utilizamos cotidianamente afeta, determina e delimita nossas relações de

sentidos. Por outro lado, busquei levantar questionamentos sobre o modo como temos feito pesquisa a partir da constituição de arquivos automatizados e os efeitos que a leitura de arquivo pode produzir nos processos de interpretação.

Considero que é preciso refletir sobre os dispositivos e procedimentos de pesquisa que temos mobilizado para compreender o funcionamento dos discursos.

Referências

- DIAS, Cristiane. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes, 2018.
- MENEZES, Adriana Vilar de. Nordeste na rede: discurso de ódio e disputa de sentidos no Twitter nas eleições 2014. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem e Laboratório de Jornalismo Científico, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_e87b31e4d44638ad7d1492c792db85fa. Acesso em: 30 jan. 2022.
- ORLANDI, Eni. **Discurso em Análise**. Campinas: Pontes, 2012.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- ORLANDI, Eni. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.
- ORLANDI, Eni. AAD-69: uma referência incontornável. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 44, p. 335-347, 2019.
- PECHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

3

A medicalização e o silêncio no discurso sobre tatuagem e *body piercing*: análise dos dizeres de sujeitos *youtubers* em vídeos

José Railson da Silva Costa
Universidade Federal da Bahia

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como o processo de medicalização dos corpos marcados pela tatuagem e pelo *body piercing* estão presentes no discurso de *youtubers* que debatem sobre essa temática e como o silêncio do discurso contribui para novos gestos de interpretação e de sentido. Para isso, foram tomadas como objeto de análise as transcrições linguísticas de dois vídeos do *YouTube*, cujas enunciatórias, que são sujeitos com corpos marcados, relatam sobre suas experiências com a tatuagem e o *body piercing*, preconceitos, além dos cuidados pré e pós-marcação corporal. A escolha metodológica se justifica pela necessidade de melhor alinhar a análise de dados por intermédio das teorias linguísticas, como é o caso da Análise do Discurso, campo teórico tomado como base neste trabalho. Assim, não serão consideradas como materialidades os sons ou imagens, por comporem outras semioses.

Os vídeos em questão são intitulados de “Meu primeiro piercing doeu muuuuito” do canal *Julia Pontes* e “MINHAS modificações corporais | Experiencias e explicações :D” do canal *Maryanne Davila*, a partir dos quais foram observadas a materialidade linguística, a fim de analisá-la no viés discursivo sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso com Pêcheux (1983, 1995, 2010). A partir desses pressupostos centrais, desenvolveram-se outros conceitos fundamentais como de interdiscurso, que caracteriza o exterior

necessário através do qual o discurso é articulado; e formação discursiva, aquilo que é dito anteriormente em uma conjuntura específica para que o discurso seja materializado, ou seja, a matéria prima para um novo discurso.

Já o silêncio, tal qual proposto por Orlandi (2007), se caracteriza não pela falta de palavra de materialidade do som, mas pelo processo de silenciamento próprio através do qual todas as palavras estão sujeitas. Dessa forma, ela conceitua um silêncio que fala por si só e que habita as palavras.

Em outra vertente teórica, para elucidar as discussões relativas à história do corpo, a tatuagem e ao *body piercing* e aos desdobramentos da difusão da prática na modernidade, recorreu-se a LeBreton (2012, 2013) e Ferreira (2010, 2014). Esses autores serão fundamentais para que se possa vislumbrar o significado social e histórico que as marcações corporais desenvolveram, a importância da técnica clínica incorporada a essa atividade, assim como seu efeito político e transformador nas identidades dos sujeitos.

Com a articulação dessas referências basilares e auxiliares, espera-se propor uma reflexão acerca de como a medicalização incide sobre o sentido discursivo da prática da marcação do corpo na atualidade, sobretudo quando propagada no ambiente virtual, além da observação de outros sentidos através do silêncio.

1 Formação discursiva e interdiscurso

A Análise do Discurso, tal como desenvolvida por Michel Pêcheux, se edificou tendo como pilares fundamentais o Estruturalismo saussuriano, o Materialismo histórico-dialético e a Psicanálise freud-lacaniana. A teoria se inicia recebendo destaque através de um artigo sobre as Ciências Sociais, creditado sob o pseudônimo de Thomas Hebert, mas é com a publicação de "A análise automática do discurso" (AAD-69) que Pêcheux instaura um instrumento de análise discursiva através do qual seria possível estabelecer relações entre o sujeito da linguagem e o sujeito do discurso (HENRY, 1969).

Ao passo que a AAD instaura uma teoria de discurso, apesar do propósito de romper com as amarras de análise mecanicista de texto, o autor se encontra preso a um viés ainda muito estruturalista, ao se debruçar fortemente sobre uma posição fechada de máquina-sujeito. Entretanto, ao longo do seu amadurecimento epistemológico, Pêcheux insere outros conceitos a sua teoria,

fazendo-a se expandir e se tornar mais flexível, tanto com a noção de sujeito, quanto com a noção de discurso, que se tornam mais heterogêneas.

Esse “deslocamento”, nas palavras do próprio Pêcheux (1983), conduz ao que desembocaria em uma divisão da teoria em três fases, delimitadas pelo próprio autor, além da introdução de dois conceitos-chaves: formação discursiva e interdiscurso. O primeiro desses conceitos foi introduzido por Michel Pêcheux por empréstimo de Michel Foucault, contudo a formação discursiva tal qual adotada na Análise do Discurso não diz respeito a um poder-saber como proposto na teoria foucaultiana, mas refere-se a materialização de ideologias de discursos anteriores em novos discursos.

Sobre essa discussão, lê-se o seguinte:

Chamaremos, então, *formação discursiva*, aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. (PÊCHUX, 1995, p. 160 – grifo do autor)

Esse conceito, que entra fortemente na segunda fase da teoria, aponta para uma heterogeneidade no discurso, pois ao contrário do início dos estudos da área, as formações discursivas representam discursos anteriores, materializados através da língua, que constituem novos discursos. Logo, eles não têm uma origem pré-determinada, pois são condicionados e atravessados pelos já-ditos de outros sujeitos discursivos, que são interpelados por ideologias distintas e emergem de lugares diferentes na luta de classes.

A interpelação ocorre inconscientemente, fazendo com que os sujeitos tenham uma falsa impressão de que são donos dos seus dizeres, quando na verdade estão assujeitados. Todas essas ideologias são, dessa forma, perpassadas pelos sujeitos do discurso sem que se tenha consciência delas. Destaca-se então, o processo através do qual essas formações discursivas interpelam esses indivíduos e seus discursos, o interdiscurso.

Sendo assim, o próprio Pêcheux (1995) define o interdiscurso como o caminho ou possibilidade para que a formação discursiva seja a condição de um novo discurso, já que ela é o lugar de constituição do sentido. Ainda sobre essa reflexão, o autor completa:

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma,

a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que "algo fala" (*ça parle*) sempre "antes, em outro lugar e independentemente", isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. (PÉCHEUX, 1995, p. 162, grifo do autor)

Essa afirmação consiste em dizer que o interdiscurso está no nível do encadeamento da estrutura discursiva, como exterioridade necessária para fazer com que as ideologias se permeiem e sejam materializadas a partir das formações discursivas. Por conseguinte, todo discurso apontará para algo que fala antes, um já-dito perpassado no inconsciente desses sujeitos do discurso, proporcionando novos sentidos na cadeia discursiva.

No decorrer da teoria, ao adentrar em uma terceira fase, os conceitos de formação discursiva e principalmente de interdiscurso se fazem consolidados, em um momento em que se acentuam as discussões, sobretudo sobre as heterogeneidades enunciativas e memória, assim como outros conceitos que se desdobraram a partir da teoria da Análise do Discurso, em estudos de outros autores, como é o caso do silêncio na perspectiva de Eni Orlandi, que será discutida na seção seguinte.

2 O silêncio no discurso

A discussão sobre silêncio que se pretende estabelecer aqui está pautada no alinhamento com as reflexões que se sucederam ao longo do desenvolvimento da Análise do Discurso, a partir dos estudos da pesquisadora brasileira Eni Orlandi. Esse movimento consiste em conceituar esse silêncio no discurso e apresentar as formas em que ele emerge na língua, como também seus efeitos de sentido.

A obra basilar de Orlandi para abordar o silêncio tem como título "As formas do silêncio: no movimento dos sentidos" e um dos elementos mais enfáticos logo no início da obra, é como a autora chama a atenção sobre o que seja o silêncio na perspectiva dos estudos do discurso e qual significado que esse silêncio traz. Assim, é pontuado qual o significado do termo silêncio, que foge da conceituação convencional, como não sendo a falta da palavra, mas a palavra enquanto atravessada pelo silêncio que significa por si só.

Fica mais fácil de compreender essa ótica quando Orlandi (2007) faz uma série de alusões sobre como esse silêncio "foi relegado a uma posição

secundária como excrescência, como o “resto” da linguagem” (p. 12). Segundo tal ponto de vista, o silêncio teria sido negligenciado ao longo dos estudos da linguagem, sendo visto como uma falta, como um vazio e como ausência de significação, quando na verdade o trabalho com essa perspectiva, à luz dos estudos discursivos, mostra que ele é uma fonte importante de significação para a língua e que ele significa mesmo quando há excesso de palavras.

A proposição tem como pilar teórico a Análise de Discurso pecheutiana e alguns conceitos dessa teoria são fundamentais para compreender como esse silêncio atravessa as palavras. O ponto fundamental que recai sobre ele, no entremeio dessa discussão, tem a ver com o não-dito, já que à priori, o silêncio não é visível na materialidade linguística, por isso, se faz necessário recorrer aos conceitos da Análise do Discurso para que se possa inferi-lo. Dessa forma, a autora destaca o seguinte:

Com efeitos através da reflexão sobre o silêncio, reflexão que tem como base a formulação de questões que pensassem o “não-dito” discursivamente, para que se tornassem visíveis aspectos deste que não aparecem no tratamento linguístico ou pragmático dado a ele, também alguns aspectos da análise de discurso se tornaram mais claros. (ORLANDI, 2007, p. 15)

A intersecção que se destaca entre essas perspectivas de estudo da linguagem, segundo a autora, é a noção de imaginário e de real, ambos oriundos de uma vertente psicanalítica, mas que são organizadas de modo a dialogar com a teoria de discurso. Essa noção de imaginário, a que Orlandi se refere, está inclusive presente fortemente no início do desenvolvimento da Análise do Discurso, momento em que Pêcheux desenvolve o quadro das formações imaginárias, através do qual é possível propor uma metodologia para análise de *corpus* e enriquecer o instrumento que a teoria almejava, que era a Análise Automática do Discurso.

Em outras palavras, apesar de alguns conceitos se destacarem em alguns momentos da teoria, eles representam uma conjuntura teórico-metodológica que compõem a área de estudo como um todo e que não foram abandonados ao longo do seu desenvolvimento, apenas acrescidos de novas reflexões. Dessa forma, é possível pensar também como o silêncio na linguagem se insere enquanto elemento substancial para contribuir com a teoria da AD pecheutiana, de modo a possibilitar novas reflexões sobre conceitos já cristalizados. Além disso, é possível vislumbrar caminhos de análise para pensar

a partir do silêncio, uma historicidade na língua, bem como as ideologias que daí emanam, atreladas aos lugares sociais.

Há ainda uma discussão importante que Pêcheux tece ao passo que desenvolve o que ele viria a chamar de terceira fase da Análise de Discurso, o conceito de memória. Essa discussão é muito importante para pensar o rumo nos estudos do silêncio e suas possibilidades de significação. Esse silêncio fica silenciado nas palavras, segundo Orlandi (2007) e é a partir da observação do não-dito e do implícito que é possível reconstituí-lo, sendo assim, é importante observar a memória.

Pêcheux conceitua a memória da seguinte forma:

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1995, p. 52)

É possível perceber que a partir da existência de uma memória discursiva inferem-se não só as ideologias que se perpetuaram na história e se materializaram na língua, mas também os silêncios que estão ali presentes por meio de um “não-dito”, mas que tem relação com os já-ditos próprios das formações discursivas. Cabe ainda ressaltar que Pêcheux (2010) define essa memória discursiva não como um aspecto individual, mas coletivo, já que essa a sustentação teórica da Análise do Discurso se faz também a partir da luta de classes e observar a interpelação dos sujeitos através da história tem um desdobramento importante no estudo das ideologias e sobre como essas ideologias são heterogêneas, já que elas se materializam e falam antes a partir de diversas vozes.

Apesar de o silêncio apresentar algumas classificações, destaca-se o fato de que não é mais possível deixar o silêncio em uma posição secundária da linguagem, já que ele significa e contribui para a opacidade da palavra. Além disso, o estudo sobre o silêncio possibilita uma expansão e continuidade nos estudos em Análise do Discurso, proporcionando uma maior amplitude de conceitos e conseqüentemente de pesquisas mais enriquecedoras.

2 Tatuagem e o *piercing* na modernidade

Mesmo com origens diferentes e por diversos motivos, sejam eles religiosos, bélicos ou fúnebres, as marcações corporais sempre estiveram presentes em diversas culturas orientais e ocidentais, como afirma LeBreton (2012, 2013). Entretanto, o autor ressalta a expansão mais acentuada das marcações conhecidas atualmente como a tatuagem e o *body piercing*, no ocidente. Entre as causas que mais se destacam, estão os movimentos de contracultura que surgiram no século XX, como em Woodstock e pode-se citar ainda a fragmentação das identidades, que antes eram mais centralizadas e começaram a se tornar heterogêneas e contraditórias (HALL, 2006), de um modo geral.

Se tratando do ocidente, essas marcações têm antecedentes de marginalização quanto a sua difusão da forma como é conhecida hoje em dia. Jeha (2019) se debruçou mais especificamente sobre a tatuagem e comenta que esse tipo de marcação foi trazido pelos marinheiros e, posteriormente, se difundiu especialmente entre presidiários, os quais propiciaram a confecção dos desenhos em condições insalubres, com agulhas compartilhadas e sem nenhuma técnica ou conhecimento sobre anatomia humana. Para além das questões de saúde que envolviam a prática da tatuagem, em que pode ser acrescentado também o *piercing*, que são passíveis de causar doenças infecciosas, os estereótipos do corpo marcado ficaram situados de forma negativa e se perpetuaram ao longo das décadas subsequentes, como práticas de pessoas “anormais” fora de um padrão de corporalidade e naturalização.

Segundo Ferreira (2014), a tatuagem e o *body piercing* possuem um poder disruptivo, especialmente em relação aos jovens. A prática carrega uma série de simbologias sociais e existe enquanto um instrumento de resistência contra as normatividades. Na perspectiva da modernidade, o autor comenta como a marcação do corpo se tornou um elemento necessário para demarcação da existência e da individualidade em uma sociedade capitalista onde o sujeito sente a necessidade de reafirmar sua existência o tempo inteiro.

Sobre esse aspecto inerente a marcação corporal o autor comenta:

A legitimidade desse ato de transgressão, estes jovens encontram-na não na sua ancestralidade e universalidade, mas também, sobretudo, na convicção subjetiva de exercerem um direito condicional de intervenção sobre o próprio corpo, o único e precioso bem

capitalizável que sentem como verdadeiramente seu, sempre disponível à sua ação e com o qual sempre poderão contar. (FERREIRA, 2014, p. 413)

Essa reflexão feita pelo autor revela o direito de exercer quaisquer ações sobre esse corpo, que até alguns séculos atrás estava submisso ao estado e às instituições. A partir desse sentido de propriedade privada que recai sobre o corpo proveniente do sistema capitalista, emerge o poder de resistência e de emancipação muito comum dos jovens que lutam por seus direitos. Mas para além dessa visão da tatuagem e do *body piercing* enquanto ato de emancipação, atrelado a essas reflexões propostas por Ferreira, é possível vislumbrar sobre a realidade daqueles sujeitos que não estão inseridos em um círculo de militância ou de movimentos sociais, mas que ainda assim têm as marcações corporais como um refúgio da sua identidade visualmente exteriorizada.

Apesar de os aspectos negativos que ainda recaem sobre a prática da marcação do corpo e da luta constante por novas formas de existência de um corpo não naturalizado, a tatuagem e o *piercing* ganharam espaço e aceitabilidade em alguns espaços sociais, como é o caso do mercado de trabalho, porém o espaço para o corpo marcado ainda é restrito para algumas profissões, como apontam Pedro e Aguiar (2016), não incluindo, por exemplo, juízes, médicos, advogados, entre outros. Todavia, a abertura desse espaço social a estes corpos que se encaixam na categoria do diferente, ou muitas vezes do exótico, contam com a presença da figura do profissional de tatuagem, que na atualidade é um ramo profissional reconhecido e tem a sua disposição as técnicas e procedimentos específicos para a inserção de desenhos e peças de metal na pele de outros sujeitos.

Ferreira (2010) diferencia a tatuagem e o *body piercing* da joalheria convencional, pois esse tipo de marcação corporal tem uma natureza permanente e invasiva que as singularizam, sendo assim encarnadas pelos sujeitos que as incorporam, não sendo apenas colocadas sobre a *cútis*, como os brincos, por exemplo.

As discussões colocadas em questão até o momento sobre a individualização e a heterogeneidade identitária dos sujeitos, além da comercialização das marcações corporais e da profissionalização dos profissionais que as fazem, proporcionam um novo espaço para o corpo, que

o faz experimentar as novas formas de medicalização que estão para além dos profissionais de saúde. Esse espaço propicia que sujeitos rompam com um espaço sacro, como afirma Ferreira (2010), pois esse processo de ritualização de produção de dor intencional produz novos sentidos de existência, que geralmente são evitados pelo meio médico.

O corpo enquanto materialidade configura-se em um novo instrumento de resistência, pois:

A pele tem funcionado como *limite*, como fronteira instituinte de um espaço sagrado e interdito – o interior do corpo – cujo acesso, tradicionalmente, era apenas permitido a um conjunto de peritos investido de autoridade medicamente consagrada, em situações elas próprias também legitimadas do um ponto de vista clínico. (FERREIRA, 2010, p. 232)

Com o exposto acima, é possível observar que o conhecimento que antes era restrito ao espaço dos profissionais da saúde, agora é aplicado através de técnicas de profissionais fora desse campo de atuação. Se por um lado, parte da sociedade ainda carrega um estigma sobre a tatuagem e o *body piercing* devido aos primeiros sujeitos que desenhavam nas suas próprias peles, ou inseriam corpos estranhos sem nenhuma higienização, por outro, há um compartilhamento de técnicas profissionais fora do meio médico que cada vez mais atraem não somente jovens, mas sujeitos de diversas idades. Nessa nova perspectiva não clínica, como aponta o autor na citação anterior, os sujeitos estão em uma linha tênue entre os estereótipos de um processo ofensivo ao corpo e psiquiátrico (FERREIRA, 2010) e uma nova forma de se sentir vivo e de proporcionar um gozo da posse de si, a partir da dor causada de forma consentida, o que será mais bem discutido nas análises da seção seguinte.

3 Análise dos discursos sobre medicalização no YouTube

O material que compõe o *corpus* para análise se compreende a partir das transcrições linguísticas de dois vídeos provenientes do site *YouTube*, sendo eles de canais diferentes, em que as enunciantoras discutem sobre seus respectivos espaços sociais e familiares e sua relação com a marcação corporal e os cuidados com o corpo após esse processo. Esses vídeos são intitulados de “Meu primeiro piercing doeu muuuito” do canal *Julia Pontes* e “MINHAS

modificações corporais | Experiências e explicações :D” do canal *Maryanne Davila*.

Para que se possam ser discutidas as questões relativas à marcação corporal e seus desdobramentos, toma-se, inicialmente, um excerto do vídeo “Meu primeiro piercing doeu muuuito”, em que a enunciativa descreve sua relação com a dor da colocação de um *piercing*, como observado a seguir:

A moça veio com a agulha e pá no meu nariz. Tá, e sobre a dor: foi horrível! Doeu muito! Sério, doeu muito, apesar de doer pra caramba, a dor é muito rápida, eu tentei contar pelo vídeo que vocês devem estar vendo neste momento, deu mais ou menos 7 segundos, mas assim, é os piores 7 segundos da sua vida!

Tá, eu furei, tava até mais tranquila, soltei até uma risadinha, só que daí vem a parte de passar o piercing. Tem gente que não sente nada nessa hora, mas eu senti uma dor pior do que furar. Sério, foi horrível, porque a moça tem que encaixar o piercing num pedacinho de plástico [...]

Trecho extraído do vídeo “Meu primeiro piercing doeu muuuito” do canal Julia Pontes.

Na situação descrita no trecho do vídeo, é possível observar como todos os procedimentos realizados para colocação do *piercing* se assemelham a um procedimento clínico, se comparado a um processo cirúrgico rápido, um trabalho com sutura, aplicação de medicamentos através de injeção, que em suma são procedimentos rápidos. No entanto, esse processo de colocação se faz em um contexto ritualizado, onde não há enfermidade no corpo do sujeito e mesmo assim, ele se dirige a um estúdio para submeter-se a uma grande dor de forma involuntária.

Essa interpretação geral do vídeo dialoga com aquilo que foi mencionado por Ferreira (2010) no que diz respeito aos sentidos gerados pela circunstância da dor, já que a enunciativa relata o instante da perfuração do seu nariz como *os piores 7 segundos da sua vida*. Essa constatação da enunciativa demonstra um rompimento com uma memória não somente discursiva, já que o conhecimento médico se configura como uma forma de silenciamento, por ser um conhecimento prestigiado historicamente por meio da medicina e de outras ciências da saúde, fazendo com que sujeitos aparentemente sem conhecimento técnico sobre a anatomia humana sejam “podados” de agir sobre o corpo.

Quando se alinham as discussões de Orlandi (2007) sobre a censura como um poder ideológico que vai para além do silêncio como falta da palavra, nota-se que no contexto juvenil, principalmente, a palavra clínica atribui como sendo um comportamento o ato de se cortar, perfurar, arranhar etc., ou permitir que

alguém faça isso, se não o médico. Esse silêncio que atravessa a palavra do conhecimento clínico funciona como uma forma de barreira para proibir que o sujeito acesse deliberadamente seu bem capitalizável, nas palavras de Ferreira (2014), que é seu corpo.

Dando prosseguimento às análises, na passagem onde a enunciadora diz *Tá, e sobre a dor: foi horrível! Doeu muito! Sério, doeu muito, apesar de doer pra caramba, a dor é muito rápida* há uma tentativa de amenização do processo doloroso descrito por ela, já que o intuito do seu vídeo é fazer uma espécie de propaganda da sua marcação corporal em um aspecto positivo, sendo assim, ela completa: *Tá, eu furei, tava até mais tranquila, soltei até uma risadinha*. Na primeira parte dessa passagem, ela elenca alguns adjetivos que proporcionam um efeito intensificador a essa dor, que não parece ser uma dor cotidiana, mas ao dar continuidade, ela expressa uma tranquilidade e satisfação após ter passado por esse processo, se referindo a uma “risadinha”.

Algo que deve ser levado em consideração, é que o que está expresso no discurso da enunciadora se alinha a um sentido de *excorporação* do sujeito, que segundo Ferreira (2014) corresponde a exibição e ostentação pública do corpo. Assim, ao enunciar sobre sua marcação corporal e sobre essa nova espécie de produto que é comercializado, ostentado e desejado pelos jovens, ela se utiliza de uma lógica neoliberal para conseguir adesão de seus internautas à prática da marcação, por meio da indução argumentativa, através da sua experiência relatada, além da construção de uma imagem sobre a marcação do corpo, o que inconscientemente produz um sentido de ressignificação de uma memória histórica sobre o corpo marcado de forma encarnada.

Pela ótica da Análise do Discurso é possível observar um embate de forças que não emanam do discurso, mas que só se nota quando é feito um levantamento histórico do processo de marginalização do corpo marcado, sobretudo no século XX, em relação a um processo de divulgação da marcação corporal enquanto mercadoria necessária para exteriorizar uma identificação existente no(s) sujeito(s). Esse caminho de análise possibilita a reflexão sobre o silenciamento versus a tomada do corpo enquanto lugar de existência. Se antes romper com o processo de naturalização do corpo era considerado uma patologia clínica, materializar no discurso um apego pela dor, tal como enunciado no trecho do vídeo e aproximar a causa dessa dor a um processo de

medicalização, significa agora dar um espaço para novas formações discursivas que não colocam a figura social do médico no centro da relevância, quando se fala em modificar o corpo e provocar dores, lesões e perfurações.

Apesar de os sentidos provenientes do discurso da enunciativa fazerem emanar todas essas discussões nas partes analisadas até então, em outro momento do vídeo em questão, ela propõe uma discussão a respeito do pós-perfuração, que se assemelha a um processo pós-cirúrgico, como exposto no trecho a seguir:

Cheguei em casa toda feliz porque finalmente eu tinha colocado piercing no nariz, só que daí eu fui ver e o piercing tava torto [...]

Aí eu fiquei desesperada, escondi o piercing e daí minha mãe ligou no estúdio pra ver se eles podiam fazer alguma coisa. E daí eu fui lá, a mocinha foi muito legal comigo e aí ela ajeitou o furo [...] mas aí dessa vez não doeu nada, foi bem tranquilo. Então se acontecer com você de seu piercing ficar torto, dá uma ligadinha no estúdio que você furou pra ver se eles podem te ajudar né, porque daí foi o que eu fiz.

Trecho extraído do vídeo “Meu primeiro piercing doeu muuuito” do canal Julia Pontes.

A contradição apresentada no trecho acima relata o fato de que apesar de a perfuração ter tido êxito, a joia ficou mal posicionada, necessitando o retorno ao estúdio de tatuagem, dando destaque novamente a figura do profissional tatuador. Com essa presença discursiva, de um novo profissional para fazer os procedimentos no corpo do cliente e recomendar cuidados clínicos, reforça-se o embate ideológico que há com o silenciamento proposto pela área da saúde.

Assim, é possível observar que o discurso proferido pela enunciativa sobre seu retorno ao estúdio de tatuagem se assemelha ao ajuste de uma sutura ou a revisão de algum procedimento parecido, mas além dessas questões, a própria descrição que ela faz sobre a hospitalidade da profissional de tatuagem recobre uma memória discursiva sobre a profilaxia contra doenças infecciosas.

Pedro e Aguiar (2016) comentam que no início do processo de implementação da marcação corporal, houve extrema rejeição social, já que os materiais utilizados eram precários e reutilizados em diversas pessoas, que apenas contribuem para reforçar o discurso estereotipado, remetendo a um interdiscurso, que atribui à tatuagem a ideia de “coisa de bandido” (JEHA, 2019) ou que se amarra a ideia de sujeitos que propagam doenças, já que quando se retoma, por exemplo, a epidemia de AIDS que assolou o mundo nos anos 80. Nesse caso, o compartilhamento de materiais cortantes e

perfurantes é também uma das principais causas de infecção, para além da prática sexual. Isso provocou, segundo Pereira (2016) uma rigorosa regulamentação sanitária sobre esses estúdios, para que a saúde física dos clientes fosse assegurada.

É nessa perspectiva de assepsia que a enunciativa destaca a importância dos cuidados após a perfuração do corpo:

Quando você fura o nariz é preciso também ter alguns cuidadinhos em casa. Uma vez por dia, você tem que lavar o seu piercing com sabonete antibacteriano.

Trecho extraído do vídeo “Meu primeiro piercing doeu muuuito” do canal Julia Pontes.

Assim como nos outros trechos deste vídeo, a enunciativa se propõe a produzir um discurso instrutivo para seus internautas, fazendo com que o vídeo tenha um caráter de tutorial ou manual, o que remete ainda a já ditos que se materializam nessa formação discursiva no fio de um interdiscurso sobre o corpo da mulher. É possível inferir a influência ideológica que há dessas materialidades no discurso da youtuber, de modo a reconstituir uma memória sobre um corpo limpo, inerente ao sexo feminino.

Ainda se tratando dos aspectos enunciativos, a forma como ela profere o discurso do *aftercare* tenta retirar sua figura do escopo enunciativo, quando se refere aos cuidados que ela aconselha a fazer na forma de um tu, que para Flores e Teixeira (2017) se configura como um processo intersubjetivo. Isso fica claro quando ela diz *Quando você fura o nariz ou você tem que lavar o seu piercing*, já que nesses e outros casos esse tu ao qual ela se refere também incluiria ela, mas sua posição enunciativa a coloca na posição de um expectador externo, desempenhando um papel altruísta.

Esse mecanismo linguístico contribui para que o seu enunciatário consiga se perceber no interior dessa enunciação de modo que a aproximação entre o *youtuber* e o internauta seja estreitada. Para além desse aspecto linguístico, em termos de sentido, essa característica instrucional reforça a ideia de que mesmo fazendo uma marcação tão invasiva quanto o *piercing*, a profilaxia e a assepsia irão garantir o máximo de naturalização possível do corpo, evitando que sejam deixadas cicatrizes expostas, agressivas, protuberâncias ou algum outro processo de desalinhamento físico, já que todo o contexto do vídeo reforça a imagem de um novo padrão de beleza e de aceitabilidade social, que é o corpo marcado.

Com relação ao vídeo intitulado “MINHAS modificações corporais | Experiencias e explicações :D” do canal *Maryanne Davila*, há uma profundidade e uma amplitude em relação a discussão do vídeo anterior, já que ele se trata da tatuagem e do *body piercing*, além do fato de a enunciativa também ter a língua bifurcada e ter os olhos tatuados, prática conhecida como *eyeball tatoo*. Dessa forma, ela diz o seguinte:

Eu tive uma preparação antes, uns 3 meses antes eu fiquei preparando meu olho colocando soro fisiológico, essas coisas, então não foi de um dia pro outro. A recuperação é de uma semana. É muito tranquilo. Eu não enxergo preto, eu enxergo normal, eu só uso óculos porque eu uso grau desde criança. Mas não afetou em nada. É como se eu nem tivesse. É normal. Mas claro que você tem que, você sempre tem que procurar um bom profissional pra fazer se não mancha aqui e tal, pode não ficar bom, a tatuagem pode ficar uns resquícios brancos e tudo dependendo da cor que você quer, mas eu vou repetir: eu não recomendo você fazer, principalmente pelo preconceito [...]

Trecho extraído do vídeo “MINHAS modificações corporais | Experiencias e explicações :D” da *Maryanne Davila*.

O que emana da discussão do trecho extraído é a desnaturalização que ultrapassa os limites da pele, a preparação que é relatada no discurso da enunciativa recobre a discussão sobre a medicalização fora do espaço clínico novamente, porém diferente do vídeo analisado anteriormente, a enunciativa não recomenda a prática que ela realizou, já que além de ter sido feito em um órgão extremamente sensível, o repúdio social frente a imagem dessa parte do corpo marcada pode ser muito maior.

Para além dessas questões, são pontuados aspectos relacionados à descrição física do olho da enunciativa como na passagem *Eu não enxergo preto, eu enxergo normal, eu só uso óculos porque eu uso grau desde criança* que funciona como uma resposta a discurso de marginalização do seu corpo. Alguns trechos do seu discurso funcionam como uma enunciação imaginada, já que de fato não há uma fonte que possa confirmar por parte dela quais as perguntas a ela direcionadas ou para essas respostas foram produzidas, mas é possível notar que o sentido do que é falado por ela possibilita esses caminhos de interpretação do discurso.

Outro parâmetro de análise quando se compara a discussão de ambos os vídeos, é que no caso do segundo a enunciativa está mais atrelada a um desejo de demarcação de uma identidade mais individualizada. Obviamente, ela teve referências para chegar até essas marcações, mas a não recomendação delas para seus internautas demonstra como a proposta de um vídeo de forma

geral não diz respeito a uma divulgação da marcação, mas sim de formas de fuga de um “centro” de padronização social mais severa.

Com base nos aspectos levantados sobre o vídeo “MINHAS modificações corporais | Experiencias e explicações :D”, cujo aspecto principal incide sobre o fato de que a enunciativa apresenta um discurso revoltado quanto aos comentários negativos, é possível ainda analisar tais questões sobre o aspecto do silêncio e seus desdobramentos. Ao observar os já-ditos que ecoam desses dizeres, é possível notar que o discurso da enunciativa está atravessado por ideologias de resistência e de disputa de forças de sentidos em relação aos discursos que atribuem à marcação extensa uma imagem disruptiva, imoral e diabólica.

Ao distinguir o silêncio fundador da política do silêncio, Orlandi (2007) fala sobre o silêncio que significa por si só e sobre a censura, que respectivamente se desdobram da relação de forças e de sentidos que colidem a partir das formações discursivas. Se tratando mais especificamente do caso do último vídeo em análise, as formações discursivas que são passíveis de serem identificadas perpassam por uma memória histórica do corpo extensamente modificado no ocidente e como esses corpos (re)sistiram frente às forças ideológicas que os silenciaram. Ou seja, o discurso da enunciativa é organizado como tal devido aos sentidos históricos do silêncio que recaem sobre seu corpo. Esses sentidos podem ser observados no trecho seguinte:

Claro que é realmente muito estranho né, tipo... “ah, você tem a língua cortada e tal, tem o olho tatuado e tal, você é muito estranho”.

[...]

Então gente, você, você meu querido amigo, cê tem o direito de falar qualquer coisa sobre meu olho, falar não, pensar né, você tem o direito de pensar qualquer coisa, mas não falar. Sim, realmente tem muita gente que fala que meu olho é estranho, que minha língua é estranha e que eu deva aceitar. Sim, eu aceito! Eu aceito sua opinião. Só que queridos, opinião é uma coisa, ignorância é outra. Como saber a diferença entre ignorância e opinião: opinião é tipo você chegar e me falar: ‘Nossa, seu olho é bem diferente, né? Eu não faria isso’.

Já a ignorância, é você chegar e falar: “nossa, seu olho é ridículo, credo eu não faria isso, parece o demônio!”

Trecho extraído do vídeo “Como ser FELIZ sendo MODIFICADA? Lutando contra o PRECONCEITO! | + Desabafo!” do canal *Maryanne Davila*

Apesar da articulação do discurso neste vídeo apresentar trechos que se configuram como enunciações imaginadas para possíveis perguntas, o sentido do que é dito demonstra que socialmente a imagem do corpo marcado na perspectiva que é debatida no vídeo é extremamente hostil e excludente. Esses

possíveis enunciatários retiram toda a humanização do sujeito, colocando esse corpo em uma esfera do exótico, que segundo a enunciadora se faz por meio de uma “ignorância” disfarçada de opinião, mas na verdade é um discurso carregado de ideias depreciativas que são passíveis de serem inferidas sob a ótica do interdiscurso, que aponta para o histórico do corpo desnaturalizado, ao qual se atribui ainda um sentido patologizante de um sujeito delinquente.

Isso reflete o poder histórico do silêncio enquanto censura que se materializa através das formações discursivas no fio do interdiscurso. Esse silêncio não se materializava enquanto ausência do discurso sobre o corpo marcado no decorrer dos anos, mas pelo discurso de sujeitos que enunciavam esse corpo no viés da marginalização. Assim, as formações discursivas que interpelavam as falas desses sujeitos recobriam posicionamentos sociais muito específicos, como o olhar do médico sobre o corpo patológico, da figura dos órgãos da lei que associavam o corpo marcado ao comportamento criminoso, ao poder da igreja que demoniza o corpo que se diferencia anatomicamente do ideal divino, por exemplo.

De forma sintética, não há um espaço social para que o sujeito utilize as palavras para produzir sentido sobre sua perspectiva ideológica, lhe é subtraído o espaço de discussão sobre a temática cuja identificação se torna parte inseparável da sua vida, já que a marcação permanente em seu corpo se fará presente em todos os momentos da sua vida, clivando parte da sua existência.

A questão das posições do sujeito frente ao seu discurso é comentada na seguinte citação:

No entanto, há um aspecto interessante a observar em relação a esse mecanismo de censura. Como, no discurso, o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, ao se proceder desse modo se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbem-se certas “posições” do sujeito. A censura não é um fato circunscrito à consciência daquele que fala, mas um fato discursivo que se produz nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação (ORLANDI, 2007, p. 76)

Essa reflexão da autora ilustra muito bem a situação do sujeito frente a censura do silêncio, pois como no caso do vídeo do canal *Maryanne Davila*, à medida que são resgatados os não-ditos que emanam do seu discurso, percebe-se que ele é constituído em oposição a um silenciamento histórico que não proibia a materialização das palavras, mas que utilizava-se deste poder

para deslocar o sentido e as palavras, de modo que a existência de sujeitos marcados com *piercings*, tatuagens e língua bifurcada não fosse enunciada enquanto cidadãos que demandam ter suas identidades reconhecidas e seus espaços sociais conquistados, em vez de seres esquecidos e negligenciados.

O jogo discursivo se mostra bastante complexo, já que os sentidos mudam e a heterogeneidade ideológica que se materializa nas formações discursivas faz com que o movimento do silêncio mude o tempo todo. Apesar de ter sido traçado um caminho de análise, sabe-se que o sujeito é constituído a partir do seu discurso, portanto as tomadas de posição discursiva não apontam somente para um único caminho de sentido, já que esse sujeito é clivado e sua identidade não é fixa e está em constante processo de reorganização e de embates.

Considerações finais

A partir das análises dos dois vídeos, foi possível compreender a complexidade que envolve a discussão sobre os corpos marcados na modernidade, sobretudo quando se toma como base a perspectiva discursiva, em que o silêncio da palavra mostra seu sentido de forma sutil. Contudo, é possível analisar que fazer uma tatuagem ou colocar um *piercing* abre caminho para analisar diferentes perspectivas de sentido, sejam elas comerciais ou mais voltadas ao viés identitário.

Em relação ao contexto da discussão proposta neste trabalho, foi possível observar que os cuidados voltados para a medicalização da marcação corporal quanto a assepsia são bastante presentes no discurso das enunciatórias, que apesar de serem categóricas quanto à marcação como um elemento necessário para a legitimação das suas identidades, produzem um sentido de cuidado e de prevenção da integridade física do corpo, o que se faz presente tanto no viés argumentativo quanto no discursivo e ideológico.

É importante destacar também, que essa demonstração de cuidado com o corpo que é perpassada pelo discurso nos vídeos se apresenta como um desdobramento do viés interdiscursivo acerca da imagem que recai sobre os estúdios de tatuagem, sobre a figura do tatuador e da necessidade em regulamentar cada vez mais esse seguimento no âmbito profissional, sendo atribuída uma seriedade e um cuidado com o sujeito a ser marcado semelhante

ao de um paciente em um contexto clínico. Por outro lado, na perspectiva do silêncio e de como as formações discursivas estão dispostas nos discursos das pessoas com tatuagens e *piercings*, é possível observar que as ideologias ali presentes representam uma tentativa histórica de resignificação do sujeito marcado, para que ele e as marcações em si deixem a esfera da patologia, da criminalização e desnaturalização e se encaixem em um novo conceito de beleza e normalidade.

Referências

- DAVILA, Maryanne. **Como ser FELIZ sendo MODIFICADA? Lutando contra o PRECONCEITO! | + Desabafol**, 2017. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z0tZfgjnsO0>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- FERREIRA, Victor Sergio. **A tatuagem e o body piercing como arte corporal de ética da dissidência**. In Correia, V. (org.), *Corpologias - vol. I: O corpo humano e a arte* (p. 406-434). Óbidos: Sinapis, 2014.
- FERREIRA, Victor Sergio. Tatuagem body piercing e a experiência da dor: emoção, ritualização e medicalização. **Saúde Soc.** São Paulo, v.19, n.2, p.231-248, 2010. DOI 10.1590/S0104-12902010000200002 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Sr86fzvB9PCgXjPK4k5YndH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022
- FLORES, Valdir do Nascimento.; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2. ed. A reimpressão: São Paulo: Contexto, 2017.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HENRY, Paul. **Os fundamentos teóricos da "Análise automática do discurso" de Michel Pêcheux (1969)**. Tradução de Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 1997d. p. 13-37.
- JEHA, Silvana. **Uma história da tatuagem no Brasil**. São Paulo: Veneta, 2019.
- LEBRETON, David. **A Sociologia do corpo**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- LEBRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). Tradução de Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª ed. Cmpinas, SP. Editora da Unicamp, 1997, p. 311-319.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org). **Papel da memória**. Tradução e introdução de José Horta Nunes. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 49-57.
- PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2ª ed. Campinas: Editora da Unicamp. 1995.
- PEDRO, Fabiano Oliveira; AGUIAR, Helder de Souza. Visual Corporativo: a influência da tatuagem na carreira profissional. **Novos Saberes-Revista Digital Acadêmica**, v. 2, p. 24-44-44, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/30229136/VISUAL_CORPORATIVO_A_Influência_da_tatuagem_na_carreira_profissional. Acesso em: 29 jan. 2022.
- PEREIRA, Beatriz Patriota. **"O mais profundo é a pele": processos de construção de identidade por meio da tatuagem**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7471>. Acesso em: 29 jan. 2022.

PONTES, Julia. **Meu primeiro piercing doeu muuuuito**, 2015. 1 vídeo (6 min). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9DLl6KxcNkU>. Acesso em: 29 jan. 2022.

4

A saída do ministro da "boiada": contribuição do sistema de AVALIATIVIDADE para a análise de textos jornalísticos

Célia Regina Araes
Universidade de São Paulo

Introdução

A linguagem é repleta de expressões idiomáticas, frases feitas, gírias e jargões mesmo quando a formalidade é desejada e, ocorrem, não raramente, situações em que as expressões populares ditas ou escritas causam certa estranheza a depender de quem as usa, como ocorreu na reunião ministerial que contou com a presença do então ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles, e o presidente da República, Jair Bolsonaro, entre outros representantes da política em 22 de abril de 2020. Expressões populares e até o uso de palavrões foram observados na gravação que caiu em domínio público quando o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Celso de Mello, autorizou a divulgação do vídeo da reunião que (por) até aproximadamente um mês ficou sob sigilo. "Ir passando a **boiada**⁵" foi a expressão que Ricardo Salles lançou mão para autorizar as reformas "infralegais" (termo adotado por ele na reunião) de desregulamentação e simplificação sem a aprovação do congresso.

As relações profissionais e interpessoais entre o ex-ministro e o presidente podem ter iniciado mesmo antes de Salles estar à frente do ministério, a julgar pela sua indicação que ocorreu em dezembro de 2018, dias antes de Jair Bolsonaro assumir a presidência, informação que pode explicar alguns trechos dos textos jornalísticos aqui analisados. Não só a nomeação de alguns ministros

⁵ Grifo nosso.

para assumirem os cargos foi antecipada, mas a promessa de alterações nos próprios ministérios foi propagada assim que as eleições presidenciais finalizaram e entre elas, em 30 de outubro de 2018, veio à tona que o Meio Ambiente e a Agricultura estariam fundidos a partir do próximo ano. Essa junção não agradou aos ambientalistas, que alegaram que os interesses desses ministérios são diversificados e até opostos, mas a bancada governamental usou a justificativa de que o agronegócio brasileiro já cumpria o papel ambiental.

Aos olhos dos ambientalistas, dos jornalistas e o do poder legislativo, a imagem do ministro do Meio Ambiente, ao utilizar a expressão "passar a boiada" durante a reunião de 2020, piorou quando propôs que os ministros deveriam aproveitar para assinar os pareceres de reformas entre eles, sem a anuência da Câmara e do Senado, já que passavam por um período de alívio e tranquilidade enquanto a imprensa estava toda voltada para a cobertura da Covid-19. Essa tentativa de cumplicidade parece ficar mais evidente quando Salles reafirmou sua posição com a seguinte declaração: "Parecer, caneta...parecer, caneta, sem parecer também não tem caneta porque dar canetada sem parecer é cana⁶", demonstrando saber que sua proposta permeava atos ilegais e, simultaneamente, apresentava medo da prisão.

O mandato de Salles terminou em 23 de junho de 2021 sem um real esclarecimento para a população se ele pediu demissão ou se foi demitido por Bolsonaro, como será comentado na seção 4. O objetivo deste trabalho é verificar como a saída do ministro foi avaliada nos textos jornalísticos selecionados e, conseqüentemente, como esse episódio reverberou nas atitudes e imagem do presidente da República. Pretende-se ainda, como um objetivo maior, reconhecer as ações de possíveis irregularidades relacionadas ao meio ambiente divulgadas em dois dos maiores veículos da imprensa brasileira, reconhecendo a importância textual como uma contribuição de alerta aos leitores sobre os problemas sociais, ambientais e econômicos. A análise parte dos pressupostos teóricos do sistema de AVALIATIVIDADE (SA) desenvolvido por Martin e White (2005), uma vez que interessa a esta pesquisa os aspectos avaliativos presentes nos discursos dos jornalistas e nos comentários (termo utilizado pela própria Folha de S.Paulo) de empresários e

⁶ Trecho transcrito livremente da reunião ministerial apresentada no Jornal Nacional em 22 de maio de 2020.

especialistas trazidos nos jornais. Inserido na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), o SA contribui para o reconhecimento de comportamentos e valores das atitudes de representantes de uma comunidade e de uma rede dialogal que permite a adesão ou não do autor à fala de outrem, além de outras categorias e subcategorias. O foco está, mais especificamente, na subcategoria do Julgamento inserida na Atitude e nas subcategorias de monoglossia e heteroglossia inseridas no Engajamento, como será visto a seguir. Para compreender a função linguística do termo "boiada", utilizada por Salles na reunião de 2020 e nos jornais por ocasião de sua saída do governo no ano seguinte, busca-se apoio na Linguística Textual (LT) a partir de estudos de expressões idiomáticas e seus respectivos efeitos de sentido. Para tanto, como critério de seleção de *corpus*, buscou-se notícias que apresentavam de maneira expressa o termo "boiada" (referência a Ricardo Salles), quando anunciada a troca ministerial, na Folha de S.Paulo e no Estado de S.Paulo.

O *corpus* para a análise consiste em:

- Texto 1 (T1) - *Saída de Salles não muda política ambiental do governo, avaliam executivos*. Subtítulo: *Ministro do meio Ambiente pediu demissão nesta quarta-feira*. Foi assinado por Paula Soprana, Julia Moura e Daniele Madureira, publicado na *Folha de S.Paulo*.
- Texto 2 (T2) - *Salles corre da polícia*. Subtítulo: *Na corda bamba há meses, ministro cai quando ele e Bolsonaro estão acuados*. Foi assinado por Eliane Cantanhêde, publicado no Estadão.

Para entender melhor o "passar a boiada" utilizado por Salles e outros ditos populares que apareceram em T1, a seção 1 traz um estudo dessas formas de expressão e seus efeitos de sentido no discurso. A seção 2 está voltada para a exposição dos pressupostos teóricos do SA que se insere no bojo da LSF e, ainda, mesmo que de maneira simplificada, busca estabelecer um diálogo com a LT. Maior discussão da categoria de Atitude e da subcategoria de Julgamento está na seção 3 com as análises da construção discursiva dos comportamentos e depoimentos dos participantes dos discursos jornalísticos. A seção 4 se preocupa em analisar a diferença de posicionamento dos dois jornais sob o olhar da categoria de Engajamento. Por fim, as considerações finais englobam as discussões realizadas na pesquisa e apresentam a diferença de leituras sobre um mesmo episódio envolvendo atitudes de governantes brasileiros.

1 Onde passa um boi passa uma boiada

O sentido de um texto se constrói no contexto discursivo e situacional específico relativo aos diversos modos de agir dos atores sociais, como Koch e Elias apontam ao escreverem sobre a leitura e ativação de conhecimento:

A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências). (KOCH; ELIAS, 2007, p. 21)

Em outras palavras, os interlocutores formam um sentido para o texto a partir de contextos pressupostos durante a situação de comunicação e vão conservando ou modificando esses contextos no curso da interação que pretende a compreensão. O contexto pode ser compreendido como um conjunto que integra o co-texto, a situação imediata, o entorno sociopolítico e a bagagem cognitiva dos interlocutores, sendo essa última aquela que inclui todos os conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais e que são mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal. O "contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto" (KOCH e ELIAS, 2007, p. 64). O termo "boiada", falado durante a reunião de 2020, gerou um efeito de sentido correlacionado ao texto fonte ("onde passa um boi passa uma boiada") compreensível entre os presentes na reunião compartilhando o mesmo tempo e espaço. A expressão foi adequada ao contexto resultando em uma construção social da realidade, "já que, sendo a realidade social constituída no processo contínuo de interpretação e interação, os seus vários aspectos podem ser considerados e (re)negociados de forma explícita ou implícita" (KOCH, 2003, p.37). Considerando o pressuposto de que o sentido do texto não está nele próprio ao ser expresso, mas se faz a partir dele no percurso interacional, pode-se inferir que o discurso do ministro se dá pela construção coletiva de sentido: a ideia de pareceres sem autorização do congresso tornou-se um discurso de coautoria entre os membros da reunião que, *a posteriori*, aceitariam ou não as proposições ministeriais.

Urbano (2008) afirma que as "frases feitas" ou "fraseologia popular" fazem parte do uso da língua independente das condições geográficas, socioeconômicas e/ou culturais e que uma expressão pode ser criada para ilustrar uma situação concreta, utilizada em variados contextos, preservando o

sentido denotativo. Esse uso, quando repetido por várias vezes, tem o sentido ampliado e, nem sempre, recupera-se a origem particularizada. O autor dá o exemplo da expressão "onde passa um boi passa uma boiada", que não classifica exatamente como um provérbio, a partir da qual se é possível imaginar um cenário de bois atravessando uma ponte estreita. Ao utilizar "ir passando a boiada", Salles pôde dialogar com essa expressão de compreensão popular na passagem de um boi dando condição segura ao resto da boiada e, assim, metaforicamente, alguns determinados pareceres poderiam abrir frente aos pareceres ilegais. O ministro apoia sua fala em torno do sentimento de *segurança*, por isso recorre à cena da boiada e argumenta sobre a necessidade da assinatura nos documentos.

"Ministro da boiada" passou a ser uma forma de referenciar Ricardo Salles, não só pelo discurso na reunião, como também pelo termo "boiada" estar ligado à pecuária, setor valorizado por favorecer o crescimento econômico do país, mas criticado por trocar florestas por pastagens, ainda sobre o episódio de juntar o Meio Ambiente com Agricultura desde antes da nomeação. Em T1, há duas menções aos termos "boi" e "boiada" em citações de dois executivos entre os nove constantes do texto que os utilizam como forma de referência ao ministro e ao presidente Bolsonaro. O diretor-executivo do Instituto Escolhas, Sergio Leitão, atribui o termo "vaqueiro" a Ricardo Salles e "dono da boiada" a Bolsonaro (parágrafos 8 e 9), ressaltando a subserviência do ministro durante seu mandato. Ainda acrescenta que Tereza Cristina, ministra da Agricultura, era a administradora, e a Agricultura era uma beneficiária da pasta do Meio Ambiente, comparando o governo federal a uma fazenda e os governantes aos funcionários dela.

Outro executivo, Luiz Fernando Quaglio, especialista em ESG da Veedha Investimentos, modifica a expressão do ministro e afirma que "a queda do Salles é o boi de piranha para a boiada passar". Ele compara esse fato à saída de Ernesto Araújo (ministro das Relações Exteriores que saiu do governo no final de março de 2021), considerando os sucessores dos dois ministérios como sendo menos radicais, e esse fato poderá facilitar o próximo período eleitoral ao constatar que a maioria dos votos depende dos médios agropecuaristas brasileiros. Seguindo a mesma linha argumentativa de Salles, Quaglio se aproveita da expressão popular "boi de piranha" para expor que Ricardo Salles se submeteria a um sacrifício em prol dos demais políticos para as questões

ambientais serem mais bem vistas pela economia verde e pelo mercado internacional. Segundo Riboldi (2007), a exemplo dos estudos de Urbano (2008), a expressão "boi de piranha", similar a "onde passa um boi passa uma boiada", foi criada a partir de um cenário real possível quando um boiadeiro deveria conduzir o gado por um rio repleto de piranhas e a solução seria escolher um animal velho ou doente e colocá-lo na água em local acima ou abaixo do ponto de travessia⁷.

Como se pode ler no excerto de T2 a seguir, a menção "ministro da boiada" funciona como aposto e Ricardo Salles é adjetivado como polêmico (parágrafo 1). Unir "polêmico" a "ministro da boiada" joga luz à imagem que a jornalista escolheu fazer do ministro, pois "polêmico" pode ser compreendido como controverso ou aquele que participa de debates e, etimologicamente, "*polemikós*" (originário do grego) estabelece relação à guerra (CUNHA, 2007). Trata-se, dessa forma, da construção de um referente que, mediante seu discurso, se coloca em posição de guerra. Apesar de "explosiva compra da vacina Covaxin" (parágrafo 1) e "Salles se livra do ministério, mas não de 'uma bomba'" (parágrafo 6) circunscreverem cenas de guerra estereotipada, com explosões, tanques e fuzis, a ideia aqui é de confronto e desarmonia, o que pode justificar as informações sobre investigações dele e de Bolsonaro na CPI da vacina Covaxin, pois os dois são alvos do STF.

(1) Queridinho do presidente Jair Bolsonaro, mas alvo de inquéritos e investigações em São Paulo e em Brasília, o **polêmico Ricardo Salles**, o "**ministro da boiada**", caiu num momento em que o Supremo Tribunal Federal aperta o torniquete contra ele e que a CPI da Covid acua o próprio Bolsonaro por causa da explosiva compra da vacina Covaxin. (T2 - parágrafo 1)

(2) [...] A sensação em Brasília é que Salles se livra do ministério, mas não de "uma bomba". E que o ministro muda, mas a destruição da Amazônia continua. (T2 - parágrafo 6)

O uso do termo "boiada" não é somente uma forma de recordar a reunião de 2020 em uma relação intertextual. Evocar "ministro da boiada" avalia as falas e ações de Ricardo Salles não o vinculando, em momento algum, nos textos analisados, ao ministério em que estava à frente; pelo contrário, o referente está associado aos elementos representativos do ministério da agricultura/pecuária,

⁷ Ressalta-se que, mesmo essa expressão constando na fala do executivo Quaglio, a prática de sacrificar um animal não deveria ser adotada nos meios rurais nos anos 2020, pois fere o projeto de lei nº 215 de 2007 sobre a defesa e garantia do bem-estar dos animais, assim como o desenvolvimento das tecnologias nas práticas rurais não permitiria a técnica de "boi de piranha". Portanto, espera-se que seja uma referência à expressão linguística sobre uma prática de tempos remotos.

tanto que "boiada" serve como um gatilho para a ativação de seu julgamento e de sua atuação profissional não preocupada com as questões ligadas à natureza.

Um estudo acadêmico sobre provérbios em textos jornalísticos considerou que "qualquer jornal que queira ter a adesão de seus leitores ao que noticia, deve fazê-lo tendo em perspectiva a convergência dos fenômenos linguísticos comumente utilizados no cotidiano" (NÓBREGA, 2008, p. 236) e, seguindo essa linha de tornar a matéria mais acessível, a expressão "um manda, outro obedece" (parágrafo 2), mesmo sem utilizar "boi", merece destaque, quando T2 compara Salles a outros ministros, inclusive a Ernesto Araújo (T1 também faz essa comparação), que perderam seus cargos, mas tiraram fotos ao lado do presidente para carregarem como troféus. Tal expressão parece uma variação de "manda quem pode, obedece quem tem juízo" e, novamente, faz-se referência ao poder de Bolsonaro na hierarquia do governo em relação à subserviência dos ministros. As expressões populares utilizadas nos discursos políticos e como recursos jornalísticos ativam conhecimentos partilhados socialmente e culturalmente que permitem extrair dos textos opiniões, crenças e atitudes de seu produtor, de modo a auxiliá-lo na construção de sentido.

2 Pressupostos teóricos

O debruçar sobre os estudos das expressões idiomáticas e seu uso em textos que circulam em esferas cotidianas, como as notícias, por exemplo, acrescido de compreender os efeitos de sentido das estruturas textuais pertencem mais especificamente ao arcabouço da LT. A avaliação feita a partir de recursos que a linguagem comporta em situação de interação com expressão de opiniões, sentimentos, julgamentos, abordando um escalonamento de maior ou menor comprometimento e imbricação com outros textos são análises voltadas para o sistema de avaliatividade (SA), fundamentado no bojo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

A LT não adota a postura modular em camadas de superposição ou acréscimo sucessivos na descrição dos elementos linguísticos, a denominada "teoria da cebola", nem toma como base a gramática funcional. Isso, em primeira análise, poderia considerar a LT como formalista, mas não. Trata-se de um estudo do texto em funcionamento, na concepção interacional ou dialogal

da língua com o texto, sendo este o próprio lugar da interação. A produção da linguagem passa a ser uma atividade bastante complexa na construção de sentidos que se realiza "com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas também a sua reconstrução - bem como a dos próprios sujeitos - no momento da interação verbal" (KOCH, 2005, n.p.). A materialidade dos textos suscita elementos a serem observados durante um trabalho de análise e, no caso desta pesquisa, a LT e a LSF puderam estabelecer um diálogo interteórico a fim de atender à concretização analítica.

A LSF (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) defende uma análise textual e gramatical organizada em três metafunções: a Ideacional, a Interpessoal e a Textual. A Ideacional abrange a experiência e os eventos, permite reconhecer as ações que estão ocorrendo, os participantes que estão agindo e as circunstâncias das ações e a inter-relação entre elas. Já a segunda representa as relações entre os participantes da comunicação, mantendo as relações sociais entre as pessoas com posicionamentos críticos de consonância ou discordância de opiniões e proposições, estabelecendo as relações de atitude e juízos nos discursos. E a última metafunção, a textual, é uma forma de organizar as outras duas metafunções, uma expressão do que se fala ou escreve dentro de um determinado contexto, organizando as escolhas das estruturas temáticas. Proposto por Martin e White (2005), o SA se preocupa em descrever variadas possibilidades de significados que os falantes/escritores têm à disposição para expressar posicionamentos nos textos, avaliando pontos de vista e, dessa forma, encontra-se inserido na metafunção interpessoal.

O SA é composto por três subsistemas: Atitude, Engajamento e Gradação. A Atitude diz respeito aos sentimentos e impressões sobre as pessoas, eventos e circunstâncias, assim como a manifestação de avaliações de comportamento, envolvendo três subcategorias: Afeto, Julgamento e Apreciação.

O Afeto é uma forma de expressão de sentimentos, das manifestações emocionais vivenciadas pelas pessoas e podem gerar avaliações com polaridades positivas, negativas ou ambíguas. Para a subcategoria do Julgamento, interessam avaliações que dizem respeito aos comportamentos das pessoas sob a ótica de suas ações individual ou coletivas com base nos princípios normativos. Conforme as pessoas são caracterizadas nos textos a

partir de seu caráter ou personalidade, despertam avaliações em estima ou sanção social.

- Estima social - avaliação do grau de normalidade (abarcando os preceitos de especialidade ou usualidade), capacidade (abarcando as habilidades e competências) e tenacidade (abarcando a paciência e a perseverança).
- Sanção social - avaliação do grau de verdade (abarcando os preceitos de honestidade ou sinceridade) e propriedade (abarcando os preceitos de transparência, ética e civismo).

Gonçalves-Segundo (2011, p.172) acrescenta que os valores de estima social "integram o processo mais básico de integração social e são regulados por meio da cultura oral, do convívio mais íntimo, estando mais estreitamente ligados a comportamentos geralmente não passíveis de punição institucional", enquanto os de sanção social "relacionam-se às obrigações morais e éticas, à cidadania e à filiação institucional (religiosa, por exemplo). Por essas razões, os Julgamentos de sanção social implicam atitudes não de admiração ou estranhamento, mas sim, de louvor/destaque ou condenação/recriminação".

A terceira subcategoria da Atitude é a Apreciação que consiste em um conjunto de opiniões para coisas, objetos e fenômenos de caráter estético ou de valor social e podem complementar as avaliações do Afeto e do julgamento.

O Engajamento consiste na expressão de posicionamentos dos escritores/falantes através de uma sistematização linguística levando em consideração os estilos intersubjetivos e ocupa-se, com isso, de diferentes olhares sobre a voz autoral do texto e outras vozes ali presentes. O princípio do Engajamento recupera os conceitos de dialogismo de Bakhtin, ao afirmar que o discurso não é compreendido como uma unidade da língua, e sim, como uma unidade de comunicação, como se pode ler em suas palavras:

Cada conjunto verbalizado grande e criativo é um sistema de relações muito complexo e multiplanar. Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente (BAKHTIN, 2003, p. 330).

Uma rede dialogal possibilita formas de adesão do falante/escritor em relação ao que o texto propõe e se reconhece, ora abrindo espaço para a vozes de outrem em discursos heteroglóssicos, ora encobrendo ou apagando a

manifestação dessas vozes em discursos monoglóssicos. No primeiro caso, ainda a rede dialogal pode se apresentar de duas formas:

- Expansão dialógica - com o reconhecimento da rede dialogal, um espaço mais democrático, aberto ao debate que aceita e encoraja as vozes circulantes nos espaços sociais.
- Contração dialógica - com rejeição das alternativas da rede, em um espaço mais autoritário, que restringe o debate e desencoraja a participação de vozes circulantes nos espaços sociais.

Por fim, a Gradação que se apresenta em dois eixos, a Força e o Foco, ligada à possibilidade de avaliar um elemento numa escala contínua polarizada. A Força aparece como uma forma de intensificar ou quantificar as atitudes organizadas em grau (categorias escaláveis), enquanto o Foco compõe-se de forma não escalável, incidindo em um grau de maior ou menor comprometimento em acentuação ou atenuação à posição valorativa. O Foco e a Força perpassam os outros subsistemas de Atitude e Engajamento e podem ser analisados conjuntamente.

Em resumo, as categorias podem ser classificadas como apresentado no quadro simplificado a seguir:

Quadro 1. Classificação do Sistema de Avaliatividade

Atitude	Afeto	(In)Felicidade
		(In)Segurança
		(In)Satisfação
	Julgamento	Estima social
		Sanção social
	Apreciação	Reação
Composição		
Valoração		
Engajamento	Contração dialógica	Contraposição
		Proposição
	Expansão dialógica	Ponderação
		Atribuição
Gradação	Força	Intensificação
		Quantificação
	Foco	Acentuação
		Atenuação

Fonte: Adaptação de Martin e White (2005, p. 38; 134)

3 Atitudes - Julgamentos

A avaliação das ações do governo e das consequências que isso teve para a sociedade brasileira e para a imagem do Brasil no mundo não está calcada apenas no uso do termo "boiada". Os textos analisados buscaram explicações para a saída do ministro e os posicionamentos, ora monoglóssicos, ora heteroglóssicos, marcaram avaliações de jornalistas e executivos no dia da saída de Salles. T1 noticiou a saída de Salles trazendo pontos de vista de nove executivos de empresas que avaliaram a trajetória do governo, o momento da demissão e prospecção para um futuro próximo a partir da chegada de Joaquim Álvaro Pereira Leite, ministro que assumiu a pasta do Meio Ambiente. Essa avaliação é admitida, inclusive, na própria manchete "Saída de Salles não muda política ambiental do governo, avaliam⁸ executivos". T2 não trouxe o depoimento de executivos ou de especialistas efetivamente com discursos relatados, mas ambos compartilharam posições de valores, crenças e sentimentos objetivando apoiar ou contrariar vozes reais que circulam socialmente.

Em T1, a valoração negativa de Salles é sistematicamente empregada pelos executivos a quem o jornal deu oportunidade para expor seus pontos de vista e suas experiências vividas no período do governo ao representarem suas instituições/empresas. Os elementos linguísticos de Julgamento são recorrentes e, por vezes, intensificados pelos recursos da Gradação.

Muitas são as escolhas léxico-gramaticais que os executivos fizeram para mostrar que Salles não era um bom representante do Ministério do Meio Ambiente, como no discurso citado de Roberto Klabin, membro do conselho da fabricante de papel e celulose Klabin, fundador da SOS Mata Atlântica e da SOS Pantanal ao se referir a Salles em:

(3) Seu único esforço nesse cargo foi fazer tudo para agradar o presidente [Jair Bolsonaro] e tentar fazer parte do seu círculo mais intimista. (T1 - parágrafo 5)

Martin e White (2005) definem no subsistema de Julgamento, especificamente, o de sanção social, como os comportamentos contrariam as condutas e a ética em determinada comunidade. Em uma primeira leitura do excerto (3), a palavra "esforço" poderia carregar o sentido de quem faz força ou se empenha por algo ou por alguém, avaliando positivamente a atitude do ex-

⁸ Grifo nosso.

ministro, intensificada, inclusive, por "tudo" que colocaria o comportamento de Salles em uma escala máxima de esforço. Porém, fazer parte do círculo mais intimista para agradar o presidente, intensificado pelo atributo "único", rompe com essa avaliação positiva e a atitude do ministro passa para um lugar de má conduta no cargo que ocupava. Nota-se, assim, como a categoria de Gradação – marcada pelo "tudo" como elemento intensificador do que foi feito e do "mais" reforçando a relação pessoal entre o ministro e o presidente – contribui para uma leitura de condenação ao comportamento de Salles em uma sanção social.

Outro executivo, André Perfeito, economista-chefe da Necton, afirmou que:

(4) O ministério do Meio Ambiente não vem dando boas notícias faz tempo e a agenda verde é um imperativo hoje em dia e as empresas buscam cada vez mais os padrões ESG⁹.

Considerar que as notícias não eram boas, avaliaria negativamente o ministério e, nesse caso, a construção do discurso poderia ser classificada como uma Apreciação de valor a uma instituição (ministério). Ao considerar que o ministério não seria capaz, por si só, de dar notícias, a avaliação passa a ser feita a seu representante, o ministro; ou seja, mais uma sanção social da conduta ministerial. Ao invés de utilizar um único elemento linguístico para qualificar as notícias como ruins ou péssimas ou algo que o valha, o executivo escolheu negar as "boas notícias" e, assim, atenuar sua avaliação com o objetivo de abrandar o efeito de sentido de sua exposição (ROSA, 1992). André Perfeito optou por usar o gerúndio da ação e essa escolha pode indicar a continuidade das notícias "ruins" no decorrer de tempo, ideia corroborada pelo uso do marcador de tempo "faz tempo". Uma forma explícita de marcar a contradição das notícias do ministério em relação às exigências dos padrões ESG é intensificada pela extensão de tempo, como Martin e White (2005) classificam um dos quantificadores de força na categoria de Gradação.

As avaliações supramencionadas podem ser classificadas no SA como estima social, trazendo valores de críticas negativas do avaliador para que Salles seja julgado como incapaz de estar à frente do ministério associado ao fato de

⁹ ESG é uma sigla em inglês para *Environmental, Social and Governance* que representam os três pilares que medem a sustentabilidade e um impacto ético de um investimento. Essas informações foram extraídas da página inicial do livro digital ESG: um impulsor-chave para um negócio sustentável. Disponível em <https://www.softexpert.com/se-pt/downloads/ebook/esg-um-impulsor-chave-para-um-negocio-sustentavel.pdf>. Acesso em: 20.jan.2022.

seu esforço não estar compatível com o cargo que ocupava e não atender ao que se esperava dele junto às empresas e padrões de sustentabilidade. T1 identifica também manifestações de julgamento de sanção social, como no discurso de Paulo Hartung, presidente executivo da Ibá (Indústria Brasileira de Árvores), não apenas reprovando o que Salles fez ou não fez no governo, mas pelas ações de ilegalidade na Amazônia, reforçado pelo sentido de perigo das mudanças legislativas em.

(5) O setor empresarial vem alertando para isso, para a necessidade de combater com eficácia a ilegalidade na Amazônia, para o perigo das mudanças legislativas [...]. (T1 - parágrafo 14)

A ideia de agir fora da lei fica implícita no discurso de Hartung quando o setor empresarial toma a atitude de alertar, na verdade, uma ação contínua evidenciada pelo uso do gerúndio "vem alertando". Tendo em vista todo o contexto de Salles ter sugerido "passar a boiada" na reunião ministerial, ao citar "perigo das mudanças legislativas", o executivo pode ter feito uma avaliação de recriminação quanto à honestidade das ações do ministro junto ao Congresso Nacional. Uma marca de intensificação, classificada como Gradação de foco, da declaração de Hartung veio no final do parágrafo anterior ao englobar o "mundo todo" na criação de obstáculos a produtos brasileiros devido à política ambiental brasileira.

O julgamento de estima social, no parágrafo 4, é observado quando a jornalista não somente critica Salles como também Weintraub (entendia de brigas e armas, nada de educação), Araújo (destruiu a política externa e a imagem do Brasil no mundo desenvolvido) e Pazzuelo (jamais tinha visto uma curva epidemiológica e nem sequer sabia o que era o SUS) afirmando que eles tinham características comuns pelo fato de todos não possuírem os atributos necessários para os cargos que ocupavam. A referência aos quatro ministros - "eram pessoas erradas, no lugar errado, na hora errada" - expressa uma avaliação negativa quanto à capacidade ou competência dos ministros. Ainda na avaliação da capacidade, acrescenta que Salles "não entendia nada da área", o que fica enfatizado com a dupla negativa na mesma declaração "não" e "nada". Continuando as avaliações de Salles, afirma que o ministro "sempre fez o jogo de madeireiros ilegais e de destruidores do ambiente e da própria Amazônia, enquanto agia ativamente contra os biomas, o Ibama e o ICMBio." e, tendo em vista, que a venda de madeiras de forma ilegal é crime, o uso da expressão "fazer o jogo", neste caso, atribui conivência de Salles ao crime. O

elemento de força é ativado pelo advérbio "sempre" intensificando a ideia de continuidade da ação e "ativamente contra" acentua a forma de agir contra o bioma e as instituições ditas como defensoras do meio ambiente na subcategoria foco da Gradação.

Corriqueiramente, utiliza-se o diminutivo de um substantivo ou de um adjetivo para atribuir-lhe condição de pequenez ou de carinho, e o aumentativo, além de designar que algo é de tamanho grande, dá um *status* de poder ao termo referido. Como uma análise em T2, o "queridinho" (referente catafórico no parágrafo 1) poderia ser interpretado como uma forma carinhosa, uma reação emocional da jornalista ao se referir ao ministro, um reconhecimento do afeto existente entre Salles e Bolsonaro, mas de maneira crítica, essa expressão linguística revela uma avaliação de comportamento, jogando luz às irregularidades do governo com o qual Salles está envolvido, pois, na sequência, a informação é de que ele é alvo de inquéritos e investigações em São Paulo e em Brasília. Dentre muitas outras possibilidades, "queridinho" foi uma opção de escolha no texto e, de forma implícita, funciona como um termo agregador, julgando as atitudes dos dois representantes governamentais. De forma semelhante, "amigão", no parágrafo 3, não carrega a avaliação de empatia e afeição em uma avaliação de afeto que, a princípio, "amigo" possa apresentar. O aumentativo avalia o comportamento de subserviência não só de Salles, mas de outros três ministros que já estavam fora de seus cargos na época da divulgação da notícia, que executavam as ordens do presidente sem questionamento, e isso pode ser observado pela expressão "um manda, o outro obedece" como já discutido na seção 1 deste capítulo. O diminutivo e o aumentativo descrevem o grau de intensidade, avaliando comportamentos a partir de pontos de vista normativos socioculturalmente construídos. A Gradação aparece para dar força ao julgamento de comportamento que a jornalista fez do ministro Salles no percorrer de todo o texto.

Deve-se aqui uma observação sobre as manchetes dos textos: diferentemente de T1, que traz a "saída de Salles" inscrita no título, T2 não faz referência à demissão/saída de Ricardo Salles do ministério. Há, necessariamente, de se ter conhecimento da situação histórica política do país daquele momento para substituir a informação "corre da polícia" por "Salles deixou de ser o ministro". A manchete e a linha fina contêm uma avaliação já

realizada por Cantanhêde ao recorrer ao termo "polícia" em uma situação de "demissão/saída do ministro", que era a informação que se tinha até aquele momento. A ação de correr da polícia rotula, de certa forma, a ilicitude da gestão de Salles e, mais forte ainda, o julgamento de sanção social vem com o verbo "cair" da linha fina "Na corda bamba há meses, ministro cai quando ele e Bolsonaro estão acuados" como consequência de suas ações ilegais, e, segundo a jornalista, Bolsonaro e o ministro encontravam-se acuados há meses.

4 Engajamento

Reconhece-se a diferença de posicionamento dos dois jornais já na leitura das manchetes com o enunciado heteroglóssico em T1 e monoglóssico em T2. "Saída de Salles não muda política ambiental do governo" (primeira parte do título - T1) opera em uma rede dialogal com o que se esperava desse episódio: mudança na política. A proposição da "permanência da política ambiental" é expressa no título através do uso da negativa "não muda política ambiental", invocando um posicionamento da voz do jornal sob a classificação de contração dialógica, apontando responsabilidade do autor textual, desafiando o leitor a reconstruir algum sentido divergente. Em "Avaliam executivos" (segunda parte do título - T1), os participantes da notícia não só trarão seus depoimentos para o texto, mas farão suas avaliações sobre o episódio, ampliando a perspectiva das alternativas de vozes, em um movimento de expansão dialógica por atribuição. A forma declarativa "Salles corre da polícia" de T2 praticamente esconde a rede dialógica com outros enunciados para simular que não há outros posicionamentos, tratando a informação como verdadeira ancorada somente na voz autoral do jornal representado pela jornalista, construindo, dessa forma, concepções da realidade.

Ocorrem dois movimentos distintos de posicionamento em relação à saída de Salles avaliados pelos executivos, como se pode observar em (6) e (7):

(6) Alvo de inquérito no STF por suspeita de favorecimento a empresários do setor madeireiro, Salles será substituído por Joaquim Pereira Leite, secretário da Amazônia e Serviços Ambientais da pasta (T1 - parágrafo 2).

Nesse exemplo, há uma relação de causa e efeito: a substituição de Salles será em virtude de ele estar sob suspeita por favorecimento a empresários de madeiras. A avaliação que o leitor pode fazer deste posicionamento é do

tipo expectativa confirmada, pois, a partir de elementos socioculturais compartilhados, esperava-se que o envolvimento do ministro em ilegalidades ocasionasse sua substituição.

(7) O novo [ministro] que irá assumir é seguidor da mesma cartilha, não vai mudar nada (T1 - parágrafo 11).

Após a substituição do ministro, já com a indicação do sucessor, o leitor poderia esperar uma mudança de comportamento do governo e uma novidade considerada como uma melhoria, afinal, uma novidade pode causar essa emoção (realização de novas metas, classificada como uma satisfação com polaridade positiva na subcategoria de Afeto), inclusive pela expressão "novo", linguisticamente marcada. A contrariedade a essa contraposição - contraexpectativa - é construída pelo uso da expressão "é seguidor da mesma cartilha", seguido de dupla negativa "não" e "nada" que enfatiza a postura autoral.

A saída de Salles e a chegada de Joaquim Leite, o novo ministro, pode ser avaliada pelos executivos como incertezas, demonstradas nos exemplos (8) e (9) a seguir:

(8) Talvez o que mude é que sai o histrionismo e a agressividade do ex-ministro Salles o tornava mais antipático, mas, na prática, o ministério continua mesmo, sem mudança das políticas, afirma (T1 - parágrafo 11).

O que coloca o ponto de vista da contraposição do executivo em xeque não é mais a substituição do ministro e sim a comparação que arriscou fazer sobre o ministro que está saindo e o que vai assumir daquele momento em diante. A voz autoral, ao mesmo tempo que permite um questionamento sobre as mudanças marcado pelo modalizador "talvez" e o elemento de contrariedade "mas", assume que elas não ocorrerão, em uma contração dialógica de contraexpectativa. A continuidade da fala do executivo parece restringir a voz autoral mais ainda ao assumir que não haverá mudança, e o termo "na prática" valida o posicionamento de "o ministério continua mesmo, sem mudança das políticas". O elemento intensificador - na categoria de Gradação - fica por conta do termo "mesmo".

(9) O projeto de desmonte das instituições de controle e proteção ambiental vem em uma crescente. Muito provavelmente a política ambiental não mudará e, mais uma vez, o país perderá a oportunidade de um protagonismo ambiental de vanguarda mundial. Não importa quem assumir." (T1 - Parágrafo 13).

Esse posicionamento do executivo Singer difere do exemplo anterior, pois o uso do modalizador "Muito provavelmente" pode ser um índice de gerenciamento de posicionamentos de vozes alheias em uma expansão dialógica através da ponderação, assinalando a possibilidade de outras concepções. Na sequência da proposição do executivo, o "não" admite que há outro ponto de vista, mas que é negado, voltando a contrair a forma dialógica, intensificado pela expressão "mais uma vez", recurso linguístico que indica o conhecimento do fato em questão.

Um recurso de expansão dialógica bastante incidente em T1 e que não está presente em T2 é a atribuição - quando a voz autoral traz para o texto o reconhecimento de outros atores, considerados autoridades no assunto. T1 deu lugar para nove executivos, enquanto T2 apresenta a voz do jornal por intermédio da jornalista e isso reverbera na presença de verbos de dizer (cinco "afirmar", cinco "dizer") em T1, assim também o discurso relatado que é marcado no início das falas, como "segundo executivos" (parágrafo 1), "segundo Leitão" (parágrafo 10), "segundo Quaglio" (parágrafo 18) e "segundo ela" [a executiva que preferiu não se identificar] (parágrafo 26), além do "para Roberto Klabin" (parágrafo 3).

Tanto T1 quanto T2 expressam divergências no uso de termos "demissão" e "sair" ao noticiar o episódio de 23 de junho. A dúvida recai em saber se foi um pedido de demissão por parte de Ricardo Salles ou se foi uma atitude que partiu de Bolsonaro ao demiti-lo. Dessa maneira, T1 utiliza o verbo "sair" e o substantivo "saída" e suas variações em seis momentos, utiliza "troca" e "substituição" para se referir ao ministério e utiliza "demissão" em três momentos com as variações de "pedir demissão", "pedido de demissão" e "efeito da demissão". T2 utiliza o verbo "cair" (em três momentos) para retratar o mesmo fato, o verbo "correr" (no título) e "demissão" acompanhado de "pedido" (parágrafo 2) e é nesse contexto que "a pedido" de Salles vem marcada pelo uso das aspas em "O script da demissão 'a pedido' de Salles - que nestes dois anos e meio foi mero executor da política criminosa de Bolsonaro para o meio ambiente - não é novidade no governo Bolsonaro". Há contração dialógica ao utilizar a negação na construção do trecho, ao reconhecer que há outras vozes autorais, não trazidas para o debate do texto, e outras interpretações avaliativas podem se manifestar como, por exemplo, de que não são novidades demissões no governo de Bolsonaro. A marcação da

pontuação de aspas em "a pedido" abre espaço para uma avaliação de posicionamento da voz autoral, colocando em dúvida se realmente Salles fez esse pedido.

Concluindo, os dois exemplares noticiosos revelam o engajamento sobre o posicionamento do ministério do Meio Ambiente, no período do governo federal representado por Jair Bolsonaro, ao discutirem as possibilidades de mudanças (ou não) para o setor ambiental. Os posicionamentos monoglóssicos que não dão margem à discussão estão presentes, mas em menor quantidade se comparados aos posicionamentos que possibilitam a inserção de vozes externas aos textos para apresentarem pontos de vista, ampliando a rede dialógica. Permitem, dessa forma, aprofundar a compreensão de atitudes políticas que interferem e comandam a vida de toda a sociedade, que neste trabalho são inerentes aos impactos negativos que a natureza sofre.

Considerações finais

Este capítulo teve como objetivo verificar as diferenças entre as notícias de jornal sobre a saída de Ricardo Salles do ministério do Meio Ambiente que se deu em junho de 2021, levando em consideração seu discurso de "passar a boiada" em uma reunião ministerial anterior, o que sugere o uso de medidas ilegais sem passar pelo congresso.

Sob a ótica do SA foi possível analisar a avaliação que os textos apresentaram sobre o comportamento do ministro e do presidente Bolsonaro por serem considerados aliados em suas ações governamentais. Mesmo com posicionamentos que, a princípio, apresentavam certa neutralidade no julgamento das ações ministeriais, foi investigado que os julgamentos carregam acento negativo que culminaram em inquéritos e investigações. Salles foi considerado incapaz para o cargo que ocupava por dois anos e meio e acusado de estar ligado de forma ilegal às empresas madeireiras na Amazônia.

Observou-se que a forma de conjugar as vozes autorais na *Folha de S.Paulo* e no *Estadão* foi diferenciada, com o levantamento de contração ou expansão dialógica. A *Folha de S.Paulo* trouxe a avaliação de nove executivos com depoimentos e discursos relatados em prevalência de contração dialógica com o uso de contraposição, enquanto o *Estadão* apresentou menor

comprometimento com a presença do diálogo com uso de contração dialógica de negação e discursos monoglóssicos.

Por fim, este trabalho colaborou para discutir a possibilidade de leituras de textos informativos com base na avaliação dos posicionamentos dos atores participantes do discurso, especialmente dos políticos brasileiros que se inspiram na cumplicidade para governarem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2003.
- CANTANHÊDE, Eliane. **Salles corre da polícia**. O Estado de S.Paulo, São Paulo, 23.jun.2021. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,salles-corre-da-policia,70003756587>. Acesso em 09.set.2021.
- FEARNSIDE, Philip Martin. **Os números do desmatamento são reais apesar da negação do presidente Bolsonaro**. Amazônia Real (2019). Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/os-numeros-do-desmatamento-sao-reais-apesar-da-negacao-do-presidente-bolsonaro/>. Acesso em: 20.jan.2022.
- GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, estabilidade e dinamicidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**. 2011. 447 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>.
- GREENPEACE BRASIL. **Brasil em chamas: do Pantanal à Amazônia, destruição não respeita fronteiras**. 16.set.2020. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/brasil-em-chamas-negando-as-aparencias-e-disfarcando-as-evidencias/>. Acesso em: 17.jan.2022.
- HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **Introduction to Functional Grammar**. 3ª ed. London: Hodder Arnold, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. Revista Investigações, v.18, n.2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478/1151>. Acesso em: 10.nov.2021
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- ROSA, Margaret de Miranda. **Marcadores de atenuação**. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARTIN, James Robert; WHITE, Peter. **The language of evaluation: appraisal In English**. New York/Hampshire: Palgrave Macmillam, 2005.
- NÓBREGA, Marlene Assunção. **Quando os provérbios dão a manchete: a oralidade no texto jornalístico escrito - O caso Jornal da Tarde**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa - Faculdade de Filologia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28082009-144134/publico.pdf>. Acesso em: 20.01.2022.
- RIBOLDI, Ari. **O bode expiatório: origem de palavras, expressões e ditados populares com nomes de animais**. Porto Alegre: Age Editora, 2007.
- SOPRANA, Paula; MOURA, Júlia; MADUREIRA, Daniele. **Saída de Salles não muda política ambiental do governo, avaliam executivos**. Folha de S.Paulo, São Paulo, 23.jun.2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/06/saida-de-salles-nao-muda-politica-ambiental-do-governo-avaliam-executivos.shtml>. Acesso em: 09.set.2021.

URBANO, Hudinilson. Da fala para a escrita: o caso dos provérbios e expressões populares. Revista **Investigações e Teoria Literária**. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/UFPE, v.21, n.2, jul.2008. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

Anexos

TEXTO 1 (T1)¹⁰ - Saída de Salles não muda política ambiental do governo, avaliam executivos

Ministro do Meio Ambiente pediu demissão nesta quarta-feira

23.jun.2021 às 20h38

Paula Soprana

Júlia Moura

Daniele Madureira

SÃO PAULO

1) A troca no comando do Ministério do Meio Ambiente promovida pelo presidente Jair Bolsonaro (sem partido) não deve alterar a política do governo federal nessa área, segundo executivos que comentaram o pedido de demissão de Ricardo Salles nesta quarta-feira (23).

2) Alvo de inquérito no STF (Supremo Tribunal Federal) por suspeita de favorecimento a empresários do setor madeireiro, Salles será substituído por Joaquim Pereira Leite, secretário da Amazônia e Serviços Ambientais da pasta.

3) Para Roberto Klabin, membro do conselho da fabricante de papel e celulose Klabin, o ex-titular do Meio Ambiente vai tarde.

4) "Salles será lembrado como o pior ministro do Meio Ambiente que este país já teve", diz o empresário, fundador da SOS Mata Atlântica e da SOS Pantanal, duas organizações não governamentais ligadas à defesa ambiental.

5) "Seu único esforço nesse cargo foi fazer tudo para agradar o presidente [Jair Bolsonaro] e tentar fazer parte do seu círculo mais intimista", diz o empresário.

6) Klabin é um dos signatários da carta enviada nesta quarta-feira (23) ao presidente da Câmara, Arthur Lira, com críticas a projetos de lei apontados como um retrocesso à política ambiental.

7) "Neste governo o meio ambiente é visto como um entrave ao desenvolvimento do país. Enquanto este presidente assim pensar e agir, nada vai melhorar e outros Salles surgirão".

8) Sérgio Leitão, diretor-executivo do Instituto Escolhas, organização civil de sustentabilidade, afirma que, na prática, o ministério continua o mesmo, sem mudança em suas políticas.

9) "Na imensa fazenda chamada governo Bolsonaro, saiu o vaqueiro, mas continuam o dono da boiada e a administradora da fazenda. O dono é Bolsonaro e quem administra é a ministra Tereza Cristina [Agricultura]."

10) Segundo Leitão, Salles fazia as ações que o Ministério da Agricultura queria, e a pasta de Cristina era uma espécie de beneficiária de todas as ações do ministro.

11) "O novo [ministro] que irá assumir é seguidor da mesma cartilha, não vai mudar nada. Talvez o que mude é que sai o histrionismo e a agressividade do ex-ministro

¹⁰ A numeração feita nos parágrafos de TEXTO 1 (1 a 26) e TEXTO 2 (1 a 6) não estava originalmente nos jornais consultados. A autora optou por numerar os parágrafos no item Anexos por considerar um recurso didático para melhor orientação na leitura do presente capítulo.

Salles o tornava mais antipático, mas, na prática, o ministério continua mesmo, sem mudança das políticas", afirma.

12) Eugênio Singer, diretor-geral da consultoria ambiental Ramboll Brasil, afirma que o ministro não saiu por sua atuação na questão ambiental, mas por suspeitas de corrupção em sua pasta.

13) "O projeto de desmonte das instituições de controle e proteção ambiental vem em uma crescente. Muito provavelmente a política ambiental não mudará e, mais uma vez, o país perderá a oportunidade de um protagonismo ambiental de vanguarda mundial. Não importa quem assumir."

14) Paulo Hartung, presidente-executivo da Ibá (Indústria Brasileira de Árvores), disse que a política ambiental brasileira nos últimos anos tem criado obstáculos a produtos brasileiros no mundo todo.

15) "O setor empresarial vem alertando para isso, para a necessidade de combater com eficácia a ilegalidade na Amazônia, para o perigo das mudanças legislativas, como expressado na carta de empresários a Arthur Lira. Temos que zelar pelos mercados que conquistamos. Em um momento de crise climática, temos oportunidade, e estamos perdendo."

16) Luiz Fernando Quaglio, especialista em ESG (sigla do inglês Environmental, Social e Governance) da Veedha Investimentos, compara o episódio com a saída de Ernesto Araújo do Itamaraty, substituído por Carlos França, considerado menos radical.

17) "A queda do Salles é o boi de piranha para a boiada passar. O curral eleitoral do governo é no campo, é o médio agropecuarista brasileiro", diz o especialista.

18) Segundo Quaglio, o ministro não era uma unanimidade no agronegócio, pois era visto como um entrave para a economia verde, prejudicando a imagem do país no exterior.

19) "O mercado internacional, porém, não vê muito a imagem. O mundo ESG [de boas práticas ambientais, sociais e de governança] e a economia verde são movidos pela materialidade, não pelo discurso, mas o governo ganha um novo fôlego."

20) Conrado Magalhães, cientista político da Guide, diz que a troca não gera impacto na Bolsa de Valores e no câmbio, mas dá um tempo para que o governo se comunique melhor em relação a temas ambientais, o que pode ter um efeito positivo para o Brasil no longo prazo.

21) "Se Leite [novo ministro] fizer uma abordagem diferente e mostrar compromisso com o meio ambiente é uma oportunidade de guinada do governo, se aproximando da visão da Europa e dos EUA, que têm dado mais relevância ao assunto. É uma oportunidade para a mudança de imagem caso o governo faça um esforço mais contundente", afirma.

22) "O Ministério do Meio Ambiente não vem dando boas notícias faz tempo e a agenda verde é um imperativo hoje em dia e as empresas buscam cada vez mais os padrões ESG", afirma André Perfeito, economista-chefe da Necton.

23) Marina Braga, gerente de alocação da Blue3, também não vê efeito da demissão no pregão desta quinta-feira (24).

24) "O mercado está 'ignorando' essas questões agora e olhando mais para crescimento, juros e inflação. A Bolsa em dólares ainda chama a atenção do estrangeiro e a Selic subindo também ajuda a trazer dinheiro de fora", diz Marina.

25) Uma executiva do setor financeiro, que preferiu não se identificar, afirmou que o mercado internacional pode ver a troca de forma positiva, porque o Brasil está com a imagem desgastada. Por outro lado, entretanto, quem substitui Salles segue a mesma agenda, dando uma sinalização de que nada mudará.

26) Segundo ela, se a agenda ambiental do país seguir no caminho do que chamou de "negacionismo climático", boicotes e sanções serão cada vez mais comuns, com fuga de investimento.

TEXTO 2 (T2) - Salles corre da polícia

Na corda bamba há meses, ministro cai quando ele e Bolsonaro estão acuados

Eliane Cantanhêde, O Estado de S.Paulo

23 de junho de 2021 | 18h48

1) Queridinho do presidente Jair Bolsonaro, mas alvo de inquéritos e investigações em São Paulo e em Brasília, o polêmico Ricardo Salles, o "ministro da boiada", caiu num momento em que o Supremo Tribunal Federal aperta o torniquete contra ele e que a CPI da Covid acua o próprio Bolsonaro por causa da explosiva compra da vacina Covaxin.

2) O script da demissão "a pedido" de Salles - que nestes dois anos e meio foi mero executor da política criminosa de Bolsonaro para o meio ambiente - não é novidade no governo Bolsonaro. O ministro entra na mira da justiça e da mídia, passa a ser elogiado e a participar de atos com o presidente e, quando todo mundo está distraído em outras frentes, finalmente cai.

3) Na lista de alvos, destacam-se três que, como o próprio Salles, exercitaram bravamente a máxima do "um manda, o outro obedece": Abraham Weintraub (Educação), Ernesto Araújo (Relações Exteriores) e o general da ativa Eduardo Pazzuelo (Saúde). Todos perderam seus cargos, mas levando troféus para pendurar na parede: as fotos de véspera, sorridentes, com o presidente amigão.

4) Em comum, também, o fato de que todos eram as pessoas erradas, no lugar errado, na hora errada. Weintraub entendia de brigas e armas, nada de educação. Araújo destruiu a política externa e a imagem do Brasil no mundo desenvolvido. Pazzuelo jamais tinha visto uma curva epidemiológica e nem sequer sabia o que era o SUS.

5) E o que dizer de Salles, um ministro do Meio Ambiente que jamais pusera os pés na Amazônia? Ele não entendia nada da área e, ao contrário, sempre fez o jogo de madeireiros ilegais e de destruidores do ambiente e da própria Amazônia, enquanto agia ativamente contra os biomas, o Ibama e o ICMBio.

6) Quanto mais errava, mais Salles agradava a Bolsonaro. Sentia-se com costas tão quentes a ponto de chamar o general Luiz Eduardo Ramos (Casa Civil) de "Maria fofoca", mas nem Bolsonaro, nem as costas quentes, foram suficientes para salvá-lo das denúncias que vêm dos Estados Unidos, passam pela Polícia Federal e desabam no Supremo. A sensação em Brasília é que Salles se livra do ministério, mas não de "uma bomba". E que o ministro muda, mas a destruição da Amazônia continua.

5

Sistema da AVALIATIVIDADE: contribuições para a avaliação de um tema social em cartas do leitor em jornais paulistas

Sandra Gomes Rasquel
Universidade de São Paulo

Introdução

A Carta do leitor é um gênero discursivo que favorece a participação social sobre temas de interesse público, meio pelo qual o leitor de um jornal pode avaliar temas circulantes. As cartas analisadas neste trabalho respondem a enunciados anteriores e possibilitam novas respostas sobre o tema da reforma da Previdência e podem ser entendidas como uma atitude responsiva ativa, nos termos de Bakhtin (2003 [1979]), em que se inscrevem as avaliações dos leitores sobre um tema relevante de interesse social.

Os fatores que movem as pessoas a participarem ativamente de uma prática discursiva são complexos e envolvem motivações particulares e de grupos de atores sociais, como no caso da reforma da Previdência, em que não há um consenso sobre sua aprovação, o que gera polêmicas e discordâncias a esse respeito.

Martin e White (2005) tomam como base a visão de Bakhtin a respeito de que toda comunicação verbal é dialógica, e de que as respostas, com suas possíveis avaliações sobre temas circulantes, funcionam como continuidade dessa cadeia de comunicação verbal, o que permite que os sujeitos possam reconhecer e solidarizarem-se ou não com esses discursos, o que nos leva ao conceito de Engajamento. Já no que compete aos valores do Engajamento,

White (2004) reitera que a noção de funcionalidade intersubjetiva se baseia nos conceitos de Bakhtin de dialogismo e heteroglossia.

A respeito dos discursos circulantes, ou seja, das formas simbólicas mediadas pela mídia, Thompson (2011 [1990]) afirma que elas são pontos de referência comuns para a sociedade, que facilitam a participação das pessoas em uma cultura mediada, com fácil acesso por meio de multimodalidades - em formas de textos, imagens, informações e ideias, circulando por suportes variados: por meio de jornais, revistas, rádio, televisão e internet. Também acerca das mídias, como mediadoras de informações e de prestação de serviços ao cidadão, Charaudeau (2013) afirma que as mídias, ao mesmo tempo em que buscam responder a uma demanda social em função da democracia, esbarram em questões de ordem econômica, o que pode ser conflitivo com os interesses da população e pode resultar na propagação de ideologias dominantes, influenciando a opinião pública.

A respeito dessas ideologias dominantes, a análise crítica do discurso (ACD) estabelece e sustenta que as relações de dominação podem ser observadas na representação do discurso e na forma como são construídos, no entanto, elas podem ser modificadas nas lutas ideológicas das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 1995; 2001; 2004). Para Fairclough (2004), as ideologias são representações que influenciam no modo social de agir dos agentes sociais e como eles constroem seus discursos e compreendem os discursos circulantes. Para discutir e compreender como se processam essas ideologias de grupos sociais nos discursos, Fairclough baseia-se na compreensão do conceito de ideologia desenvolvido por Thompson (2011 [1990]), o qual propõe, de forma não esgotável, cinco modos de operação da ideologia, realizados por meio de estratégias típicas de construção simbólica, discutidas a seguir, de forma resumida:

1. Legitimação: relações de dominação podem ser instauradas e sustentadas ao serem representadas como legítimas e ocorrem por meio de três estratégias de construção simbólica: *Racionalização*, *Universalização* ou *Narrativização*.

2. Dissimulação: relações de dominação são ocultadas e/ou negadas e ocorrem por meio de três estratégias de construção simbólica: *Deslocamento*; *Eufemização* e *Tropo* (sinédoque, metonímia e metáfora).

3. *Unificação*: uma forma de unidade interliga indivíduos numa identidade coletiva e despreza suas diferenças. As estratégias utilizadas para tal processo são: *Padronização* e *Simbolização da Unidade*.

4. *Fragmentação*: as relações de dominação são mantidas ao segmentarem pessoas ou grupos, vistos como perigosos ou ameaçadores. As estratégias de construção simbólica utilizadas para tal processo são: *Diferenciação* e *Expurgo do Outro*.

5. *Reificação*: as situações transitórias e históricas são retratadas como se fossem permanentes, materiais e atemporais e nega-se o caráter social e histórico dos processos, processo que ocorre por meio: *Naturalização*; *Eternalização*; *Nominalização* e *Passivização*.

Nesta perspectiva de compreensão da ideologia, em nosso *corpus*, vemos que determinados discursos sustentam as assimetrias de poder e desviam nossa atenção de problemas políticos, econômicos e sociais de ordem mais ampla, como as desigualdades sociais, a falta de emprego, as desigualdades no acesso à formação educacional e cultural disponíveis em nossa sociedade, os quais tornam as pessoas cada vez mais dependentes da ajuda do Estado, como é o caso dos discursos que se alinham à proposta do governo e entendem a Seguridade Social como uma medida fiscal e não de caráter social.

Os conceitos teóricos trabalhados anteriormente foram cruciais na compreensão de nosso *corpus* e nos auxiliaram no desenvolvimento de nossa dissertação, no entanto, foram apresentados neste trabalho de forma resumida, por questão de espaço. De modo geral, nosso estudo integrou como categoria de análise o Sistema da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) e como aporte teórico a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1995; 2001; 2004), o conceito de ideologia e de recepção das formas simbólicas (THOMPSON, 2011 [1990]; 2014 [1995]); discurso da mídia e discurso político (CHARAUDEAU, 2013), dialogismo e heteroglossia (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN; VOLÓCHINOV, 2006 [1895-1975]). Os dados foram tratados por meio do sistema UAM *Corpus Tool* (O'DONNELL, 2019).

Por seu turno, em nossa dissertação de mestrado, concluída em 2020 e apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas para o Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo: "Um

estudo crítico discursivo e das marcas avaliativas da responsividade nas cartas do leitor relativas à reforma da previdência em jornais paulistas", apresentamos um recorte neste espaço, teve como objetivo geral compreender de que modo os atores sociais avaliam a reforma da Previdência em cartas do leitor publicadas em jornais de grande e baixa visibilidade. Para a apresentação deste recorte, o *corpus* será composto por 10 cartas do leitor de jornais paulistas, em sua versão digitalizada e/ou online, que responderam ao tema da reforma.

Como objetivos específicos, buscamos 1) reconhecer discursos circulantes que sustentam os posicionamentos em face da reforma; 2) compreender os tipos de recursos linguísticos avaliativos e 3) compreender como se configura o engajamento do leitor-autor¹¹ em relação aos discursos e às construções das perspectivas que ele produz sobre o tema e em relação ao que é produzido por terceiros. Nossa hipótese foi de que o Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005) pudesse ser uma ferramenta útil para apreender a responsividade na avaliação e no posicionamento do leitor sobre o tema da reforma e configurou-se como nossa categoria de análise.

1 O Sistema da Avaliatividade como categoria de análise

Conforme Martin e White (2005), o Sistema da Avaliatividade permite compreender quais recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos são utilizados para que as pessoas façam avaliações no texto (oral ou escrito). Ele baseia-se na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday; Matthiessen (2004) e divide-se em: *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*¹², com suas respectivas subcategorias.

A Atitude é dividida em: 1. *Afeto*, 2. *Julgamento* e 3. *Apreciação*, os quais também contém subdivisões. O afeto é dividido em três tipos: i. *(In)felicidade*: relacionada às emoções (alegria, raiva, amor, felicidade etc.); ii. *(In)segurança*: relacionada ao bem-estar social e à confiança do indivíduo no ambiente e iii. *(In)satisfação*: relacionada aos nossos sentimentos de satisfação ou não em relação às nossas metas. Em Gonçalves-Segundo (2011), é descrito um quarto tipo, a *Inclinação*, relacionada à avaliação sobre a desejabilidade e às

¹¹ Para diferenciarmos o leitor em geral do autor da "carta do leitor", nos referiremos ao autor da carta como "leitor-autor", sinalizando que ele é, ao mesmo tempo, um leitor que responde, por meio da "carta do leitor", ao tema da previdência e é o autor desta carta.

¹² Esse último recurso (Gradação) não será avaliado em nosso *corpus*.

expectativas. O afeto inclui os sentimentos e as reações emocionais e pode ser explícito ou implícito, e de polaridade negativa, positiva ou ambígua (WHITE, 2004; OLIVEIRA, 2014). Para completar, Gonçalves-Segundo (2011) integra nessas denominações a responsabilidade autoral e não autoral.

O julgamento é dividido em i. *Estima Social* e ii. *Sanção Social* e implica as regras morais e legais vigentes em determinada cultura. Os julgamentos de estima social envolvem a aprovação ou reprovação sem implicações legais, enquanto a sanção social envolve implicações legais (MARTIN; WHITE, 2005; CABRAL; NUNES, 2013).

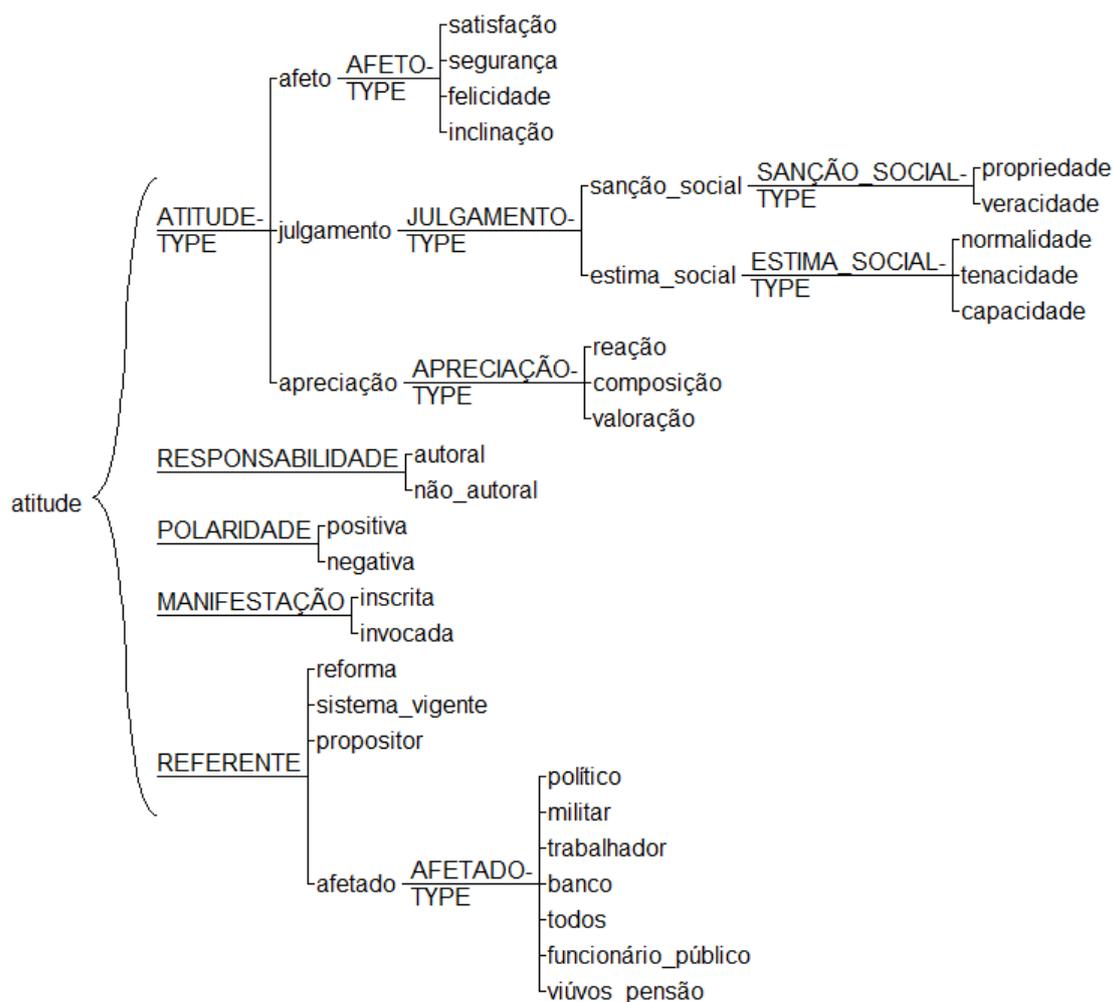
Conforme Martin e White (2005), o julgamento de estima social é dividido em: i. Normalidade: quão normal ou (in)comum alguém é; ii. Capacidade: o quanto alguém é ou não capaz; iii. Tenacidade: quão perseverante alguém é ou não. Já o julgamento de sanção social divide-se em: i. Propriedade: relacionada à conduta e à ética; ii. Veracidade: o quão honesta ou desonesta é uma pessoa.

A outra categoria, a das Apreciações, é utilizada na avaliação de fenômenos semióticos ou naturais, no que compete ao seu caráter estético ou de valor social. Na reação, a avaliação estética é baseada na afeição emotiva ou desiderativa e refere-se à construção discursiva sobre uma propriedade intrínseca a um objeto ou processo. A reação-impacto integra a afeição emotiva e a reação-qualidade integra a afeição desiderativa. Na Composição, a avaliação estética integra aspectos da percepção e organização e avalia o equilíbrio e a complexidade. Na Valoração, a avaliação baseia-se no valor, eficácia ou risco para os indivíduos (MARTIN; WHITE, 2005; GONÇALVES-SEGUNDO, 2011).

Divide-se em: i. Reação: reações afetivas (emotivas ou desiderativas) causadas nas pessoas, que é integrada pela Reação-Impacto e pela Reação-Qualidade, as quais respondem a perguntas específicas, tais como: Reação-Impacto - algo é bem recebido ou não? e Reação-Qualidade - as coisas nos chamam a atenção ou não? São ou não prazerosas? ii. Composição: sentimentos correspondentes à avaliação do equilíbrio e da complexidade. Divide-se em: Composição-Equilíbrio: É algo bem elaborado ou não? e Composição-Complexidade: É algo compreensível ou confuso? iii. Valoração: refere-se à inovação, ao valor social, à autenticidade e à relevância (MARTIN; WHITE, 2005).

A figura 1, a seguir, apresenta o Sistema da Atitude e os recursos avaliativos utilizados pelo leitor-autor, adaptado conforme o conteúdo das cartas do leitor, em análise no *corpus*.

Figura 1. Composição do Sistema da Atitude, do Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005), adaptado conforme resultados do nosso *corpus* de análise.



Fonte: extraído do Programa UAM *Corpus* Tool versão 3.3 (O'DONNELL, 2019), aplicado ao nosso *corpus*.

O último sistema, o do *Engajamento*, permite ao escritor/falante posicionar-se em relação às proposições de valor presentes no texto, considerando as vozes e posições circulantes e a relação intersubjetiva com leitores reais e/ou potenciais (MARTIN; WHITE, 2005). Esse sistema integra a *monoglossia* e a *heteroglossia*. Na *monoglossia*, é construída uma concepção da realidade como se fosse única e aceita pela comunidade discursiva, na qual as proposições são tidas como certas e factuais, ao simularem o apagamento

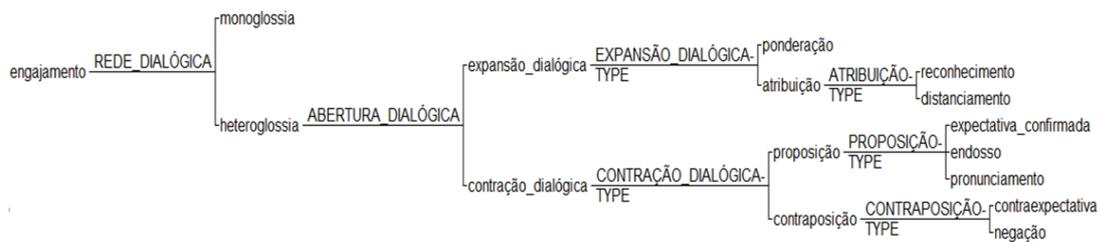
da rede de alternativas dialógicas. Na heteroglossia, coexistem diversas perspectivas em função da ampliação do espaço dialógico, a qual é dividida em *expansão* e *contração dialógica* (MARTIN; WHITE, 2005; SCHERER, 2013; GONÇALVES-SEGUNDO, 2016).

Conforme White (2004) e Gonçalves-Segundo (2014), a *expansão dialógica* integra as perspectivas e vozes alternativas e a *contração* age no sentido de desafiar, dispersar ou restringir o escopo dessas vozes. A *expansão dialógica* integra as seguintes categorias: 1. *Ponderação*: em que há o reconhecimento de alternativas dialógicas; 2. *Atribuição*: refere-se ao discurso relatado (in)direto, no qual desvincula-se a voz autoral de outras vozes trazidas ao texto. Seus subtipos são: i. *Reconhecimento* e ii. *Distanciamento*. No *Reconhecimento*, há presença de um discurso relatado atribuído a outras vozes. No *Distanciamento*, não se valida o discurso alheio, resultando em distanciamento e em não solidarização da voz autoral com esses discursos alheios.

Já a *contração dialógica* sinaliza a rejeição parcial ou total de alternativas, o que restringe o espaço de troca e aceitação de outras perspectivas. A *contração* integra as seguintes categorias: 1. *Contraposição* e 2. *Proposição*. Na *Contraposição*, há a anulação das alternativas dialógicas. Seus subtipos são: i. *Negação* e ii. *Contraexpectativa*. Na *Negação*, anula-se totalmente uma dada concepção da realidade e na *Contraexpectativa*, mantém-se uma dada representação ou alternativa que não é aplicada ao evento enunciado. Já na *Proposição*, denota-se a rejeição parcial de outras alternativas. Seus subtipos são: i. *Expectativa Confirmada*; ii. *Pronunciamento* e iii. *Endosso*. Na *Expectativa Confirmada*, constrói-se um interlocutor que partilha das ideias da voz autoral. No *Pronunciamento*, gera-se um conflito entre a voz autoral e o interlocutor. Já no *Endosso*, a voz autoral valida e ratifica o discurso alheio (MARTIN; WHITE, 2005; GONÇALVES-SEGUNDO, 2014).

A figura 2, a seguir, apresenta o Sistema do Engajamento e denota os recursos da rede e da abertura dialógica marcados no engajamento do leitor-autor sobre o tema da reforma.

Figura 2. Sistema do Engajamento, baseado no Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005)



Fonte: Extraído do Programa UAM Corpus Tool versão 3.3 (O'DONNELL, 2019), aplicado ao nosso corpus.

2 Procedimentos metodológicos

Optou-se por trabalhar com jornais paulistas (versão digitalizada ou online) de menor e maior visibilidade, que dispõem de espaço na internet e espaço para a carta do leitor, para se ampliar a abrangência das manifestações discursivas sobre o tema da reforma da Previdência. Desses, filtrou-se as cartas em que foi abordado o tema da reforma, dos quais: "Painel do Leitor" (Folha de S.Paulo); "Fórum dos Leitores" (O Estado de S. Paulo); "Tribuna do Leitor" (JCNET.com.br, de Bauru/S.P. e região) e a "Cartas" e "Do Leitor" (Cruzeiro do Sul, de Sorocaba/S.P.). Desses, foi feita uma análise quantitativa-qualitativa de 10 cartas do leitor.

Para a delimitação do período de análise das cartas, considerou-se o primeiro envio ao Congresso da PEC 287/2016 da proposta de reforma do governo Temer (5.12.2016) até o período da aprovação final (23.10.2019), no mandato do atual presidente, de Jair Bolsonaro, incluindo cada uma das fases de tramitação da proposta na Câmara e no Senado.

Do Sistema da Avaliatividade, abordamos como categoria de análise dois dos seus três subsistemas: a Atitude e o Engajamento. A fim de sistematizarmos os resultados, os dados foram tratados via sistema UAM *Corpus Tool* versão 3.3 (O'DONNELL, 2019). Para a discussão dos resultados e para a análise, optamos por fazer a divisão pelo tipo de posicionamento e os apresentamos de forma comparativa e separadamente, como segue:

- 1 - Posicionamento favorável à reforma da Previdência = "a favor"
- 2 - Posicionamento contrário à reforma da Previdência = "contra"

3 - Posicionamento parcialmente a favor da reforma da Previdência = de "aceitação parcial".

3 Resultados

No que se refere aos posicionamentos, nas cartas, predominou o posicionamento "contra a reforma", seguido do posicionamento de "aceitação parcial" e, por fim, do posicionamento "a favor". No julgamento, ocorreu um maior número de manifestações no posicionamento "contra", seguido da "aceitação parcial" e do "a favor". Nos três tipos de posicionamento, a polaridade negativa do julgamento foi dirigida principalmente ao propositor da reforma. A apreciação foi mais relevante no posicionamento "contra", seguido do posicionamento de "aceitação parcial" e do posicionamento "a favor".

Do Sistema da Atitude, nos três tipos de posicionamento, a apreciação foi o recurso avaliativo mais utilizado e o afeto foi o menos utilizado. Nos posicionamentos "contra" e de "aceitação parcial", o julgamento foi proporcionalmente utilizado. O uso do recurso do engajamento foi utilizado com predominância mínima do uso da monoglossia nos posicionamentos "a favor" e de "aceitação parcial" e de heteroglossia no "contra". Nos três tipos de posicionamento, o uso da contração dialógica prevaleceu em detrimento da expansão dialógica, denotando a pouca abertura dos leitores-autores para a aceitação de outras perspectivas e alternativas dialógicas no que se refere ao tema da reforma da Previdência.

Na comparação entre os três tipos de posicionamento, na categoria do Engajamento, o uso da Expansão Dialógica no Sistema do Engajamento foi baixo e o uso da Contração Dialógica foi bastante elevado, do qual a subcategoria contraposição negação foi significativamente relevante nos três tipos de posicionamento. As respostas avaliativas semelhantes nos três tipos de posicionamento referem-se à responsabilidade autoral e à alta incidência da polaridade negativa dos recursos avaliativos.

Os exemplos a seguir mostram excertos das cartas dos leitores-autores com os recursos avaliativos e de engajamento predominantemente utilizados, os quais são apresentados pelos tipos de posicionamento adotados face ao

tema da reforma da Previdência, respectivamente: a favor, contra e de aceitação parcial.

4 Excertos das Cartas dos Leitor, exemplificando os recursos Avaliativos e de Engajamento

Posicionamento favorável à reforma da Previdência

Os excertos das cartas, a seguir, ilustram os recursos avaliativos e de posicionamento utilizados na avaliação da reforma no posicionamento “a favor”, com destaque em negrito e com numeração sobrescrita:

(1) “A duras penas o governo conseguiu aprovar a reforma da Previdência, que há pelo menos quatro décadas se tem como **necessária**², **mas**¹ só agora avança. A votação no Senado foi tão importante que o mercado reagiu imediatamente, com a bolsa chegando a 107 mil pontos e o dólar recuando 1,34% (23/10, B1 e B8). **Mas**¹ é bom lembrar que isso **não**⁶ resolve todos os problemas. Executivo e Legislativo têm agora de se debruçar sobre as reformas administrativa e tributária, que desinche a máquina pública e racionalize os impostos. E fazer as reformas sem que haja paternidades institucionais ou pessoais, lembrando que elas são **imperativos da Nação**². (...)”. (carta 1/ O Estado)

Legenda:¹ contração contraposição contraexpectativa/ ² apreciação valoração/
³ contração proposição endosso/ ⁴contração proposição pronunciamento/
⁵afeto de (in)segurança/ ⁶contração contraposição negação/ ¹¹ expansão ponderação

(2) “Ou se aprova de uma vez por todas a reforma da Previdência ou o País continua a andar em marcha ré. (...) A economia ficou estagnada, o desânimo chegou, a desesperança está cada vez mais presente e tudo **parece**¹¹ estar andando a passos lentos. **No entanto**¹, a grande **aposta**² para o Brasil voltar a crescer e poupar os cofres públicos, a reforma da Previdência **apresentada**³ pelo governo em fevereiro, que continua nas mãos dos 594 congressistas, esta semana finalmente começa a andar. (...) **O fato é que**⁴ o Estado brasileiro está quebrado e precisa retomar o mais rápido possível sua credibilidade junto aos organismos nacionais e internacionais para que retornem os investimentos. Por isso que a equipe do governo tem se empenhado para garantir a votação. A previsão inicial do governo era de poupar R\$ 1,2 trilhões em dez anos, **mas**¹ com as alterações da Comissão o valor já baixou para algo em torno de R\$ 900 a R\$ 933 bilhões e a grande **preocupação**⁵ do governo é exatamente a mudança que o texto sofre ao passar pelos trâmites democráticos. (...) **Não**⁶ tem milagre se tratando de política, agora ou vai ou racha, senhores congressistas”. (carta 2/ O Estado)

Legenda:¹ contração contraposição contraexpectativa/ ² apreciação valoração/
³ contração proposição endosso/ ⁴contração proposição pronunciamento/
⁵afeto de (in)segurança/ ⁶ contração contraposição negação/ ¹¹ expansão ponderação

Em sua avaliação nas cartas, o leitor-autor indica sentir-se inseguro e insatisfeito e julga negativamente a capacidade de enfrentamento do proponente da reforma para lidar com as situações e pessoas que dificultam o

andamento e a aprovação da proposta. Ele entende que a reforma da Previdência é fundamental para que a economia melhore e para a atração de investimentos, o que indica uma resposta de apreciação valorção positiva quanto à reforma.

Já o uso do engajamento monoglóssico prevalece em discursos que entendem que a reforma da Previdência é necessária para que o país possa se desenvolver. Nesse sentido, no posicionamento “a favor”, o leitor-autor engaja-se de forma solidária com discursos circulantes que pregam que o Brasil se tornará insustentável financeiramente, caso a reforma não seja aprovada, tal como descrito nos excertos anteriores.

Posicionamento contrário à reforma da Previdência

Os excertos das cartas, a seguir, ilustram os recursos avaliativos e de posicionamento utilizados na avaliação do tema da reforma no posicionamento “contra”:

(3) “**Não**⁶ há o que comemorar nesta **desidratada**^{14inv} reforma. Manteve, e em alguns casos ampliou, a diferença de benefícios dos funcionários públicos em relação ao setor privado e **não**⁶ incluiu estados e municípios, que têm enorme peso no déficit”. (carta 3 completa/ Folha de S. Paulo)

Legenda: ⁶ contração contraposição negação/ ^{14inv} apreciação composição invocada

(4) “O sr. Michel Temer, assim como toda a casta política brasileira, desde a esquerda, ao centro até a direita, de qualquer posição, estão a **brincar com fogo**^{12inv} quanto à proposta da reforma da Previdência Social! Idem os juizes do Supremo Tribunal Federal (STF)! Este povo está **farto**⁹ e **raivoso**⁹ e **não**⁶ aceitará o **absurdo de morrer em pé trabalhando**^{2inv} assim como os pensionistas e aposentados em terem 10% de seus **miseros estípidos**¹⁴ cortados... Está nação está a um passo da **revolta**⁹ popular espontânea causada unicamente pelos **desmandos**¹² e **imoralidade corruptiva**¹⁵ de seus **alienados**¹² e **sujos políticos**¹⁵, estejam eles no Legislativo ou no Executivo, nas prefeituras, estados e principalmente lá na ilha da fantasia chamada Brasília, bem como da faustosa, cara e inepta máquina do Judiciário igualmente em todos os níveis. Há tempos vocês estão cutucando a onça com vara curta. A **corda da paciência popular está esticadíssima**^{9inv} a ponto de se romper diante de mais esta **torção nada leve e hipertemerária parida**² de quem se acha **seguro e inalcançável**^{12inv}! Aprovezem esta **insanidade**² apostando na **folclórica pacatez “bovina”**^{10inv} do brasileiro e vocês, políticos e juizes (há poucas exceções para ambos), verão dentro de suas próprias casas e vidas o que é um povo **irado**⁹... (...).” (carta 4/ JCNET.com)

Legenda: ²apreciação valorção/ ^{2inv}apreciação valorção invocada / ⁶ contração contraposição negação/ ⁹ afeto de (in)satisfação/ ^{9inv} afeto de (in)satisfação invocada/ ^{10inv} julgamento de estima social tenacidade invocada/ ¹² julgamento de estima social (in)capacidade/ ^{12inv} julgamento de estima social (in)capacidade invocada/ ¹⁴apreciação composição/ ¹⁵julgamento de sanção social propriedade / ¹⁶ julgamento de sanção social veracidade. ^{inv}= invocado.

(5) "(...). Hoje a Reforma da Previdência da forma que está **prejudica**⁹ o trabalhador mais humilde, aquele que ganha entre 1 e 3 salários mínimos, normalmente trabalhadores que "pegaram no pesado" a vida toda, trabalharam muito mais que os 35 anos para homens e 30 para mulheres, **porém**¹, na informalidade. O tal rombo da Previdência existe porque grandes empresas, assim como já **divulgado**⁷ pela mídia, devem o dobro ou mais de impostos que o tal rombo, as desonerações e a tal da DRU (Desvinculação de Receitas) também contribuem para o tal do rombo. (...)". (carta 5/ JCNET.com)

Legenda:¹ contração contraoposição contraexpectativa/ ² apreciação valoração/ ³ contração proposição endosso/ ⁴contração proposição pronunciamento/ ⁵afeto de (in)segurança/ ⁶contração contraoposição negação/ ¹¹ expansão ponderação

(6) "Verdadeira **palhaçadas**² essa nova previdência, **em quem está quebrando a mesma não**⁶ **se mexe**^{14inv}. Continua a ter gente que vai continuar a receber até 30 mil e o coitado que recebe, e quando consegue, um salário mínimo, **e esse que tá aumentando o rombo da previdência?**^{8inv}. Mais uma vez **enganando o povo**¹⁶". (carta 6 completa/ Jornal Cruzeiro do Sul)

Legenda: ² apreciação valoração/ ⁶ contração contraoposição negação/ ^{8inv} contração proposição expectativa confirmada invocada/ ^{14inv} apreciação composição invocada/ ¹⁶ julgamento de sanção social veracidade. ^{inv}= invocado.

(7) "A reforma da Previdência aprovada em primeiro turno na Câmara nada mais é do que **medida fiscal, antes de tudo**^{2inv}. De previdência tem muito pouco, **na verdade**⁴. **Não**⁶ acabou com a privilegiatura - pobre **não**⁶ tem lobby em Brasília, como o funcionalismo público e outras categorias protegidas. (...)". (carta 7/ O Estado)

Legenda: ^{2inv} apreciação valoração invocada / ⁴ contração proposição pronunciamento/ ⁶contração contraoposição negação. ^{inv}= invocado.

No posicionamento "contra", há insatisfação do quanto o trabalhador - afetado negativamente - será prejudicado pelas novas regras rígidas, além dos que responsabilizam o déficit do sistema previdenciário a causas como a má gestão do dinheiro da Seguridade Social corrupção e desvios de recursos públicos.

Por meio do recurso de apreciação, o leitor-autor entende que a proposta mantém as injustiças sociais, por proteger uma parcela da população que tem lobbies de defesa no Congresso e avalia o conteúdo da proposta como não bem elaborado, não equilibrado, injusto na tratativa das pessoas e com regras obscuras (composição) na concessão dos benefícios. Por conta desses recursos avaliativos, esses atores se distanciam do que é proposto na Cartilha da Nova Previdência (BRASIL, 2019c), que prega um sistema mais justo e igualitário.

O uso do recurso de engajamento heteroglóstico do leitor-autor sugere que há restrição na abertura dialógica, indicada pelo uso preponderante da

contração contraposição negação. Pela contração dialógica, o leitor-autor rejeita discursos que aceitam a proposta do governo (BRASIL, 2019b; BRASIL, 2019d; BRASIL, 2019a; BRASIL, 2015) e engaja-se de forma não solidária aos discursos apoiadores da reforma.

O uso do recurso mais utilizado nas cartas - o de contração dialógica contraposição contraexpectativa- simula a anulação da perspectiva de que o alegado "rombo" se justifica pelo pagamento de pensões e aposentadorias aos trabalhadores, ao qual o governo é indicado como o responsável pelo saldo negativo do sistema previdenciário. Por sua vez, o engajamento monoglóssico indica uma relação com discursos em que a reforma é vista como uma medida fiscal, com desmonte de seu caráter de proteção social, com custos ao afetado-trabalhador, alinhando-se a discursos neoliberais.

Posicionamento parcialmente a favor da reforma da Previdência

Os excertos das cartas, a seguir, ilustram os recursos avaliativos e de posicionamento utilizados na avaliação do tema da reforma no posicionamento de "aceitação parcial", com destaque em negrito e com numeração sobrescrita:

(8) "(...). **Mas¹ não⁶ vejo nenhum⁶ movimento para defender os interesses da população contribuinte do INSS!** (...) A reforma da Previdência é **necessária², não⁶** se discute, **mas¹** se for aprovada como está a proposta, **quem vai pagar a conta¹³** ^{inv} é o trabalhador contribuinte do INSS que ganha de dois a três salários mínimos. A reforma **pode¹¹** resolver parte do problema fiscal, **mas¹** vai aumentar a **desigualdade¹⁴** com relação à distribuição de renda". (carta 8/ O Estado)

Legenda: ¹contração contraposição contraexpectativa/ ²apreciação valorização/ ⁶contração contraposição negação/ ¹³ inv apreciação reação confirmada invocada/ ¹⁴apreciação composição.

(9) "(...). **Ocorre que⁴ quem vota e faz as leis não⁶ passa dificuldades, mas¹ aí ficar** dizendo que estão do lado dos mais necessitados e **não⁶ fazerem nada¹²** é uma **vergonha⁹**, pois viúvos **não⁶ têm lobby, lobby só existe onde há dinheiro**". (carta 9/ O Estado)

Legenda: ¹ contração contraposição contraexpectativa/ ⁴ contração proposição pronunciamento/ ⁶ contração contraposição negação/ ⁹ afeto de (in)satisfação/ ¹² julgamento de estima social (in)capacidade

(10) "**É claro que⁸ é necessária² uma reforma urgente no sistema previdenciário** deste país, **mas tão somente¹** nas aposentadorias dos **marajás da previdência^{15inv}**: deputados, senadores, desembargadores, juízes, ministros em geral, etc. (...). **O que vai acontecer é que⁴ os idosos não⁶ conseguirão emprego,** conseqüentemente **não⁶ terão dinheiro para pagar as contribuições mensais e jamais se aposentarão.** (...)". (carta 10/ O Estado)

Legenda: ¹contração contraposição contraexpectativa/ ² apreciação valorização/ ⁴contração proposição pronunciamento/ ⁶ contração contraposição negação/ ⁸

contração proposição expectativa confirmada/ ^{15inv} julgamento de sanção social propriedade invocado

No posicionamento parcial, o uso do recurso - apreciação valorção positiva - indica que os leitores-autores defendem a reforma da Previdência, porém não concordam com as regras definidas pelo governo para tal reforma. Por conseguinte, gera-se um sentimento de insatisfação pela discordância da proposta -apreciação composição negativa. Nesse quesito, na análise comparativa, encontramos semelhanças nas preocupações e considerações sobre o tema da reforma nas cartas "contra" e de "aceitação parcial", que diferem dos pontos mobilizados nas cartas com posicionamento "a favor".

Nas cartas com posicionamento "a favor", o discurso comum entre os leitores-autores passa por questões de preocupação de ordem econômica, alinhando-se a discursos neoliberais. Esses discursos podem ser classificados como ideológicos - por uso da estratégia de universalização - uma vez que legitimam que todos precisam fazer um "sacrifício" em prol do bem do país, ocultando, por outro lado, que o sacrifício não atingirá a todos igualmente e penalizará a parte mais vulnerável da população, tal como se exemplifica na carta 2.

Já as cartas de posicionamento "contra" e de "aceitação parcial" divergem quanto à aceitação da necessidade de reforma. Nas de posicionamento de "aceitação parcial", o leitor-autor aceita a reforma, embora recuse a proposta do governo e nas de posicionamento "contra", a rejeição é total. Nessa perspectiva, o discurso propagado pelo governo de que a Previdência será justa e para todos não se sustenta na visão dos leitores-autores com posicionamento "contra" ou de "aceitação parcial", os quais se distanciam e não aderem a discursos que pregam essa ideia, indicado pelo engajamento de contração dialógica.

No posicionamento "a favor", o espaço de responsividade foi relevantemente marcado por discursos que sustentam as ideologias neoliberais e o engajamento do leitor-autor ocorreu em direção a se alinhar ao discurso do governo, ao sustentar suas ideias e ao apoiá-lo na aprovação da proposta de reforma, o que denota uma ideologia hegemônica, no termos de Thompson (2011 [1990]), por reproduzir a ordem social que favorece grupos e indivíduos dominantes - governo federal, políticos, empresários, banqueiros e investidores apoiadores da reforma.

Nos tipos de posicionamento “contra” e de “aceitação parcial”, o espaço de responsividade foi prioritariamente marcado por discursos contestatórios críticos e, portanto, não-ideológicos (THOMPSON, 2011 [1990]). Nessa perspectiva, os posicionamentos “contra” e de “aceitação parcial”, ao proporem outras concepções e ações que tragam uma maior igualdade na tratativa das regras de inclusão das diferentes classes na reforma, sinalizam discursos em que os leitores-autores buscam combater as concepções hegemônicas que se impõem ao tema da reforma da Previdência e prezam pela manutenção do sentido de proteção, garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, [Constituição de 1988]).

Considerações finais

A reforma da Previdência é um tema de interesse social e afeta as pessoas em idade de aposentadoria ou o futuro de todos que pretendem se aposentar. Neste ensejo, nossa proposta foi a de compreender de que modo os atores sociais respondem, na carta do leitor, ao discurso circulante sobre esse tema tão atual. Nessa perspectiva, o Sistema da Avaliatividade de Martin e White (2005) foi útil para compreendermos as formas de avaliação e de engajamento do leitor-autor sobre o tema, contribuindo com a sistematização dos recursos linguísticos usados nesse processo avaliativo.

Os resultados indicam que, ainda que o fator estético não esteja presente, os subsistemas da apreciação - *reação* e *composição* - podem ser aplicados para a compreensão da avaliação de um evento semiótico ou processo, o que amplia a consideração desta categoria. Nesse sentido, a avaliação e o engajamento do leitor-autor dirigiram-se tanto à questão de haver ou não a necessidade de uma reforma do sistema previdenciário quanto aos pontos da proposta do governo para tal fim, o que despertou neles afeições emotivas e desiderativas (*reações*) - agrado e desagrado - e avaliação do impacto para a vida da população, para o mercado e para a economia do país, por meio de apreciações positivas ou negativas. Ademais, houve a apreciação do conteúdo da proposta e dos pontos que a compõe (*composição*), incorrendo em apreciações sobre o valor global dos benefícios ou malefícios da implementação de um novo sistema previdenciário no Brasil (*valoração*).

Contudo, como apontado em nossa dissertação (RASQUEL, 2020), sugerimos que se façam mais pesquisas com a aplicação desta categoria (*apreciação*) a outros *corpora*, que ajudem a trazer resultados mais sólidos e promissores no estudo da linguagem avaliativa e, com isso, contribuam para os estudos acerca do Sistema da Avaliatividade.

Por fim, no que compete ao recurso do engajamento, o uso predominante dos recursos contrativos, na heteroglossia, independentemente do posicionamento adotado, forneceu-nos indícios de que o padrão responsivo do leitor-autor busca restringir, contestar e simular o apagamento de outras perspectivas em face do tema da reforma.

A presente pesquisa espera trazer como subsídio o aprofundamento da compreensão de como se marcam as avaliações subjetivas e o posicionamento no discurso sobre temas sociais importantes que afetam a sociedade, tal como é o tema da reforma do sistema previdenciário, contribuindo, desse modo, para os estudos de avaliações no discurso. No aspecto social, espera-se contribuir para que a sociedade possa refletir de forma crítica acerca dos eventos que nos afeta e, ao reconhecer as formas de poder e as ideologias subjacentes nas práticas discursivas possa agir no sentido de transformar sua realidade, buscando o fortalecimento do estado democrático e as condições de direitos mais igualitários e justos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. Trad. Maria Ermantina Galvão. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979]. p. 289-326.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 12. ed. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira e colaboradores. São Paulo: Hucitec, 2006 [1895 - 1975].

BRASIL. Senado Federal. **Senado aprova MP que estabelece novas regras para aposentadoria**. Agência Senado. Brasília: Senado Federal, 07 out. 2015. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/10/07/senado-aprova-mp-que-estabelece-novas-regras-para-aposentadoria>. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. - Agência Senado. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016b. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria de Previdência. **Paulo Guedes: Nova Previdência é reforma de Estado**. Brasília: Ministério da Economia, 09 mai. 2019a. Disponível em:

<http://www.previdencia.gov.br/2019/05/paulo-guedes-nova-previdencia-e-reforma-de-estado/>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Nova Previdência**. Brasília: Governo Federal, 2019b. Disponível em: <https://www.brasil.gov.br/novaprevidencia/>. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Cartilha da Nova Previdência**. Brasília: Governo Federal, 2019c. Disponível em: http://sa.previdencia.gov.br/site/2019/02/2019-02-20_nova-previdencia_v2.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Um novo Brasil**. Brasília: Governo Federal, 2019d. Disponível em: <https://www.brasil.gov.br/novaprevidencia/um-novo-brasil/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CABRAL, S. R. S.; NUNES, G. G. Avaliatividade e julgamento: uma análise de texto. **Nonada - letras em Revista**, v. 1, n. 20, p. 249-265, 2013. Disponível em: <https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=624&path%5B%5D=410>. Acesso em: 05 mar. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Trad. Angela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London e New York: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, Editora UnB, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, dinamicidade e estabilidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**. 2011. 447f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. DOI: <http://doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. O papel da Avaliatividade na construção da polêmica: uma abordagem semântico-discursiva das cartas do leitor acerca do falecimento de Hugo Chávez. **Metalinguagens**, v. 1, n. 1, p. 9-28, 2014. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/471>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Engajamento e processamento discursivo: diálogos entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Cognitiva. **Estudos Linguístico**, v. 45, n. 1, p. 153-169, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/70>. Acesso em: 10 nov. 2021.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN, Christian. **An Introduction to Functional Grammar**. 4. ed., London: Arnold, 2004.

MARTIN, James Robert; WHITE, Peter Robert Rupert. **The language of evaluation: appraisal in English**. New York / Hampshire: Palgrave Macmillan, 2005.

O'DONNELL, Michael. **Programa UAM Corpus Tool versão 3.3** - Text annotation for the 21 st Century, 31 de mai. 2019. Disponível em: <http://www.corpustool.com/>. Acesso em: 21 jun. 2019.

OLIVEIRA, Derli Machado de. O Sistema de Avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. Revista fórum identidades, Itabaiana: **Gepiadde**, ano 08, v. 15, n. 15, jan.-jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/3037>. Acesso em: 10 nov. 2021.

RASQUEL, Sandra Gomes. **Um estudo crítico discursivo e das marcas avaliativas da responsividade nas cartas do leitor relativas à reforma da previdência em jornais paulistas**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa), 2020. 260f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, USP, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-12012021-151436>.

SCHERER, Anelise Scotti. **Engajamento e Efeito de Monologismo no Gênero Notícia de Popularização Científica**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2013.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011 [1990].

THOMPSON, John Brookshire.. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Trad. de Wagner de Oliveira Brandão. Revisão da Trad. Leonardo Avritizer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1995].

WHITE, Peter Robert Rupert. Valoração: a linguagem da Avaliação e da Perspectiva. Trad. Débora de Carvalho Figueiredo. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 178 - 205, 2004. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/295. Acesso em: 10 nov. 2021.

Fontes: Cartas¹³

Carta 1:

D.C. G. É só o começo. **Estadão**, 24 out. 2019. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/forum-dos-leitores,70003061453>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 2:

T. L. Discussões da Reforma. **Estadão**, 11 jul. 2019. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/forum-dos-leitores,70002917148>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 3:

R. A. C. Previdência. **Folha de S. Paulo**, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/07/reforma-da-previdencia-prova-que-a-democracia-e-o-melhor-sistema-diz-leitor.shtml>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 4:

P. B. Aposentadoria e Pensões, 08. dez. 2016. **JCNET.com**. Disponível em: https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=246142. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 5:

F. R. Qual é a importância real da reforma da Previdência?, 22 mar. 2018. **JCNET.com**. Disponível em: https://www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=251798. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 6:

R. F. da S. Verdadeira Palhaçada. **Jornal Cruzeiro do Sul**, 07 jul. 2019. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/opinio/do-leitor/do-facebook-26/>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 7:

H. R. P. P. Desiguais na Reforma. **Estadão**, 08 jul. 2019. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/forum-dos-leitores,70002910748>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 8:

T. B. F. Aumento da Desigualdade. **Estadão**, 13 jul. 2019. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/forum-dos-leitores,70002903716>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 9:

I. A. Onde está o lobby? **Estadão**, 13 jul. 2019. Disponível em: <https://opinio.estadao.com.br/noticias/geral/forum-dos-leitores,70002920355>. Acesso em: 01 out. 2021.

Carta 10:

M. L. Z. B. A grande sacada. **Estadão**, 11 dez. 2016. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20161211-38349-spo-2-opi-a2-not/busca/leitor+F%C3%B3rum>. Acesso em: 01 out. 2021.

¹³ Foram mantidas as iniciais dos autores das cartas do leitor para preservar suas identidades.

6

“Che Guevara odiava gays”: (anti)modelos e valores da nova-direita no YouTube

Vinicius Rocha Perrud
Universidade de São Paulo

Introdução

Neste texto, buscamos debater o papel dos argumentos que invocam modelos e antimodelos na discussão promovida pela nova-direita acerca de movimentos sociais progressistas, tais como o LGBTQIA+ e o feminista. Esse trabalho está inserido no escopo de uma iniciação científica orientada à análise discursivo-argumentativa do processo de legitimação da tese da decadência da sociedade ocidental, com base em um *corpus* composto por vídeos de comunicadores de alto alcance, tais como o Olavo de Carvalho e Rodrigo Constantino, disponibilizados em seus canais no YouTube.

No que diz respeito à análise, partiu-se de um enquadramento multidisciplinar que agrega os estudos críticos do discurso (FAIRCLOUGH, 2003; HART, 2014) e os estudos da argumentação, com um diálogo entre duas perspectivas: a retórica (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]; FIORIN, 2016; REBOUL, 1998) e a lógica informal (MACAGNO, 2015; GONÇALVES-SEGUNDO, 2022; GONÇALVES-SEGUNDO; ISOLA-LANZONI, 2021). Os estudos críticos do discurso são relevantes para esta pesquisa, uma vez que viabilizam uma compreensão teórica do conflito ideológico e do embate entre valores e representações hegemônicas e contra-hegemônicas, ao passo que os estudos da argumentação se mostram produtivos, por fornecer um instrumental para entender o processo de defesa, de crítica e de questionamento das posições em conflito no debate público e, em especial,

das técnicas que promovem adesão a um dado discurso e do raciocínio envolvido em sua legitimação.

Para se realizar a análise proposta, começaremos por uma discussão sobre o que é a nova-direita, sua constituição e qual é a importância do YouTube para a força política do movimento. Depois, buscamos explicar conceitos teóricos importantes para a análise, em especial, o de esquema argumentativo. Feito isso, partimos para as análises, nas quais buscaremos mostrar a produtividade dos argumentos por modelo (e antimodelo) selecionados, a quais valores eles se vinculam e quais poderiam ser as relações entre valor e discurso, de forma a debater sua relevância para o discurso antiprogressista de maneira geral. Concluímos com uma síntese do que foi discutido, esmiuçando de que forma tais argumentos e valores servem aos propósitos específicos da comunicação política da nova-direita.

1 Uma breve contextualização: a nova-direita e os movimentos progressistas

Muito se discute sobre a formação da nova-direita no Brasil (DELCOURT, 2016; SAAD-FILHO; BOITO, 2016; LACERDA, 2016, 2019; SAAD-FILHO, 2020; ROCHA, 2021), contudo, alguns marcos são consensuais entre os pesquisadores que visam discutir sua formação: trata-se de um movimento político que ganhou forças a partir das manifestações de 2013 e do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, e que se consolidou com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

De início, é importante apontar que esse movimento se funda em um discurso que hibridiza o moralismo conservador e o neoliberalismo econômico, motivo pelo qual costuma ser concebido como um movimento neoconservador.

Em termos sintéticos, uma vez que foge ao escopo deste trabalho detalhar tais conceitos, pode-se afirmar que o discurso neoliberal (i) legitima tanto a forte atuação dos interesses do capital na vida pessoal e social dos indivíduos quanto um discurso “de gestão” no âmbito político (FAIRCLOUGH, 2003; SAAD-FILHO; BOITO, 2016), (ii) valora positivamente a propriedade privada (e incita a sua defesa a todo custo), e (iii) deslegitima e/ou desincentiva intervenções estatais, salvo exceções pontuais, como a extinção de sindicatos

(e movimentos operários no geral), o que, sem dúvida, fortalece o empresariado.

O conservadorismo, por sua vez, constitui-se, segundo Huntington (1957), como um discurso que legitima a manutenção do funcionamento e dos valores vigentes – não raro hegemônicos – da sociedade, sendo esteio da mobilização de propostas orientadas a barrar mudanças sociais. Em outros termos, o conservadorismo busca manter as instituições – processo que se acentua pela reiteração da ideia de que as instituições têm sido infiltradas e tomadas por grupos invasores que buscam corromper o estado de coisas vigente.

Lacerda (2019) ainda aponta que um resultado dessa hibridização discursiva foi a construção de um inimigo, de um alvo bem delimitado para o qual o neoconservadorismo dirige seus ataques: o progressismo, rotulado como comunismo, ressuscitando assim os fantasmas da bipolaridade. O anticomunismo consiste na força motriz que unifica ambos os discursos (conservador e neoliberal), em uma luta contra a dita “hegemonia cultural esquerdista” (ROCHA, 2021, p. 20)¹⁴. No Brasil, esse anticomunismo acabou praticamente entrando em equivalência com antipetismo¹⁵ (DELCOURT, 2016; MESSENBURG, 2017), dados os 14 anos nos quais o Partido dos Trabalhadores (PT) se manteve na presidência do país – ainda que se trate de um partido de centro-esquerda. Inclusive, é por haver esse expurgo do PT que preferimos, na esteira de pesquisadores como Delcourt (2016) e Souza (2016), assumir 2013 como o ano-chave para entender o movimento, uma vez que os protestos já se organizavam com o objetivo político de tirar a presidenta Dilma Rousseff e, conseqüentemente, o PT do poder.

Essa deslegitimação das ações e das práticas ditas progressistas e comunistas acaba, é claro, por atingir os movimentos sociais que se vinculam à esquerda, tornando-os, assim, os oponentes ideológicos principais da nova-

¹⁴ Ressaltamos, todavia, que Rocha (2021) parte de, aproximadamente, 2000 como o marco da formação da nova-direita, pois considera o mensalão como o início da organização da nova direita (marcadamente na internet, através do Orkut), além de ter um olhar prioritário para o lado neoliberal e militante. Não discordando da validade de sua análise, apenas preferimos um recorte em que a nova-direita de fato tomou as ruas. Além disso, ela deixa bem claro que não tem apreço pelo termo neoconservadorismo (ROCHA, 2021, p. 180), pois, entre outros motivos, o termo neoconservadorismo oculta a influência neoliberalismo – a despeito disso, continuaremos com o termo neoconservadorismo por ser o mais popular (ainda que, de fato, concordemos com ela, de que usar esse termo esconde a noção própria do neoconservadorismo como união).

¹⁵ Gostaríamos, ainda, de salientar que o antipetismo não é contrário apenas ao PT (ainda que este seja, sim, o alvo preferencial), mas sim uma canalização contra a esquerda no geral. Vários outros atores de esquerda são constantemente atacados; antipetismo é, em certo sentido uma metonímia de antiesquerda.

direita. Isso ocorre, especialmente, por conta: (i) da sua ampliação (e defesa institucional) durante os governos do PT; (ii) de serem conflitantes com o conservadorismo moral (por exemplo, a família tradicional precisa lutar contra a “influência LGBTQIA+”); (iii) de envolverem a tomada de ação por parte do Estado ou irem contra a lógica neoliberal de alguma forma.

Por fim, ressaltamos ainda a importância do YouTube para a organização política de nova-direita. Figuras importantes, como Olavo de Carvalho, Joice Hasselmann, Nando Moura e Rodrigo Constantino, entre outros, ao se popularizarem nessa mídia, acabaram conquistando mais espaço político: Olavo de Carvalho indicou ministros; Joice Hasselmann se elegeu deputa federal; Nando Moura entrevistou Jair e Eduardo Bolsonaro; dentre outros.

Como Munger e Philips (2020) explicam, o YouTube é importante para a radicalização na extrema-direita por dois motivos principais: o algoritmo da Google e os efeitos parassociais que os comunicadores conseguem desenvolver por meio dos vídeos:

O YouTube é especificamente apontado como um importante agente de radicalização para a extrema-direita. Embora o YouTube não seja a única plataforma com potencial radicalizante, ele combina a expertise da Google em descoberta de conteúdo (o algoritmo de recomendação) com as capacidades imersivas e parassociais do vídeo (MUNGER; PHILLIPS, 2020, p. 1-2, trad. nossa)¹⁶

2 Discussão teórica: esquemas argumentativos e valores

Como o objetivo deste trabalho é analisar o papel argumentativo da construção de modelos e de antimodelos no discurso da nova-direita, torna-se importante discutir dois conceitos caros a esse campo de pesquisa: esquemas argumentativos e valores. No primeiro caso, partir-se-á de um diálogo entre a retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]; FIORIN, 2016) e a lógica informal (MACAGNO, 2015; GONÇALVES-SEGUNDO, 2022; GONÇALVES-SEGUNDO; ISOLA-LANZONI, 2021); no segundo caso, o aporte será apenas retórico (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]; REBOUL, 1998).

¹⁶ Tradução livre de: “YouTube is specifically singled out as an important agent of radicalization into the far right. Although YouTube is not the only platform to have radicalizing potential (Mitts 2019; Richards 2019), YouTube combines Google’s expertise in content discovery (the recommendation algorithm) with the immersive and parasocial capacities of video.”

Segundo Macagno (2015, p. 183), esquemas argumentativos são “padrões estereotípicos de inferência, estruturas abstratas representando a relação material (semântica) e a relação lógica entre as premissas e a conclusão, em um argumento, junto a um conjunto de questões críticas indicando suas condições de revogabilidade”¹⁷

Como estrutura abstrata, o esquema tem uma forma genérica que é instanciada, ou seja, preenchida em dado texto, com base no material semântico-discursivo pertinente à questão em discussão, de forma que o mesmo esquema pode ser mobilizado na defesa de teses de naturezas muito distintas. Essas estruturas, formadas com base em usos concretos reiterados, podem ser bem entendidas se forem comparadas com gêneros literários, como fábulas. Cada instância de fábula tem material semântico-discursivo e léxico-gramatical específico, mas partilham, de modo geral, características abstratas que permitem entendê-las todas como pertencentes ao gênero fábula. Ainda sobre os esquemas argumentativos, é importante notar que, por se tratar de um padrão inferencial, comporta não só premissas/razões explícitas, mas também implícitas, que, juntas, deixam uma trilha para que o auditório¹⁸ possa depreender de que forma uma dada tese é defendida ou atacada (ainda que, claro, não seja necessário que o auditório concorde) (GONÇALVES-SEGUNDO, 2022).

Para exemplificar, apresentamos abaixo o esquema abstrato do argumento pragmático e, em seguida, um caso de uso concreto.

¹⁷ Tradução livre de: “Argumentation schemes have been developed in argumentation theory as stereotypical patterns of inference, abstract structures representing the material (semantic) relation and logical relation between the premises and a conclusion in an argument with a corresponding set of critical questions indicating their defeasibility conditions”.

¹⁸ Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), o auditório é o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (p.22). Ressaltam ainda os autores que o auditório é construído pelo orador, haja visto que o orador é quem presume seu público e, por conta disso, adequa seus argumentos para com a situação (p.22-3).

Apontamos que o foco de nossa pesquisa não recaiu sobre a delimitação do auditório, mas podemos indicar - com base principalmente aos valores a que se apela, como apresentamos nas considerações finais desse artigo - que é: a burguesia (incluindo aqui a pequena burguesia) - haja visto o apelo à proteção do “empresariado”; os cristãos de direita - na medida em que com frequência se apela a um discurso moral de fonte religiosa para se opor à “esquerda” (como criticar as feministas pela defesa do aborto legal e seguro); e os conservadores - levando em consideração a defesa do patriarcado e outras estruturas *tradicionais* de opressão (como a heteronormatividade).

Quadro 1. Esquema do argumento pragmático (ou de consequências positivas/negativas)

Premissa 1	Se um agente causar E, então R ocorrerá.
Premissa 2	R consiste em um resultado positivo (negativo) [do ponto de vista do agente]
Conclusão	O agente deve (não deve) causar E.

Fonte: Adaptação de GONÇALVES-SEGUNDO (2022)

O excerto a seguir¹⁹, extraído do corpus, é de um vídeo de Rodrigo Constantino, que argumenta a favor de que os proprietários de meios de comunicação impeçam que o discurso de esquerda seja hegemônico dentro de suas empresas:

(I) "O QUE FALTA PARA CAIR A FICHA? O QUE MAIS É NECESSÁRIO para que os DONOS desses veículos de comunicação assumam com mão FIRME as rédeas de SUAS empresas de SUAS propriedades e comprem então as brigas necessárias com ... esses militantes COMunistas - disfarçados de jornalistas ou artistas - em prol do país... Vocês TÊM essa responsabilidade esse DEVER CÍVICO e moral. Acordem!... Caso contrário amanhã... poderão acordar... numa Venezuela" (RODRIGO CONSTANTINO, 2018)

O quadro 2 apresenta a reconstrução do argumento pragmático mobilizado no excerto acima. Na coluna do meio, encontra-se a reconstrução do argumento, e, na da direita, o trecho original (neste caso, o segmento tópico aparece em uma única célula, mas, a depender de quão bem delimitado se encontra o argumento no texto, pode ser separado para corresponder idealmente a cada parte do argumento - isto é, com premissas e conclusões bem separadas). É importante ressaltar que a reconstrução parte da enunciação, mas se orienta ao delineamento do raciocínio argumentativo, raciocínio este que pode ser construído semioticamente de formas muito distintas; logo, não haverá uma fidelidade estreita ao material linguístico de origem. Este, por sua vez, pode ser recuperado para detalhar a dimensão persuasiva do movimento argumentativo:

¹⁹ Todas as transcrições de textos orais realizadas para este trabalho seguem parcialmente as orientações do Projeto NURC (PRETI, 1999). Focamos nos seguintes aspectos: (a) a entonação enfática foi marcada por maiúsculas; (b) os alongamentos de vogais foram assinalados por meio de dois pontos; (c) a interrogação foi indicada por meio do marcador (?); (d) as pausas foram evidenciadas com ...; (e) os comentários que quebram a sequência temática foram delimitados por meio do travessão (-); e (f) a exposição de citação literais foi marcada com aspas (""). Como nosso objetivo não é atentar às particularidades da fala, optamos por uma transcrição mais próxima à norma culta; além disso, valemos de colchetes para marcar ações do indivíduo (como fumar) ou edições de vídeo (como a inserção de *prints* para legitimar uma tese).

Quadro 2. Argumento do exemplo (I)

Premissa 1	Se os donos de veículos de comunicação não forem firmes com comunistas em suas empresas, o Brasil virará um país comunista.	O QUE FALTA PARA CAIR A FICHA? O QUE MAIS É NECESSÁRIO para que os DONOS desses veículos de comunicação assumam com mão FIRME as rédeas de SUAS empresas de SUAS propriedades e compreendam então as brigas necessárias com ... esses militantes COMUNistas - disfarçados de jornalistas ou artistas - em prol do país... Vocês TÊM essa responsabilidade esse DEVER CÍVICO e moral. Acordem!... Caso contrário amanhã... poderão acordar... numa Venezuela
Premissa 2	Não é desejável que o Brasil se torne comunista.	
Conclusão	Os donos dos veículos de comunicação devem ser firmes com comunistas em suas empresas.	

Fonte: Autoria própria

Os argumentos que analisamos nesse trabalho são de modelo e antimodelo, que podem ser definidos com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 413-9) como aqueles que buscam transferir o prestígio (ou desprestígio, no caso de antimodelos) de uma pessoa ou grupo para as suas ações; trata-se, pois, principalmente de um esquema de argumentação prática (FAIRCLOUGH; FAIRCLOUGH, 2012; GONÇALVES-SEGUNDO, 2019), orientado à defesa de uma proposta de ação.

Os Quadros 3 e 4 apresentam o esquema de modelo e antimodelo, respectivamente:

Quadro 3. Esquema do argumento de modelo

Premissa 1	M é um modelo de V, valorado positivamente em um dado discurso
Premissa 2	A ação A é tipicamente realizada por M
Premissa 3	O que é realizado por um modelo do valor V deve ser imitado
Conclusão	Deve-se agir conforme M

Fonte: Autoria própria

Quadro 4. Esquema do argumento de antimodelo

Premissa 1	M é um modelo de V, valorado negativamente em um dado discurso
Premissa 2	A ação A é tipicamente realizada por M
Premissa 3	O que é realizado por um modelo do valor V não deve ser imitado
Conclusão	Não se deve agir conforme M

Fonte: Autoria própria

Como podemos depreender da estrutura do esquema, modelos e antimodelos estão calcados em valores, que constituem elementos fundamentais para compreender o grau de prestígio (ou desprestígio) de dados atores sociais, cujo comportamento exemplar²⁰ serve para mobilizar ações e legitimar dadas atitudes como corretas (ou incorretas).

Adota-se neste estudo a proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 83-7), para os quais os valores constituem a base da argumentação, orientando o que é ou não desejável. Grupos específicos, por conseguinte, têm valores específicos, a exemplo, o discurso da nova-direita com frequência se orienta com base na “família tradicional”.

Além disso, considera-se relevante notar que os valores não são únicos; na realidade, como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), existe uma hierarquia de valores. Assim, com frequência, a argumentação se estrutura não apenas no desejado e indesejado (de maneira binária), mas do que é mais e menos preferível (em uma escala). No excerto abaixo, por exemplo, a defesa do patriarcado e da posição de dominância do homem é preferível à defesa física da mulher – ainda que o próprio orador, Olavo de Carvalho, admita que a mulher é frequentemente violentada em relações com homens:

Mas podemos dizer que 80% das relações sexuais ... entre homem e mulher SÃO destrutivas da parte do homem ... e este é o coeficiente de veracidade que existe no feminismo ... só que o feminismo tenta ... vencer isto mediante a imposição de um poder legal e estatal [fumando] em cima do homem e mediante uma siMulação de inversão de papéis como a gente vê no cinema essas mulheres dançando em cima dos caras uma mulher batendo em cinco homens etc. etc. (TEMPOS MODERNOS [OLAVO DE CARVALHO], 2018)

Por fim, sobre esse tema, é importante notar que a Nova Retórica distingue dois tipos de valores: os concretos e os abstratos. Enquanto os primeiros seriam aqueles que prescindem de uma âncora objetiva, como a justiça, a liberdade, o amor, os últimos se constituem a partir delas, como a Igreja Católica, o Brasil, dentre outros (REBOUL, 1998, p. 164).

²⁰ Apontamos que a criação de modelos e antimodelos não é, de maneira alguma, unânime; é possível se refutar uma visão, portanto. É o que Rodrigo Constantino faz no primeiro excerto que veremos na seção de análise do *corpus*, em que transforma um antimodelo (a Margareth Thatcher) das feministas em um modelo de mulher empoderada.

3 Análise do Corpus

Passamos, a seguir, à análise do corpus. O primeiro exemplo é extraído de um vídeo em que Rodrigo Constantino, comunicador, escritor e colunista, busca, entre outros objetivos (como propor que os empresários deveriam cercar discursos de esquerda dentro de suas empresas), mostrar que o feminismo é um movimento de esquerda e que não está ligado ao empoderamento feminino. Seguem abaixo o excerto e a reconstrução do argumento por modelo instanciado:

(1) "A mulher por essa ... ótica seria EXPLORada pelos homens e precisaria então ser PROTEGIDA pelo Estado (ou pela ESQUERDA) [...] Marcha das minorias oprimidas e o velho ... lema romano na verdade né? "DIVIDIR para conquistar o poder" [...] não pensem que o EMPODERAMENTO da mulher é a meta dessas feministas se fosse Margaret Thatcher seria o ÍCONE do movimento né? / E é detestada por ele Thatcher que governou por mais de uma DÉcada o Reino Unido não bancava a vítima ... não demonizava os homens ... não era feminista e não devia nada ao movimento segundo ela mesmo. E não queria destruir a família muito pelo contrário ela era uma CONSERVADORA e esse é o "pecado" mortal e imperdoável ... segundo as feministas. Quem elas defendem então? ORA todos e todas que forem de ESQUERDA especialmente da esquerda RADICAL que forem ... SOCIALISTAS" (RODRIGO CONSTANTINO, 2018).

Quadro 5. Argumento por modelo em (1)

Premissa 1	A Thatcher é um modelo de mulher empoderada e conservadora	não pensem que o EMPODERAMENTO da mulher é a meta dessas feministas se fosse Margaret Thatcher seria o ÍCONE do movimento né? [...] Thatcher que governou por mais de uma DÉcada o Reino Unido [...]ela era uma CONSERVADORA
Premissa 2	Defender a família, não demonizar o homem, não bancar a vítima, não ser feminista, ser conservadora são todas posturas que Thatcher adotava	não bancava a vítima ... não demonizava os homens ... não era feminista e não devia nada ao movimento segundo ela mesmo e não queria destruir a família, muito pelo contrário ela era uma CONSERVADORA
Premissa 3	Mulheres (realmente) empoderadas devem ser imitadas	se fosse Margaret Thatcher seria o ÍCONE do movimento né?
Conclusão	Deve-se ser uma mulher conservadora.	

Fonte: Autoria própria

Inicialmente, é relevante destacarmos a escolha de Thatcher como modelo, uma mulher de direita, figura central para a consolidação do neoliberalismo no Ocidente (DARDOT; LAVAL, 2016), o que atesta a vinculação

de tal argumento à lógica neoconservadora da nova-direita. O excerto evidencia, em consonância com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 415-7), que a escolha de um modelo vem acompanhada não só de uma glorificação do ator social, mas também de um ocultamento do que é indesejável à dada argumentação. Deste modo, reforçam-se dadas características e ocultam-se outras que não são desejáveis à situação: assim, busca-se dizer que ela era pró-família e oculta-se que foi uma das figuras políticas mais odiadas de todo o Reino Unido por conta de reformas que empregou (FREEMAN; CAMPBELL, 2014, p. 499) – logo, é o enquadramento do orador que cria o modelo; no caso, a adaptação a um auditório cristão conservador coloca em primeiro plano o teor pró-família. Além disso, nota-se que o discurso não se limita a defender Thatcher como uma mulher empoderada, mas sim sugere que uma mulher de fato empoderada é conservadora (incluindo aqui todos os desdobramentos disso, como ser pró-família). A partir disso, Rodrigo Constantino passa a valer-se desses atribuídos imputados a Thatcher para sugerir como as mulheres deveriam ser – na sua concepção – e quais mulheres o feminismo deveria ter como ícones.

Outro ponto relevante são os valores que ele elenca. O poder político mostra-se mais importante que empoderamento feminino²¹, e a defesa da família, que pode ser também entendido como retidão moral (não demonizar homens, não bancar a vítima etc.), é um valor máximo, construído em total oposição a ser feminista (“não queria destruir a família, muito pelo contrário, ela era uma conservadora”). Longe de serem desimportantes, esses valores estão diretamente ligados à base ideológica da nova-direita, pois constituem a base da manutenção de um sistema político que favorece os homens. Por conta disso, toda ação política deve passar pelo julgamento masculino para que seja valorada – em outros termos, mesmo o que é uma mulher empoderada deve

²¹ Pode parecer contraditório, mas vale ressaltar que empoderamento, tal qual discutido pelas feministas, **não** é ter poder (no sentido cotidiano); trata-se de tornar-se livre, independente, igual às outras pessoas. O empoderamento, então, é a liberdade daqueles que sofrem com o abuso de poder de outros grupos, como explica Berth (2019, p. 19):

“Muitas vezes, estar imerso na realidade opressiva impede uma percepção clara de si mesmo enquanto oprimido. A este nível, a percepção de si como contrário ao opressor não significa ainda que se comprometa a uma luta para superar a contradição: um polo não aspira a sua libertação, mas a sua identificação com o polo oposto. Trata-se de uma visão individualista devido a sua identificação com o opressor, sem a consciência de si mesmo enquanto pessoa, enquanto membro de uma classe oprimida. Não é com o objetivo de serem livres que desejam a reforma agrária, mas sim para adquirir uma terra e, desse modo, converterem-se em proprietários, ou, mais precisamente, em patrões de outros trabalhadores. Isso ilustra a afirmação segundo a qual, durante a fase inicial da luta, os oprimidos encontram no opressor seu ‘tipo de homem’”.

ser valorado por um homem. Como discute Lacerda (2019), a ação política neoconservadora orienta-se, dentre outros aspectos, à dominação masculina e à submissão feminina (LACERDA, 2019, p. 39-43); nesse sentido, posições de poder só podem ser ocupadas por uma mulher se ela reforçar os padrões de gênero; conseqüentemente, o feminismo, como resistência a tais padrões, é visto como um problema a ser superado.

O argumento (2), instanciado em um vídeo de Rodrigo Constantino, constrói um modelo de homem neoliberal: o empresário/empreendedor. Flavio Rocha, proprietário da rede de lojas Riachuelo, ex-deputado federal e, no momento em que o vídeo foi postado, pré-candidato à presidência com apoio do MBL, é apresentado por Constantino como o modelo de empresário a ser seguido:

(2) "Já o empresário Flávio ROCHA cuja empresa Riachuelo teve TAMBÉM fábrica invadida pelo MESMO MST nesta quinta ... né tentou impedir 7 mil pessoas de trabalharem reagiu de forma bem mais FIRME DURA VEEMENTE: chamou o movimento de TERRORISTA chamou o MST de uma cambada de VAGABUNDOS e disse que não iria se intimidar com essas ameaças CRIMINOSAS se ESSA resposta fosse o PADRÃO DA IMPRENSA se as novelas re/re/RETRATASSEM reproduzissem esse MST que é o verdadeiro não aquele inventado por Greg entre uma baforada e outra talvez TALVEZ o monstro não tivesse chegado aonde chegou" (RODRIGO CONSTANTINO, 2018).

Quadro 6. Argumento por modelo em (2)

Premissa 1	Flávio Rocha é um modelo de virilidade	Já o empresário Flávio ROCHA cuja empresa Riachuelo teve TAMBÉM fábrica invadida pelo MESMO MST nesta quinta ... né tentou impedir 7 mil pessoas de trabalharem reagiu de forma bem mais FIRME DURA VEEMENTE: chamou o movimento de TERRORISTA chamou o MST de uma cambada de VAGABUNDOS e disse que não iria se intimidar com essas ameaças CRIMINOSAS
Premissa 2	Flávio Rocha reagiu de forma firme, dura e veemente contra os "comunistas", não se intimidando por ameaças criminosas	Já o empresário Flávio ROCHA cuja empresa Riachuelo teve TAMBÉM fábrica invadida pelo MESMO MST nesta quinta ... né tentou impedir 7 mil pessoas de trabalharem reagiu de forma bem mais FIRME DURA VEEMENTE: chamou o movimento de TERRORISTA chamou o MST de uma cambada de VAGABUNDOS e disse que não iria se intimidar com essas ameaças CRIMINOSAS
Premissa 3	Modelos de virilidade devem ser imitados	Se ESSA resposta fosse o PADRÃO DA IMPRENSA se as novelas re/re/RETRATASSEM reproduzissem esse MST que é o verdadeiro não aquele inventado por Greg entre uma baforada e outra talvez TALVEZ o monstro não tivesse chegado aonde chegou
Conclusão	Deve-se agir de forma a coibir o discurso progressista dentro de suas empresas	Se ESSA resposta fosse o PADRÃO DA IMPRENSA se as novelas re/re/RETRATASSEM reproduzissem esse MST que é o verdadeiro não aquele inventado por Greg entre uma baforada e outra talvez TALVEZ o monstro não tivesse chegado aonde chegou

Fonte: Autoria própria

O primeiro ponto a se observar é que Flávio Rocha é construído pelo processo de glorificação; assim, fala-se como esse é um empresário viril²², que gera muitos empregos e tem coragem de lutar contra os “terroristas”, sem, contudo, salientar que a ocupação realizada pelo MST se deveu à reforma trabalhista (PACHECO, 2018). Além disso, Rodrigo Constantino ecoa as denominações pejorativas reiteradamente partilhadas acerca do MST (terroristas, criminosos) e ainda agrega dois outros supostos “inimigos” da sociedade – a mídia (imprensa e novelas) e Gregório Duvivier –, que não expõem as “verdades” sobre o movimento e que, por conta disso, o beneficiam. Vale apontar, ainda, que o vídeo não se limita a propor que se aja contra o MST somente, mas contra qualquer discurso progressista. A proposta de ação que Constantino sustenta, portanto, é a de que os donos de empresas vigiem o que seus funcionários defendem ou não.

Quanto aos valores, podemos observar que são fortemente ligados ao neoliberalismo: o valor primordial é o da propriedade privada, visto que, para essa discursividade, não é adequado que a propriedade privada seja ocupada, o que está associado a um valor de “trabalho (subserviente)”, ou seja, de que não é adequado que se proteste por melhores condições de trabalho – é o que constitui a ideia de que os manifestantes são “vagabundos” que “impediram 7 mil pessoas de trabalharem”. Há, ainda, um valor de “masculinidade” presente, que justifica que uma ação “viril” seja considerada positiva e digna de ser imitada.

O exemplo (3) tem como contexto um vídeo sobre a “Ideologia de Gênero”, uma teoria da conspiração. O vídeo é de Bernardo Küster, uma figura de nova-direita ligada a Olavo de Carvalho e que teve seu canal recomendado por Jair Bolsonaro (BOLSONARO, 2018; LEDA NAGLE, 2018; ZANINI, 2021). O vídeo é especialmente relevante por ter sido gravado para pessoas leigas no assunto e por comentar a declaração da ministra dos direitos humanos do governo Bolsonaro, Damares Alves, que se tornou meme por ter gritado, com outras pessoas, que “chegou a nova era, menino veste azul e menina veste rosa!” (PAINS, 2019, n.p.) ,em uma atitude de ratificação de estereótipos de gênero. Bernardo Küster, então, busca mostrar a importância da fala da

²² O termo “viril” é utilizado aqui como uma hiperonímia, como é uma forma de agregar todos os termos que Rodrigo Constantino utiliza para criar a figura de um homem de personalidade forte. O termo “viril” foi escolhido, também, porque é amplamente utilizado pela nova-direita.

ministra, através uma série de antimodelos, os quais serão contrapostos à ação da gestão Bolsonaro:

(3) “Não sei se vocês sabem mas os homossexuais eram MORTOS em Cuba Che Guevara ODIAVA gays lá na Rússia os homossexuais eram perseguidos MORTOS A RODO não foi só Hitler que matou homossexual não Pessoal PRESTA tenção calma! O governo Bolsonaro da/da ministra Damares vai fazer direitos humanos para TODOS OS HUMANOS gay é humano trans é humano eu sou humano todo mundo é humano DEMASIADAMENTE HUMANO” (BERNARDO P KÜSTER, 2019)

Quadro 7. Argumento por antimodelo em (3)

Premissa 1	Che Guevara, Stalin e Hitler são modelos de líderes injustos	Não sei se vocês sabem mas os homossexuais eram MORTOS em Cuba Che Guevara ODIAVA gays lá na Rússia os homossexuais eram perseguidos MORTOS À RODO não foi só Hitler que matou homossexual não Pessoal PRESTA tenção calma! O governo Bolsonaro da/da ministra Damares vai fazer direitos humanos para TODOS OS HUMANOS gay é humano trans é humano eu sou humano todo mundo é humano DEMASIADAMENTE HUMANO
Premissa 2	Líderes injustos sempre buscam segregar parte da população	
Premissa 3	Não se devem imitar líderes injustos	
Conclusão	Os governos não devem adotar políticas públicas baseadas na segregação da população, como o fizeram líderes injustos.	

Fonte: Autoria própria.

O exemplo começa por fazer uma diferenciação entre o presidente Bolsonaro (ou, de maneira geral, o seu governo) e os governos de Stalin, Hitler e Che Guevara que segregariam a população por “tipos”: logo mostra-se que eles eram homofóbicos e odiariam, perseguiriam e/ou matariam gays, ao passo que o presidente do Brasil - e, conseqüentemente, sua gestão - não faria distinção entre grupos de pessoas, governando em benefício de todos os cidadãos. Trata-se, todavia, não de uma crítica à homofobia, e sim às políticas identitárias, que eram mais comuns nos regimes petistas (e o são em regimes progressistas de forma geral).

O problema é que Bernardo Küster coloca duas opções: de um lado, está o preconceito; do outro, a ausência de política identitária, o que não é a realidade, já que as políticas identitárias se referem a “uma ampla coleção de projetos políticos, cada um realizado por representantes de um coletivo com uma localização social particularmente diferente que até agora foi

negligenciada, apagada ou suprimida” (HEYES, 2020, n.p. trad. nossa)^{23,24}. Trata-se, portanto, de uma estratégia de adicionar à tese do outro um aspecto negativo. Como explica Schopenhauer, uma forma simples de negar uma tese é afirmar que ela é outra coisa (SCHOPENHAUER; WERNER, 2014, p. 100); neste caso, políticas identitárias “são” preconceituosas, porque se baseiam na diferenciação de um grupo social específico para melhor atendê-lo. Esse argumento evidencia novamente um discurso orientado a coibir os movimentos progressistas; afinal, no cerne, a nova-direita é o neoconservadorismo antipetista, segundo o qual qualquer grupo que busque reparação histórica está indo diretamente contra seus planos.

O valor recrutado nesse argumento não é evidente, mas pode ser formulado com oposição justiça-igualdade x preconceito-coletivismo²⁵. O que procuramos mostrar é que esse discurso associa justiça à igualdade, ou seja, o justo é o que é igual para todos. Conseqüentemente, a política identitária, que busca empoderar grupos minoritários, torna-se inaceitável, porque se baseia em uma noção coletivista lastreada em classes sociais, etnia, orientação sexual, que acaba instaurando, de seu ponto de vista, preconceitos. Em outros termos, é uma oposição entre um hiperindividualismo neoliberal e um coletivismo próprio da esquerda - nesse caso, de uma esquerda progressista: o neoliberalismo considera que todos são iguais (ainda que não partam do mesmo ponto e que não tenham os mesmos recursos materiais) e devem, portanto, receber o mesmo tratamento por parte do Estado²⁶, enquanto os progressistas afirmam que há uma estrutura hegemônica de classes/etnia/gênero que precisa ser derrubada e que, para tal, o Estado deve empoderar grupos conforme suas necessidades.

²³ Tradução livre de: “a loose collection of political projects, each undertaken by representatives of a collective with a distinctively different social location that has hitherto been neglected, erased, or suppressed” (HEYES, 2020, p. n.p.)

²⁴ Em outros termos, não é verdade que uma política genocida de pessoas seja uma política identitária na medida em que ela é, pelo contrário, contra um grupo que foi reprimido e marginalizado. Também não é possível afirmar que políticas identitárias brasileiras que visam atender uma parte da população, que foi reprimida e marginalizada socialmente, é preconceito contra a outra parte da população.

²⁵ Reforçamos ainda que essa noção de justiça, como qualquer outro valor da nova-direita, é explicada conforme é possível depreender do corpus e não reflete, portanto, a visão do autor do artigo.

²⁶ Como explicam Dardot e Laval (2016, n.p.): “Compreende-se, então, como a instauração de indicadores e “rankings” faz parte da ampliação do modo de subjetivação neoliberal: qualquer decisão, seja médica, escolar, seja profissional, pertence de pleno direito ao indivíduo. O que, devemos lembrar, tem certa ressonância no indivíduo, na medida em que ele aspira controlar o curso de sua vida, suas uniões, sua reprodução e sua morte. Mas essa ética “individualista” é tratada como uma oportunidade de jogar todos os custos nas costas do sujeito, por mecanismos de transferência do risco que não têm nada de “natural”. No fundo, a estratégia consiste em partir da aspiração à decisão pessoal na questão da escolha de vida e reinterpretar o conjunto dos riscos como escolhas de vida”.

De fato, esse vídeo não só legitima o discurso da binaridade das identidades e das performances de gênero e também de toda e qualquer ação que busque diminuir a visibilidade LGBTQI+ e os preconceitos e injustiças que os membros dessa comunidade sofrem, como também, em última instância, deslegitima qualquer outra política identitária, como a Lei da Maria da Penha e as cotas raciais.

O exemplo (4) é de um vídeo em que o Bernardo Küster comenta a polêmica relacionada a quando Eduardo Bolsonaro atribuiu a responsabilidade à China pela pandemia de Covid (CNN BRASIL, 2020):

(4) "Seu Xi Jinping! Seu embaixador PREGUIÇOSO e MENTIROSO! Que deveria ter AGIDO em função disso [=corona vírus] preparado seu povo preparado tudo! NÃO negligente ESCRAVIZA o povo ABORTA bebês MATA sua pó/própria população ENGANA O MUNDO e vem querer CULPAR OS OUTROS AGORA? [...] os chinas sabiam de tudo ocultaram MENTEM agora e a pergunta é: você acredita em comunista? Eu não acredito [...]"

O Eduardo Bolsonaro pode ter errado a mão SIM mas acabou acertando porque trouxe à baila um assunto importantíssimo que tava oculto em meio a essas acusações de Bolsonaro fez aquilo Bolsonaro deixou de fazer isso

A China tem um histórico de ESPALHAR doenças e epidemias pelo mundo seja voluntariamente OU NÃO mas o fato é são NEGLIGENTES e devem ser responsabilizados por isto" (BERNARDO P KÜSTER 2020).

Quadro 8. Argumento por antimodelo em (4)

Premissa 1	A China não é um modelo de governo diligente.	A China tem um histórico de espalhar doenças e epidemias pelo mundo seja voluntariamente ou não mas o fato é são negligentes
Premissa 2	A China mente, oculta informação, não se prepara para crises e mata a própria população.	Seu Xi Jinping! Seu embaixador preguiçoso e mentiroso! Que deveria ter agido em função disso [=corona vírus] preparado seu povo preparado tudo! Não negligente escraviza o povo aborta bebês mata sua própria população engana o mundo e vem querer culpar os outros agora? [...] os chinas sabiam de tudo ocultaram mentem agora e a pergunta é: você acredita em comunista?
Premissa 3	Não se deve ser um governo negligente	devem ser responsabilizados por isso [ser negligentes]
Conclusão	Um governo não pode ocultar informações nem deixar de fazer algo pelo bem-estar de sua população.	

Fonte: Autoria própria

O primeiro ponto que julgamos relevante ressaltar é que, apesar de o vídeo buscar legitimar que a China tem, sim, culpa pela pandemia, ele serve, também, ainda que em menor escala, para retirar o peso da pandemia dos ombros do governo Bolsonaro (“tava oculto em meio a essas acusações de Bolsonaro fez aquilo Bolsonaro deixou de fazer isso”).

Além disso, salientamos que esse argumento é parte do discurso antiprogressista na medida em que, enquanto havia uma pressão (supostamente, para a nova-direita, da esquerda) para a tomada de medidas preventivas (uso de máscaras, *lockdown* etc.) e uso de vacinas, o comunicador culpa a China pela crise. Dessa forma, subtrai responsabilidade do governo federal e das pessoas que não seguem as recomendações da OMS e a dirige à China, cujo governo é apresentado como não confiável; além disso, faz com que tudo que venha daquele país seja visto como perigoso/falso/incorreto, sejam as informações sobre a pandemia, seja sobre a vacinação, – vale apontar, por exemplo, que seis meses após o *tweet* do Eduardo Bolsonaro, o medo de vacinas de origem chinesa atingia metade da população brasileira (TOLEDO, 2020).

Assim, o antipetismo da nova-direita, como comentado na segunda nota de rodapé, aqui se mostra como sinofobia (“A China tem um histórico de espalhar doenças e epidemias”), em que primeiro a China é colocada como responsável pela pandemia para depois se afirmar que isso seria o *modus operandi* comunista (“os chinas sabiam de tudo, ocultaram, mentem agora, e a pergunta é: você acredita em comunista?”). Bernardo Küster, assim, reforça o discurso antiesquerda no geral, inclusive, categorizando a China a partir de inúmeros epítetos que representam atitudes expurgadas pela nova-direita, como “escravizadores” e “pró-aborto”.

Dito isso, vale mostrar que, apesar de parecer que o valor principal é a verdade, seria melhor dizer que o valor primordial é a diligência: assim, a China não só mente sobre a pandemia, mas também não cuida do próprio povo. Em franca oposição, Eduardo Bolsonaro é construído por meio do discurso argumentativo como alguém honesto, e o governo de seu pai, Jair Bolsonaro, é apresentado como diligente (“vem querer culpar os outros agora” e “oculto em meio a essas acusações de Bolsonaro fez aquilo Bolsonaro deixou de fazer isso”). Por fim, há um valor de retidão moral, assim a China é abortista, escravizadora e mata a própria população, o que não é desejável.

No quinto exemplo, vídeo no qual Rodrigo Constantino argumenta contra uma “feminilização” dos homens ocidentais e a favor de uma criação mais viril, veremos como o comunicador argumenta sobre a necessidade da virilidade para qualquer sociedade, valendo-se, para isso, da construção de um antimodelo:

(5) “homens viris ... SEMPRE foram essenciais para proteção da casa da família DA MULHER da SOCIEDADE se o ocidente depender de um TRUDEAU canadense para se proteger então é melhor levantar LOGO uma bandeira branca e deixar os islâmicos dominarem TUDO” (RODRIGO CONSTANTINO, 2020)

Quadro 9. Argumento por antimodelo em (5)

Premissa 1	Trudeau é um modelo de homem não viril	homens viris ... SEMPRE foram essenciais para proteção da casa da família DA MULHER da SOCIEDADE se o ocidente depender de um TRUDEAU canadense para se proteger então é melhor levantar LOGO uma bandeira branca e deixar os islâmicos dominarem TUDO
Premissa 2	Homens não viris não são capazes de proteger a casa, a família, a mulher e a sociedade	
Premissa 3	Não se pode seguir o exemplo de Trudeau	
Conclusão	Não se deve ser um líder não viril	

Fonte: Autoria própria

No exemplo (5), Rodrigo Constantino delinea a concepção da nova-direita sobre governos progressistas, destacando os riscos associados a governantes com esse perfil político. No discurso neoconservador, a decadência ocidental estaria ligada a uma derrocada de dados valores “primordiais”, como a família, o cristianismo, o capitalismo, e, neste caso, a virilidade. A imagem que o argumentador constrói é de que governantes não viris seriam, em última instância, aqueles que viabilizariam o “fim da sociedade como a conhecemos”, abrindo espaço para a dominação islâmica, mais um dos expurgos de tal discursividade. Esse valor de virilidade é ressaltado em outros momentos do vídeo; vale mostrarmos que Constantino cita a pensadora conservadora estadunidense Candace Owens, para quem “não há sociedade que possa sobreviver sem os homens fortes, o Oriente sabe disso”.

Assim, apresenta-se como antimodelo um líder progressista e afirma-se que ele não poderá proteger o Canadá do “islamismo” e, por consequência, incita o auditório a não apoiar governantes progressistas e a não ser progressista. É importante, sobre esse exemplo (e o próximo, que traz um argumento parecido), notar que o discurso não é só machista por diferenciar

homens e mulheres, mas também porque justifica que as mulheres são “propriedade”: a mulher é algo a ser defendido dos islâmicos tanto quanto a propriedade e a nação; esta é uma concepção de família patriarcal própria aos neoconservadores e observada em todos os movimentos equivalentes ao redor do mundo, incluindo, infelizmente, o Brasil – dada sua constituição escravocrata e patriarcal –, como bem explica Petchesky²⁷:

Historicamente, o conceito de "privado" para conservadores estadunidenses inclui não só "livre iniciativa" e "direitos de propriedade", mas também o direito de sua mulher e seu corpo, de suas crianças e seus corpos, de seus escravos e seus corpos. É uma ideologia patriarcal e racista, mas também capitalista (PETCHESKY, 1981, p. 222, trad. nossa)

No sexto, e último exemplo deste trabalho, Olavo de Carvalho, comunicador e escritor, busca deslegitimar o feminismo. Para tal, ele argumenta, a partir de um antimodelo russo, que o homem tem naturalmente um poder que a mulher não tem.

(6) “Tudo isso é evidentemente é ... RIDÍCULO porque na hora que tem uma guerra você vai chamar os homens na hora que você tem/tem um desastre você vai botar quem para carregar os cadáveres dos doentes? Os HOMENS [...] E sempre resta o famoso exemplo do ... do KERENSKY o último governador republicano da/da/da governante da Rússia antes da revolução que no seu palácio tinha uma guarda ... constituída inteiramente de MULHERES ... os comunistas quando tomaram o palácio ... ESTUPRARAM e MATARAM todas ...é... Então isso quer dizer que a igualdade de poder entre homem e mulher é IMPOSSÍVEL” (TEMPOS MODERNOS [OLAVO DE CARVALHO], 2018).

Quadro 10. Argumento por antimodelo em (6)

Premissa 1	Kerensky é um modelo de líder que tentou igualar o poder entre homens e mulheres	KERENSKY o último governador republicano da/da/da governante da Rússia antes da revolução que no seu palácio tinha uma guarda ... constituída inteiramente de MULHERES ...
Premissa 2	Líderes que buscam a igualdade perecem diante de comunistas revolucionários	os comunistas quando tomaram o palácio ... ESTUPRARAM e MATARAM todas
Premissa 3	Não se deve seguir o exemplo de Kerensky	Tudo isso é evidentemente é ... RIDÍCULO porquê na hora que tem uma guerra você vai chamar os homens na hora que você tem/tem um desastre você vai botar quem para carregar os cadáveres dos doentes? Os HOMENS [...] E sempre resta o famoso exemplo do ... do KERENSKY

²⁷ Tradução livre de: “Historically, the concept of ‘privacy’ for American conservatives has included not only ‘free enterprise’ and ‘property rights,’ but also the right of the white male property owner to control his wife and his wife’s body, his children and their bodies, his slaves and their bodies. It is an ideology that is patriarchal and racist, as well as capitalist”

Conclusão	Não se deve dar espaço para mulheres em papéis que são tipicamente masculinos	isso quer dizer que a igualdade de poder entre homem e mulher é IMPOSSÍVEL
------------------	---	--

Fonte: Autoria própria

Olavo de Carvalho atribui a tomada do palácio de Kerensky à disparidade de poder entre homens e mulheres. Nesse sentido, tal governante, ao construir sua guarda com mulheres, torna-se antimodelo de comportamento. Assim, é importante notar que o argumento não só é uma crítica ao feminismo, mas à esquerda de maneira geral – inclusive, buscando mostrar os comunistas como assassinos e estupradores.

Como é o caso de exemplos anteriores, apesar de o antimodelo ser específico, a conclusão não é. Olavo de Carvalho busca enfatizar, nesse segmento tópico, que o feminismo/progressismo nunca deve se fazer presente, porque isso levaria a um regime comunista – que inclui violência por parte de seus agentes. Torna-se possível depreender, portanto, que qualquer tipo de avanço progressista – mesmo que simplesmente permitir que as mulheres assumam um espaço tipicamente masculino (neste caso, servir o exército) – é visto como uma etapa para a consolidação de um regime comunista. É um aviso ao auditório para que não seja nem um pouco progressista, nem que se deixe confundir por um discurso que peça igualdade entre os gêneros. Assim, o valor principal do discurso é a “masculinidade”, que deve orientar a tomada de decisões.

Considerações finais

Pode-se concluir, retomando a discussão da seção de contextualização, que a nova-direita se orienta a deslegitimar e controlar o acesso a discursos de esquerda, com forte foco nos movimentos progressistas. Os exemplos com frequência se focavam no feminismo, principalmente por que se busca ressaltar uma suposta “superioridade” masculina e negar o empoderamento feminino (conforme análise dos excertos 1, 5 e 6). Todavia, depreendemos também valores (sejam positivos ou negativos) da nova-direita que orientam muitos argumentos diferentes, a exemplo:

- Propriedade privada e trabalho (excerto 2);
- a “liberdade/igualdade” (excerto 3);

- a "justiça" - marcadamente pela menção de figuras (supostamente) autoritárias, a saber: Stalin, Che Guevara e Hitler - (excerto 3);
- retidão moral - notadamente ligada a uma moral da direita cristã - tais como: ser pró-família, ser conservador, ser honesto, ser justo etc. (excertos 1, 2 e 4).

Mas, como notamos, esses valores servem aos mais diversos argumentos; assim, pode-se tratar de um ponto - como o empoderamento feminino (que é contra a retidão moral - isto é, ser "pró-família") -para negar qualquer tipo de política progressista; outro exemplo é negar uma política que busca equidade para a população LGBTQI+ para negar qualquer outra política que busque equidade.

A exemplo, o sentido de liberdade e igualdade é restrito, como discutido anteriormente. Está ligado ao recorte específico que a nova-direita tem desses conceitos. Nesse sentido, trata-se de:

- a) o direito de a elite de escolher como dirigir seu negócio (excerto 2);
- b) a liberdade de informação (excerto 4);
- c) ou mesmo de não querer "demonizar os homens" (porque são todos "iguais") (excerto 1).

Porém, não consideram liberdade e igualdade, por exemplo:

- a) o direito de a mulher realizar um aborto ou o de não querer constituir família ("ser contra a família") (excerto 1);
- b) o direito de a mulher ocupar cargos tradicionalmente masculinos (o que é conflitante com a noção de igualdade, ressaltamos) (excerto 6);
- c) o direito de a mulher defender seus próprios interesses em movimentos sociais (excerto 1) ou, mesmo, defender suas casas (excerto 5).

Por conta dessa generalidade possível aos argumentos, podemos voltar à afirmação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958], p. 83-7) sobre valores *universais*, que apelam para algo assumido por todos, como o valor de justiça, mas é diferente para cada discurso. Há, assim, uma tendência de tais argumentadores em se apoiarem em valores abstratos, como "família", "justiça" etc.. Podemos aqui fazer uma ponte ao que Fairclough (2003) definiu como lógica explanatória, isto é, uma explicação lógica que não se aprofunda propriamente em causas e efeitos. Assim, uma defesa da "família" justifica qualquer tomada de ação, como, no excerto (5), em que se afirma que os homens são responsáveis por proteger a família, e, por isso, justifica-se que os

homens devem ser viris, mas também em (1), em que família é um valor oposto ao feminismo e do qual decorre que as mulheres devam ser conservadoras. Não se define com clareza o que é “família” e como ela está relacionada aos outros valores e premissas usadas, de forma que se podem justificar ambas as teses com uso desse termo – que é, ressaltamos, em tese aceito por todas as pessoas como algo desejado.

Além disso, como já mostramos, a seleção de valores é diretamente ligada à ideologia, e, por conta disso, podemos apontar que os valores negativos são próprios a nova-direita, e, em geral, ligadas à direita cristã – um dos principais grupos da nova-direita e com grande atuação dentro do poder legislativo brasileiro, principalmente quando se trata de questões progressistas (LACERDA, 2016) – e ao neoliberalismo. Assim, quando se fala de depravação moral (como aborto, vagabundagem e terrorismo), cria-se uma justificativa moral para se estar contra algo, é um reforço à lógica explanatória antes comentada. Assim, a argumentação em (4), por exemplo, se dá sobre se a China tem ou não responsabilidade pela pandemia, e, genericamente, se a China oculta informações ou não e se agiu contra a pandemia ou não; todavia, o valor que orienta uma parte significativa de seu argumento é o fato de que a China “escraviza o povo, aborta bebês” e “mata sua própria população” – o que não está relacionado de forma lógica e profunda (pelo discurso) à tese.

Em face do exposto, esperamos ter conseguido mostrar a importância da construção de modelos e antimodelos no discurso da nova-direita e como eles podem atuar discursivamente na consolidação de valores fundamentais para a garantia da coesão do endogrupo neoconservador.

Referências

BERNARDO P KÜSTER. **A culpa é da China - Ponto final**. [S. l.: s. n.], 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cp9P1jQLhtt>. Acesso em: 5 jan. 2021.

BERNARDO P KÜSTER. **AZUL/ROSA - Ideologia de gênero para iniciantes**. [S. l.: s. n.], 4 jan. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4m3NBd-wb8>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019 (Feminismos plurais).

BOLSONARO, Jair M. Twitter. 12 nov. 2018. **Twitter**. Disponível em: <https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1061809199196368896>. Acesso em: 5 set. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo [recurso eletrônico]**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEL COURT, Laurent. Um TeaParty tropical: a ascensão de uma “nova direita” no Brasil. **Lutas Sociais**, v. 20, n. 36, p. 126-139, 30 jun. 2016.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. Disponível em: <http://www.vlebooks.com/vleweb/product/openreader?id=none&isbn=9780203697078>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- FAIRCLOUGH, Isabela; FAIRCLOUGH, Norman. **Political Discourse Analysis**: A Method for Advanced Students. Londres; Nova York: Routledge, 2012.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREEMAN, David; CAMPBELL, John. **The Iron Lady**: Margaret Thatcher, from Grocer's Daughter to Prime Minister. New York: Penguin Books, 2014. Acesso em: 26 jan. 2022.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, p. 109-137, 26 dez. 2019. <https://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2498.b>
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ISOLA-LANZONI, Gabriel. Multimodal practical argumentation and behavioral change: an analysis of the "Remember, the Metro is for everyone" campaign. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 779-807, 7 dez. 2021. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.1995>.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Lógica Informal: uma introdução aos procedimentos de análise e de avaliação dos argumentos. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (org.) **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022, p. 101-133
- HART, Christopher. **Discourse, grammar and ideology**: functional and cognitive perspectives. London; New York: Bloomsbury Academic, An Imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2014.
- HEYES, Cressida. Identity Politics. In: ZALTA, Edward N. (org.). **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Fall 2020. [S. l.]: Metaphysics Research Lab, Stanford University, 2020. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/identity-politics/>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- HUNTINGTON, Samuel P. Conservatism as an Ideology. **American Political Science Review**, v. 51, n. 2, p. 454-473, jun. 1957. <https://doi.org/10.2307/1952202>.
- LACERDA, Marina Basso. "Ideologia de gênero" na Câmara dos Deputados. 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/6539>. Acesso em: 6 set. 2021.
- LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**: de Reagan a Bolsonaro. 1a edição. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.
- LEDA NAGLE. Bernardo Küster: Jornalista Católico, sucesso no youtube. 11 out. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QEI-x4boing>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- MACAGNO, Fabrizio. A Means-End Classification of Argumentation Schemes. In: VAN EEMEREN, Frans H.; GARSSSEN, Bart (orgs.). **Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory**. Argumentation Library. Cham: Springer International Publishing, 2015. v. 28, p. 183-201. DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-319-21103-9_14. Disponível em: http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-21103-9_14. Acesso em: 19 jan. 2022.
- MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos formadores de opinião dos manifestantes de direita brasileiros. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 3, p. 621-648, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203004>.
- MUNGER, Kevin; PHILLIPS, Joseph. Right-Wing YouTube: A Supply and Demand Perspective. **The International Journal of Press/Politics**, p. 194016122096476, 21 out. 2020. <https://doi.org/10.1177/1940161220964767>.
- PACHECO, Iris. No RN, fábrica do Grupo Guararapes é ocupada por mulheres. 8 mar. 2018. MST. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/03/08/no-rn-fabrica-do-grupo-guararapes-e-ocupada-por-mulheres/>. Acesso em: 6 jan. 2022.
- PAINS, Clarissa. "Menino veste azul e menina veste rosa", diz Damares Alves em vídeo - Jornal O Globo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 3ª. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014 [1958].
- PETCHESKY, Rosalind Pollack. Antiabortion, Antifeminism, and the Rise of the New Right. **Feminist Studies**, v. 7, n. 2, p. 206, 1981. <https://doi.org/10.2307/3177522>.
- PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises: O liberalismo e a nova direita no Brasil**. 1ª. São Paulo: Todavia, 2021.
- RODRIGO CONSTANTINO. **O ataque esquerdista ao homem viril**. [S. l.: s. n.], 18 nov. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0KFAIQowcA>. Acesso em: 4 set. 2021.
- RODRIGO CONSTANTINO. **Vídeo da Semana: Feminismo e Socialismo, tudo a ver!** [S. l.: s. n.], 8 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UsHKgHdAi0U>. Acesso em: 4 set. 2021.
- SAAD-FILHO, Alfredo. Varieties of Neoliberalism in Brazil (2003-2019). **Latin American Perspectives**, v. 47, n. 1, p. 9-27, 1 jan. 2020. <https://doi.org/10.1177/0094582X19881968>.
- SAAD-FILHO, Alfredo; BOITO, Armando. Brazil: The Failure of the PT and the Rise of the 'New Right'. **Socialist Register**, v. 52, 2016. Disponível em: <https://socialistregister.com/index.php/srv/article/view/25598>. Acesso em: 19 ago. 2021.
- SCHOPENHAUER, Arthur; WERNER, Camila. **38 estratégias para vencer qualquer debate: a arte de ter razão**. São Paulo: Faro Editorial, 2014.
- SOUZA, Cláudio André de. **Antipetismo e ciclos de protestos no Brasil: uma análise das manifestações ocorridas em 2015**. 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/3281>. Acesso em: 14 set. 2021.
- TEMPOS MODERNOS [OLAVO DE CARVALHO]. **Olavo de Carvalho sobre feminismo, pedofilia e história da sexualidade. - Fragmento 28**. [S. l.: s. n.], 30 mar. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xnj4RUjEpo>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- TOLEDO, Luiz Fernando. Brasileiros confiam menos em vacina da China do que nas de outros países. **CNN Brasil**, 16 out. 2020. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/pesquisa-rejeicao-a-vacina-chinesa-e-maior-no-brasil-do-que-em-outros-paises/>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- ZANINI, Fábio. Centrão é dono do poder, e Bolsonaro tem apoio do povo para garantir liberdade, diz ativista Bernardo Küster. 8 maio 2021. **Folha de S.Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/centrao-e-dono-do-poder-e-bolsonaro-tem-apoio-do-povo-para-garantir-liberdade-diz-ativista-bernardo-kuster.shtml>. Acesso em: 18 jan. 2022.

7

A construção da brasilidade em *Street Fighter II*: uma perspectiva sociosemiótica

André de Oliveira Matumoto
Universidade de São Paulo

Introdução

Os videogames, atualmente, posicionam-se como mídia propriamente estabelecida tanto do ponto de vista econômico quanto cultural. Igualmente, os estudos de jogos – *Game Studies* ou Ludologia – também se constituem como área de conhecimento reconhecida academicamente (MÄYRÄ, 2008, p. 4).

Dada a natureza multimodal dos videogames, somada à sua natureza interativa, as abordagens de estudo são múltiplas. Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020 [2013], p. 11) apontam cinco grandes perspectivas de análise: o jogo, os jogadores, a cultura, a ontologia e as métricas. Delas, o presente capítulo pretende enfatizar a análise do jogo, especificamente, *Street Fighter II* (CAPCOM, 1994c [1991]). Partindo da concepção do jogo como texto (FERNÁNDEZ-VARA, 2015, p. 6), passível de portar significados, analisar-se-á a representação visual do estágio brasileiro de modo a explicitar os discursos e as ideologias subjacentes às escolhas visuais efetuadas pelos criadores.

Por sua vez, o aporte teórico é composto pela Semiótica Social (VAN LEEUWEN, 2005), pela abordagem multimodal (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; KRESS, 2010), pela Análise Crítica do Discurso (VAN LEEUWEN, 2008) e pela Análise Crítica do discurso aplicada à multimodalidade (MACHIN; MAYR, 2012), com suporte de trabalhos na área de Estudo de Jogos (EGENFELDT-NIELSEN; SMITH; TOSCA, 2020 [2013]; FERNÁNDEZ-VARA, 2015).

O capítulo, então, divide-se da seguinte maneira: primeiramente, realiza-se uma breve apresentação das categorias de análise semiótica relevantes para o presente objetivo – cores, composição e conotadores –, seguida de uma breve introdução à série *Street Fighter*; depois, fazem-se as aplicações das categorias no estágio brasileiro, e, por fim, realiza-se a análise discursiva com base na anatomia dos discursos proposta por van Leeuwen (2005; 2008).

1 Categorias de análise visual

Partindo dos aportes teóricos apontados, selecionaram-se três categorias principais de análise visual: cores (VAN LEEUWEN, 2005; RHYNE, 2017), composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020 [1996]; VAN LEEUWEN, 2005) e conotadores (MACHIN; MAYR, 2012). Por meio destas três categorias, pode-se correlacionar escolhas semióticas com potenciais de significação no processo da construção representacional do Brasil.

Primeiramente, cor é uma modalidade visual que veicula significados mediante recursos semióticos diversos, tais como *matiz*, *saturação*, *modulação* e *articulação tonal* (VAN LEEUWEN, 2005, p. 167), descritos abaixo:

Quadro 1. Recursos semióticos da modalidade cor

Recurso semiótico	Descrição
Matiz	Matiz refere-se a um traço distintivo das cores, variando em uma escala RGB (<i>Red</i> , <i>Green</i> e <i>Blue</i> , Vermelho, Verde e Azul). Deste modo, as cores podem ser descritas em termos da quantificação de Vermelho, Verde e Azul, que varia dos valores 0 até 255, para cada parâmetro.
Saturação	Refere-se à variação entre a ausência de cores (monocromático) até as cores mais saturadas e puras (VAN LEEUWEN, 2005, p. 167; RHYNE, 2017, p. 61-2).
Modulação	Refere-se à variação entre cores chapadas (menos moduladas) e a utilização de todas as possibilidades de cores dentro de um mesmo matiz (mais moduladas) (VAN LEEUWEN, 2005, p. 167).
Articulação tonal	Também conhecida como <i>brilho</i> , a articulação tonal refere-se à variação entre cores monocromáticas até tonalidades mais claras e escuras dentro de um mesmo matiz (VAN LEEUWEN, 2005, p. 167).

Fonte: autoria própria.

Por sua vez, a *composição* é um princípio coesivo e estruturante de modalidades que se desenvolvem no espaço. Este princípio organiza os significados por meio de três sistemas interrelacionados: valor informacional, saliência e enquadramento (VAN LEEUWEN, 2005, p. 179; 198-217; 274), dos quais enfatizam-se, aqui, os dois primeiros sistemas.

Valor informacional refere-se ao posicionamento dos elementos na composição; cada “zona” atribui significados aos participantes, que podem ocupar zonas marginal e central; superior e inferior; e laterais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020 [1996], p. 181-2). A aplicabilidade e potenciais de significação destas zonas serão trabalhadas com vagar durante a seção de análise de *Street Fighter II*²⁸.

Saliência refere-se ao *peso visual* de qualquer referente representado, isto é, o quanto um referente é destacado por meio de escolhas visuais, que podem se conjugar de modo a torná-lo mais “pesado”. Algumas escolhas que influem no peso são: tamanho relativo, detalhamento, contraste tonal, posicionamento (por exemplo, o sistema de valor Informacional) e perspectiva (VAN LEEUWEN, 2005, p. 198; KRESS; VAN LEEUWEN, 2020 [1996], p. 182).

Por fim, descreve-se a categoria dos *conotadores*. Este termo refere-se a imagens socialmente concebidas tomadas como aptas para veicular os significados selecionados pelos criadores de signos (MACHIN; MAYR, 2012, p. 51). Os referentes, portanto, apresentam uma natureza dual: denotativa, o que se representa efetivamente (MACHIN, 2007, p. 23), e conotativa, as associações possíveis evocadas pelo referente ancorado em contextos sociais diversos (2012, p. 219). Note-se, porém, que o que se *denota* ainda pode ser modificado mediante escolhas semióticas, por exemplo, a angulação em uma foto, logo, não se trata da “realidade” (2012, p. 219). Quanto à conotação, é relevante apontar o conceito de *proveniência (Provenance)*: a importação de signos de outros contextos de modo a significar ideias e valores associados aos contextos originais (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 10). Estes referentes importados, então, podem ser tomados como conotadores. Assim, por exemplo, a bandeira de um determinado país é um referente que pode ser utilizado de modo a significar o país ao qual se indexa.

²⁸ Van Leeuwen (2005) propõe três dimensões do espaço semiótico para representações bidimensionais: *dado e novo (given e new)*, real e ideal, e centro e margens. Para mais informações cf. van Leeuwen (2005, p. 198-218).

2 Breve apresentação à série *Street Fighter*

Isso posto, a série *Street Fighter* consiste de jogos do gênero ação (EGENFELDT-NIELSEN; SMITH; TOSCA, 2020 [2013], p. 52-8)²⁹, subgênero luta³⁰, cujo início se deu no ano de 1987, quando o jogo *Street Fighter* foi publicado pela desenvolvedora Capcom para os fliperamas (ou *arcades*). O jogo foi um sucesso no Japão (GAMEST, 1988, p. 36), enquanto obteve vendas modestas no mercado estadunidense (LEONE, 2020, s.p.).

Por sua vez, *Street Fighter II: The World Warrior* (CAPCOM, 1991), diferentemente de seu predecessor, tornou-se um sucesso mundial, de tal forma que a versão para o console Super Nintendo consiste no oitavo jogo mais vendido na história da Capcom, com 6.3 milhões de unidades (CAPCOM, 2021). Além do aspecto econômico, o jogo codificou muitas das convenções ainda presentes no subgênero luta, além de influenciar jogos diversos, por exemplo, a série *Mortal Kombat* (MIDWAY, 1992).

Atualmente, a série conta com mais três entradas “numeradas”, que compõem a série principal: *Street Fighter III* (1997-9), *Street Fighter IV* (2008-17) e *Street Fighter V* (2016-22)³¹. Além disso, conta com *spin-offs* (derivagem), tais como a subsérie *Alpha* (*Zero* no Japão), uma prequela de *Street Fighter II* (1995-2006), e *EX* (1996-2000), uma trilogia de jogos com gráficos poligonais.

Street Fighter II: the World Warrior recebeu *ports*, versões para outras plataformas, como o já citado Super Nintendo, e novas edições, conhecidas como *updated versions/re-releases*, nos seguintes anos: *Street Fighter II: Champion Edition* e *Street Fighter II' Turbo: Hyper Fighting* em 1992, *Super*

²⁹ As divisões dos gêneros de videogames estabelecidas por jogadores, empresas e sites especializados mostram-se problemáticas pois não se valem das mesmas categorias tipológicas. Por exemplo, nota-se que o gênero *First Person Shooter* (Tiro em primeira pessoa, geralmente abreviado como FPS) vale-se da câmera como traço distintivo, enquanto o gênero Esporte (que se desdobra em modalidades diversas, como o futebol e o basquete) se vale da temática. Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020 [2013], p. 52) propõem, portanto, uma tipologia na qual os jogos são classificados por meio de seus objetivos e os modos de alcançá-los. No caso dos jogos classificados como “Ação”, há a ênfase da coordenação óculo-manual, no combate e na fisicalidade (2020 [2013], p. 55-6). Ainda assim, aqui, utiliza-se o termo “subgênero” para se referir às divisões mais correntes.

³⁰ Os jogos de luta (*Fighting games* em inglês) consistem, prototipicamente, em embates um contra um nos quais o jogador seleciona um lutador que deverá enfrentar outros lutadores – controlados por outros jogadores ou pela inteligência artificial do jogo. Esses embates são realizados em um espaço limitado, chamado de estágio (*stage*), e em um intervalo de tempo limitado, chamado de *round*. Os *rounds* são decididos por meio de nocautes (K.O., *Knock Out*) – drenar a Barra de vida do oponente – ou tempo – o lutador com mais vida restante ganha quando o tempo se encerra (WOLF, 2021 [2012], p. 336-7).

³¹ As datas em parênteses cobrem o período entre o lançamento inicial e o último *re-releases* lançado até o presente momento.

Street Fighter II: The New Challengers em 1993 e *Super Street Fighter II Turbo* em 1994³².

As versões têm diferenças significativas entre si, entretanto, para os fins desta análise, tomar-se-á a edição *Super Street Fighter II Turbo* (1994c) como a edição em foco, por ser a mais avançada à época. Valer-se-á, porém, de eventuais paratextos e elementos exclusivos das outras versões sempre que necessário e relevante.

3 Personagens e espaços em *Street Fighter II*

Como o nome da primeira versão de *Street Fighter II* indicia, *World Warrior* ('Lutador mundial', em tradução livre), o jogo envolve a participação de personagens de diversas localidades. Especificamente, o jogo traz 12 combatentes - oito selecionáveis e quatro oponentes finais, controlados exclusivamente pela inteligência artificial - que se enfrentarão em um torneio mundial, cada qual com um estágio ancorado a um país. Abaixo, reproduzem-se o mapa do jogo e os países dos oito lutadores selecionáveis:

Figura 1. Mapa-Múndi em *Street Fighter II: The World Warrior*



Fonte: Capcom (1991).

A seguir, apresentam-se os oito lutadores e seus estágios em *Super Street Fighter II Turbo* (1994c)³³:

³² Datas referentes aos lançamentos das versões de Arcade.

³³ Os *sprites* dos lutadores mantem-se consistentes em todas as versões dos Arcades. Já os estágios, sofrem mudanças consideráveis entre cada uma das iterações, ainda que se represente os mesmos espaços.

Quadro 2. Descrição dos oito lutadores selecionáveis

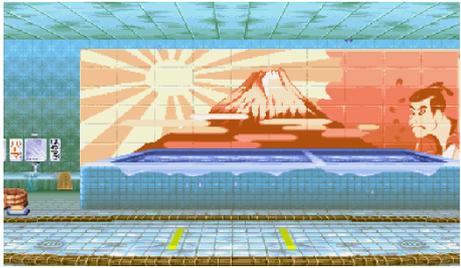
Descrição	Sprite em posição neutra (idle)
<p>País: Brasil.</p> <p>Blanka é uma criatura híbrida que habita a Floresta Amazônica. No ano anterior aos eventos do jogo, o lutador apareceu nas cidades brasileiras para desafiar quem o opusesse (CAPCOM, 1994a, p. 34).</p>	
<p>País: China</p> <p>Chun-li é uma praticante de <i>Kung fu</i> que entrou no torneio em busca da organização criminosa <i>Shadaloo</i>. As pistas que a lutadora encontrou apontam para o torneio mundial, cujo organizador pode ser responsável pela morte de seu pai (CAPCOM, 1994a, p. 40).</p>	
<p>País: Índia</p> <p>Dhalsim é um praticante de <i>Yoga</i> que busca unir corpo e mente por meio da prática. Próximo de alcançar seu objetivo, o lutador procura oponentes para que possa aprimorar suas habilidades (CAPCOM, 1994a, p. 44).</p>	
<p>País: EUA</p> <p>Guile é um antigo membro das Forças Especiais de elite. Anteriormente aos eventos do jogo, Guile e Charlie, seu copiloto, foram capturados durante uma missão na Tailândia. Ambos conseguem fugir, mas Charlie acaba falecendo durante a jornada de volta à civilização. Guile, então, deseja vingar-se de M. Bison, organizador do torneio, pela morte de Charlie (CAPCOM, 1994a, p. 36).</p>	
<p>País: Japão</p> <p>Edmond Honda é um praticante de Sumô que recebeu o título de <i>Yokozuna</i>, a titulação mais prestigiada na modalidade. Ao descobrir que o Sumô não era tão prestigiado no restante do mundo, Edmond entra no torneio para demonstrar que os praticantes de Sumô são os melhores lutadores do mundo (CAPCOM, 1994a, p. 32).</p>	

<p>País: EUA</p> <p>Ken Master é um praticante de <i>karate Shotokan</i> com habilidades natas para o combate. Com isso, Ken tornou-se arrogante, e, anteriormente ao torneio, preferia passar o tempo com a namorada, o que levou ao declínio de suas capacidades de luta. Ao ser desafiado por Ryu, seu antigo companheiro de treino, Ken reacende seu espírito de combate (CAPCOM, 1994a, p. 38).</p>	
<p>País: Japão</p> <p>Ryu é um praticante de <i>karate Shotokan</i> que dedica sua vida à perfeição de suas técnicas de combate. O lutador renegou tudo em nome da luta, tornando-se um viajante em busca de lutadores contra os quais pode testar suas capacidades (CAPCOM, 1994a, p. 30).</p>	
<p>País: URSS</p> <p>Zangief é um praticante de <i>Wrestling</i> e aficionado do combate. O lutador deixa a federação russa de <i>Wrestling</i> em busca de lutadores a sua altura independentemente de onde estejam (CAPCOM, 1994a, p. 42).</p>	

Fonte: autoria própria (2022); imagens de Capcom (1991).

Quadro 3. Estágios dos oito lutadores selecionáveis

Descrição	Estágio
<p>O estágio brasileiro representa uma vila ribeirinha próxima ao Rio Amazonas.</p>	
<p>O estágio de Chun-li passa-se em uma avenida com alguns estabelecimentos comerciais, dos quais se vê ao centro um açougue, onde um homem depena uma galinha e outro observa o combate. No canto esquerdo, há uma rua perpendicular à avenida onde o combate ocorre; nela, vê-se um homem próximo a uma bicicleta e uma mulher lavando roupas no canto.</p>	

<p>O estágio de Dhalsim consiste em um templo Hindu no qual um grupo de elefantes ocupa as duas regiões laterais. Ao centro, há um tapete vermelho e uma gravura do deus Ganesha, cujas características marcantes são a cabeça de elefante e o corpo humano (JONES; RYAN, 2007, p. 161).</p>	
<p>O estágio de Guile consiste em uma base aérea na qual alguns oficiais assistem ao combate. Ao fundo, há um avião caça e, ao centro, no chão da pista, um símbolo similar ao roundel da Força Aérea Estadunidense (USAF, <i>United States Air Force</i>).</p>	
<p>O estágio de E. Honda consiste em uma casa de banho, ou <i>sentou</i> (銭湯, <i>sentou</i>), um estabelecimento tradicional no Japão. Ao centro, há uma banheira e, atrás dela, uma gravura na parede. O desenho consiste, da esquerda para a direita, de um Sol, com <i>design</i> similar à bandeira do Sol nascente, cuja imagem é controversa devido às associações com o Japão Imperial até 1945 (ILLMER, 2020, s.p.); ao centro, há o Monte Fuji, o maior pico do Japão (CYRANOSKI, 2004, 12-3); por fim, no canto direito, há uma figura humana inspirada no gênero de arte visual japonesa <i>Ukiyo-e</i> (HARRIS, 2010, p. 95).</p>	
<p>O estágio de Ken consiste em uma doca na qual um navio aloja um grupo de pessoas, que observa atentamente o embate. Ao fundo, há outro navio, no qual se vê a bandeira dos EUA hasteada.</p>	
<p>O estágio de Ryu consiste em um tablado de madeira próximo a alguns castelos. O castelo ao fundo apresenta arquitetura similar ao do Castelo de Osaka, construído em 1583, durante a "era dos castelos" (1576-1639), período marcado por guerras civis (COALDRAKE, 1996, p. 104).</p>	
<p>O estágio de Zangief consiste em uma fábrica, na qual os operários se divertem bebendo e observando o combate. Ao centro, no chão onde o combate se realiza, há o símbolo da União Soviética.</p>	

Fonte: autoria própria (2022); imagens de Capcom (1991).

Como se nota nas representações visuais dos lutadores, Blanka difere-se dos demais por se tratar do único personagem não humano. É relevante apontar que os personagens em grande parte se valem de poderes sobrenaturais apesar do aparente realismo em suas posições neutras (*idle*). Entretanto, esse traço fantasioso realiza-se por meio de bolas de fogo disparadas pelos lutadores ou chutes que desafiam a gravidade, sem que isso coloque em questão a humanidade dos personagens. Já no caso de Blanka, o aspecto sobrenatural se dá pelo corpo monstruoso do personagem, que o aproxima de um animal. Ainda que não sejam o foco do estudo, estes apontamentos são relevantes, pois intersectam nas escolhas visuais do estágio, que apresenta uma espécie de simbiose com o lutador ao qual se ancora.

4 A construção visual da Amazônia em *Street Fighter II*

Abaixo, reproduz-se o estágio amazônico de Blanka em *Super Street Fighter II Turbo* (1994c):

Figura 2. Estágio do Brasil em *Super Street Fighter II Turbo*



Fonte: Capcom (1994c).

O estágio brasileiro, intitulado “Bacia do Rio Amazonas” (*Amazon River Basin*) representa uma Vila Ribeirinha (Figura 3). Nela, notam-se duas casas de madeira e telhado de palha; uma plataforma de madeira na qual o combate se realiza; um número de moradores observando o combate, tanto dentro da moradia à esquerda quanto fora dela; um peixe pendurado no lado direito, provavelmente um pirarucu; ao centro, uma árvore verde com flores na base e uma cobra laranja enrolada; por fim, ao fundo, há o Rio Amazonas, e o céu azulado com algumas nuvens.

Figura 3. Vila Ribeirinha em Marajó, Pará

Fonte: Governo do Pará (2020).

Partindo-se para a análise propriamente, pode-se apontar a utilização das cores e os potenciais de significação dessa modalidade. Primeiramente, verifica-se que os matizes que compõem as construções de madeira e os espectadores do combate se assemelham grandemente, de modo que esses dois referentes quase se confundem entre si. Para embasar essa proposição, pode-se destacar as cores coincidentes entre observadores e construções, bem como decompor as cores dominantes dentre elas em suas quantificações de vermelho, verde e azul (RGB):

Figura 4. Paleta de cores e quantificação de RGB das cinco cores dominantes



R	138	113	97	154	217
G	81	65	48	113	184
B	65	48	32	97	135

Fonte: autoria própria (2022); imagem original de Capcom (1994c).

Nota-se que o jogo se vale de uma gama de tons amarronzados que perpassam tanto as construções quanto as pessoas. Os tons variam sensivelmente entre si, mas todos eles se aproximam pela predominância do vermelho na composição RGB, que contribui para o tom amadeirado do estágio.

A indefinição dos observadores é auxiliada, também, pela ausência de vestimentas e/ou pelas cores utilizadas em suas roupas. Note-se que as cores ou são vermelhas, como no caso das duas crianças à direita, ou são cores ricas em vermelho, como o laranja e amarelo na roupa de um dos homens próximos à árvore no centro (Figura 2). Nos casos em que as roupas se diferenciam da vila, nota-se que se utiliza o azul ou cinza, que se confunde com o azul do fundo, no rio e no céu.

Deste modo, é relevante trazer o conceito de harmonia de cores. Segundo Rhyne (2017, p. 86), a harmonia de cores consiste no

processo de escolher cores que funcionam bem juntas para compor uma imagem. Similar ao conceito na música, existem acordes de cores na roda de cores, que ajudam a prover um guia padrão para como os matizes funcionam juntos [...] Um aspecto importante quando se trabalha com a harmonia de cores é determinar a cor principal (tom, *key*), construindo as harmonias em torno dela (RHYNE, 2017, p. 86, tradução minha³⁴).

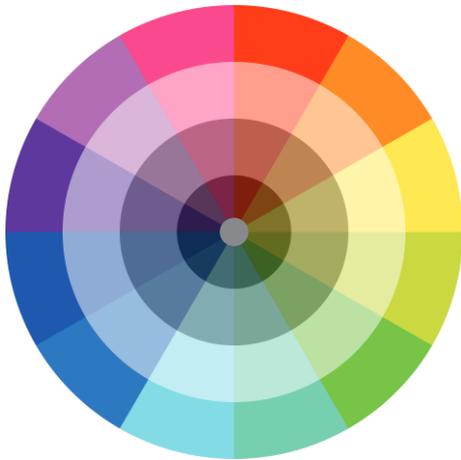
Dentre as possibilidades harmônicas³⁵, aponta-se a harmonia monocromática, que consiste na utilização de vários tons³⁶ dentro de um mesmo matiz (RHYNE, 2017, p. 87-8).

³⁴ No original: “[Color harmony] is the process of choosing colors that work well together in the composition of an image. Similar to concepts in music, there are color cords on the color wheel that help to provide common guidelines for how hues will work together [...] An important aspect in working with color harmony is determining a key color to build the harmonies around (RHYNE, 2017, p. 86).

³⁵ Para uma discussão expandida dos tipos de harmonia e suas possibilidades de aplicação, cf. Rhyne (2017, p. 86-97).

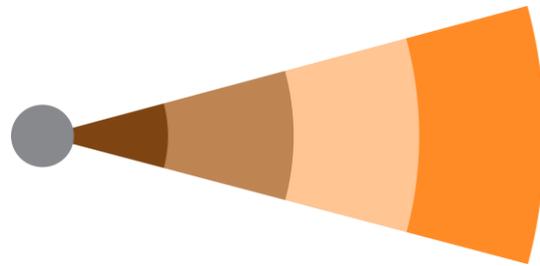
³⁶ Na Roda de cores, um matiz é dividido a depender de sua composição: *hues* são as cores mais puras e encontram-se na parte externa da roda (RHYNE, 2017, p. 83); *tints* são a mistura de *hues* com branco (2017, p. 83-4); *tones* são a mistura dos *hues* com cinza (2017, p. 84); os *shades*, por fim, são a mistura dos

Figura 5. Roda de cores RGB



Fonte: adaptado de Rhyne (2017, p. 83).

Figura 6. Harmonia monocromática no matiz laranja



Fonte: adaptado de Rhyne (2017, p. 83).

Ao se mapear as cores destacadas no estágio, nas construções e observadores, nota-se que elas oscilam dentro do matiz laranja. Pode-se interpretar que a utilização de tons de um mesmo matiz constrói referentes que se aproximam em algum aspecto. Isto reflete a observação apontada acima derivada da decomposição de cores.

Os possíveis significados construídos por essa escolha podem ser apontados ao se considerar as cores utilizadas nos referentes "naturais", notadamente a árvore e a cobra, ao centro do estágio. Dada a variabilidade de tons e matizes, diferentemente da vila, utilizou-se o *software* GIMP para converter a imagem em cores indexadas³⁷.

hues com preto (2017, p. 84-5). Para fins de simplificação, utilizou-se o termo "tom" para se referir a todas essas subcategorizações.

³⁷ O estágio como um todo é construído com 253 cores, que se diferenciam em maior ou menor grau. Dado o fato de que os matizes dos referentes naturais são distantes entre si e, para mais, a variabilidade dos tons não é relevante aqui, diferentemente do caso anterior, é suficiente apresentá-los em matizes comuns. No *software* GIMP, pode-se alterar o padrão de cores para o padrão indexado (*indexed*), que permite a limitação das cores reproduzidas para um número definido, neste caso, cinco. Note-se que, deste modo, o programa busca aproximar as cores em um "fator comum", logo, as cores apresentadas não necessariamente coincidem perfeitamente com as cores presentes no estágio, mas ainda são parte dos matizes originais.

Figura 7. Quantificações de RGB nos referentes “naturais”, em cores indexadas



R	67	144	17	74	238
G	103	205	82	140	126
B	30	82	246	178	4

Fonte: autoria própria (2022); imagem original de Capcom (1994c).

Em um primeiro momento, verifica-se que as cores não coincidem em suas quantificações: os tons verdes, presentes na árvore em primeiro plano e no matagal ao fundo, são marcados por maiores quantificações de verde, enquanto os azuis do céu são predominantes azuis e, por fim, o laranja da cobra é quantificado grandemente por vermelho. Para mais, é relevante apontar que a cobra apresenta detalhes em verde, em especial em volta do olho e na barriga, enquanto a árvore tem vinhas laranjas penduradas nos cipós. Por sua vez, o céu e rio são separados pelas nuvens brancas e um matagal, ainda que seus tons se aproximem.

Tomando-se esses referentes como diferentes aspectos da natureza, pode-se interpretar que esses referentes se complementam sem necessariamente sobrepujar um ao outro. Contrariamente a isso, os observadores tornam-se amalgamados ao espaço que ocupam: enquanto a natureza é vasta e imponente, as pessoas se misturam a uma paisagem simplória e em certo aspecto delapidada, dado o fato de que a plataforma se mostra deteriorada.

Essa oposição de forças é verificável, também, na saturação, na modulação de cores e na articulação tonal. Enquanto as pessoas e as construções são marcadas por cores relativamente pouco saturadas – tons

pastéis -, a natureza é marcada por tons notadamente mais vibrantes e saturados. Quanto à modulação, verifica-se que, por exemplo, a árvore e as flores embaixo dela são construídas com tons diversos de verde, que dividem cada uma das partes da árvore, não a amalgamando; o mesmo ocorre para a articulação, por meio da qual sombras e luzes são detalhadas com relativo realismo. Pode-se, portanto, tomar que esses três recursos semióticos estabelecem relações opositivas entre esplendor, na natureza, e sujeição, na vila.

Partindo para a *composição*, em relação ao *valor informacional*, verifica-se que, assim como nas cores, constrói-se uma oposição entre as porções humanas e naturais: a árvore e a cobra ocupam a parte *central* do estágio, isto é, encontram-se em uma posição de saliência, enquanto as casas e os observadores ocupam as regiões *marginais* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020 [1996], p. 198). Essa proeminência é construída, também, pelo fato de que a árvore é sempre visível durante o combate; no jogo de fato, os lutadores ocupam polos do estágio completo (polos da esquerda, direita e centro), porém, independente do polo ocupado, a árvore é sempre visível. Quanto à *saliência*, pode-se apontar, para além das estratégias visuais nas cores e no *valor informacional*, o tamanho relativo, visto que a árvore se projeta da plataforma de madeira até o topo da tela.

Por meio dessas escolhas visuais, pode-se tomar os referentes como conotadores de uma imagem do Brasil. A árvore e a cobra - fauna e flora - podem ser interpretadas como conotadores da natureza brasileira, verdejante e imponente, mas potencialmente perigosa, enquanto o rio e o céu podem ser interpretados como elementos que constroem a natureza como vasta, visto que se projeta para o horizonte. Por sua vez, a vila poderia representar a porção humana brasileira, rústica e pouco desenvolvida, especialmente quando comparada aos demais países representados.

Nisso, é relevante retomar a construção visual de Blanka de modo a avaliar as implicações das escolhas no lutador em relação ao espaço que ocupa:

Figura 8. Posição Neutra de Blanka

Fonte: Capcom (1991).

Note-se que as cores de Blanka são reflexos dos referentes naturais. De acordo com a narrativa do lutador, Blanka era uma criança chamada Jimmy, que caiu do avião no qual viajava com sua mãe, adentrando a Floresta Amazônica. Neste espaço, o garoto se transformou na fera verde, recebendo, por exemplo, poderes elétricos ao observar enguias elétricas (CAPCOM, 1992, p. 20). Logo, trata-se de um humano que foi transformado pela floresta e que internalizou a natureza em seu corpo:

Figura 9. Blanka em relação ao estágio

Fonte: Capcom (1991; 1994c).

Ainda que não se trate exatamente dos mesmos tons de laranja e verde, verifica-se que as cores de Blanka são reflexos das cores dos referentes naturais. Isso intensifica a interpretação da distinção visual entre natural e humano, visto que Blanka, um ser monstruoso, afasta-se do humano por meio de suas cores e outros atributos físicos, as presas e garras, por exemplo.

Por fim, de modo a corroborar a interpretação proposta e conjugar as categorias de análise utilizadas, pode-se cotejar o estágio brasileiro com o

estágio americano de Ken Masters, também à beira d'água. Como dito, no estágio amazônico, uma característica notável dos observadores é a ausência de calçados e camisas em boa parte deles. Ainda que se possa tomar essas características como próprias para um local às margens do rio e com clima equatorial – indiciado por um dos homens à direita com um calção e a criança com um calção e chapéu cata ovo –, argumenta-se que esses atributos remetem mais proximamente às condições econômicas do que às condições geográficas do local.

Nesse sentido, o conceito de tipificação e atributo são relevantes. Theo van Leeuwen (2001), com base em Barthes (1973;1977), define tipificação como

uso de estereótipos visuais, que podem ser atributos culturais (objetos, roupas, estilos de cabelo, etc.) ou atributos fisionômicos. Quanto mais estereótipos se sobrepõem aos traços individuais da pessoa (ou os traços individuais de um objeto ou paisagem), mais esta pessoa (ou objeto, ou paisagem) é representada como um tipo (VAN LEEUWEN, 2001, p. 95, tradução minha³⁸).

A seguir, apresenta-se o estágio de Ken:

Figura 10. Estágio de Ken Masters



Fonte: Capcom (1994c).

Propõe-se que a utilização das cores nas vestimentas (ou ausência delas) dos participantes humanos tipificam-nos no caso do Brasil e individualizam-nos no caso do EUA. Os participantes brasileiros ou estão sem peças de roupa ou têm vestimentas com cores pouco saturadas. Com isso, eles tornam-se mais

³⁸ No original: "Typification comes about through the use of visual stereotypes, which may either be cultural attributes (objects, dress, hairstyle, etc.) or physiognomic attributes. The more these stereotypes overshadow a person's individual features (or the individual features of an object or a landscape), the more that person (or object, or landscape) is represented as a type" (VAN LEEUWEN, 2001, p. 95).

homogêneos em relação às construções em comparação à árvore, à cobra, ao rio e ao céu. Ademais são representados com a mesma tonalidade de pele, mesma cor de cabelo e estão sobrepostos ou muito próximos.

Contrastam-se a isto os participantes humanos no estágio de Ken: cada um dos participantes utiliza roupas com cores diferentes; as roupas, de alta saturação/vibrantes, contrastam-se com o navio, branco; eles têm diferentes tons de pele e cabelo, bem como diferentes penteados; ainda que todos os participantes estejam no lado centro-esquerdo da composição, eles se dispõem em diferentes áreas do navio. Há apenas uma instância de sobreposição, na qual o braço esquerdo do homem de camisa verde é obscurecido pelo homem ao seu lado esquerdo.

Com isso, analisa-se que o estágio do Brasil tende à tipificação: os participantes humanos são representados de forma grupal, são homogeneizados; por sua vez, a composição dos EUA tende à individualização: os personagens destacam-se não só do lugar onde estão, como também uns dos outros.

Além disso, observa-se que os objetos atribuídos aos observadores se diferenciam nos dois estágios: no estágio do Brasil, há um personagem com uma vara de pescar e chapéu de palha e um com um peixe na mão. Há também um homem com uma câmera na mão, que se diferencia dos demais por estar de calça, camiseta de manga comprida e chapéu/boné.

No estágio dos EUA, os personagens mostram-se com roupas casuais, tais como camisetas, camisas e vestido. Um deles também está de óculos escuros, construindo uma atmosfera descontraída. Isso é salientado pelo homem de camiseta branca na parte superior do barco, visto que está com uma roupa nas mãos, um terno ou casaco de marinheiro. Tomando estas roupas como atributos que tipificam espaços de trabalho, o personagem não estar usando-os no momento reforça a imagem de que estão em um espaço de divertimento.

Dessa maneira, ainda que ambos os estágios representem audiências para as lutas, apenas um deles constitui um espaço pleno em que os participantes humanos observadores tomam parte neste "entretenimento": os EUA.

No Brasil, os participantes são representados não só em sua moradia, como também são representados com seus instrumentos de trabalho. Assim, a

representação do Brasil constitui um espaço fechado, isolado, homogêneo e precário. A representação dos EUA, por sua vez, constitui um espaço aberto, cosmopolita, individual e abastado.

5 A construção discursiva em *Street Fighter II*

Por fim, pode-se aplicar a anatomia dos discursos proposta por van Leeuwen (2005, p. 110; 2008, p. 3-22; p. 105) de modo a explicitar as operações realizadas no processo de construção do Brasil em *Super Street Fighter II Turbo*. Na abordagem sociossemiótica, *discurso* refere-se a conhecimentos socialmente construídos sobre um dado aspecto da realidade; às maneiras particulares que referentes e práticas sociais podem ser representadas em textos de modo a atender aos interesses dos criadores dos signos/textos (VAN LEEUWEN, 2005, p. 90; p. 94; p. 107).

A representação, portanto, constitui-se como recontextualização (VAN LEEUWEN; WODAK, 1999, p. 85): a utilização das múltiplas semioses para transformar eventos e práticas, por meio de substituições, exclusões e adições de referentes, modos de representação e avaliações acerca do que se representa (VAN LEEUWEN, 2005, p. 110-1; 2008, p. 17-21). Estas escolhas têm implicações discursivas - em relação aos interesses dos criadores - e ideológicas - a depender de a quais discursos esses criadores, conscientemente ou não, subscrevem.

Abaixo, fazem-se considerações a respeito dos discursos multimodais no jogo à luz da anatomia dos discursos proposta por van Leeuwen (2005; 2008):

Quadro 4. Transformações aditivas na representação do Brasil

Transformações aditivas	Realização no jogo
Adição de participantes	O termo <i>participante</i> é um termo genérico que pode se referir a pessoas, objetos e espaços que estão envolvidos no artefato semiótico. Dividem-se os participantes em representados - aqueles que são realizados na modalidade semiótica - e interativos - aqueles que estão fora do suporte, mas que interagem por meio dele (KRESS; VAN LEEUWEN, 2020 [1996], p. 47-8, 114). Tomando-se a Amazônia (e por extensão o Brasil) como aquilo que se pretende representar, pode-se tomar Blanka como um <i>participante representado adicionado</i> à representação. Blanka é um monstro ficcional adicionado e ancorado ao Brasil, cuja presença pode remontar discursos de paisagens florestais como espaços passíveis de transformar o ser humano, aproximando-o dos animais. A história de uma criança perdida

	<p>na floresta está presente em, por exemplo, <i>O Livro da Selva (Jungle Book)</i> (KIPLING, 1894), porém, a transformação sofrida por Blanka excede as convenções do gênero: Blanka não se aproxima dos animais e aprende com eles, ele se torna um mutante, efetivamente obscurecendo a fronteira entre homem e animal. Ao remontar essa tradição e associá-la ao Brasil, o jogo representa a Amazônia como esse espaço transformador que tem a capacidade de animalizar os seres humanos, elemento que também pode se ligar à presença simplória dos observadores do estágio, em oposição às paisagens urbanas dos demais espaços.</p>
Propósitos	<p>Tomando-se o Brasil como o aspecto da realidade representado, pode-se apontar que os propósitos do jogo, como texto, são construir um estágio indexado ao Brasil. Na gramática dos propósitos estabelecida por van Leeuwen (2008, p. 126-131), pode-se descrever a construção discursiva do propósito no jogo como:</p> <p><i>Ação proposital:</i> Representar o "Brasil."</p> <p><i>Propósito:</i> construir os arredores indexados na realidade a fim de construir um estágio.</p> <p><i>Vinculação de propósito:</i> Representar o Brasil PARA construir os arredores indexados na realidade a fim de construir um estágio.</p> <p>Na <i>rede de propósitos</i>³⁹, pode-se identificar que se trata de um <i>Propósito orientado para um objetivo</i> (2008, p. 127-8), isto é, a representação do Brasil é utilizada a fim de se construir um espaço para o jogo.</p>
Legitimações	<p>As legitimações dizem respeito às justificativas de como uma dada prática social ou representação deve (ou não) se realizar (VAN LEEUWEN, 2008, p. 20). Dos tipos de legitimação apresentadas por van Leeuwen (2008), pode-se propor, primeiramente, a <i>legitimação de tradição</i>. A tradição diz respeito a legitimação por meio do fato de que uma determinada prática sempre se realizou de um determinado modo (2008, p. 108). No caso da representação do Brasil, pode-se apontar que o jogo se aproxima não só das histórias de crianças perdidas, como discutido na seção de <i>Adição de participantes</i>, como também de narrativas nas quais a Amazônia é populada por criaturas misteriosas, tais como o filme de terror <i>Creature from the Black Lagoon</i> (UNIVERSAL PICTURES, 1954), no qual um grupo de pesquisadores encontra uma criatura aquática na Amazônia. Esta criatura, posteriormente, influenciaria na criação de Rikuo, um monstro aquático brasileiro da série jogos de luta <i>Darkstalkers</i> (1994b), também da Capcom.</p> <p>Quanto à presença da vila ribeirinha, pode-se propor a <i>Legitimação de Especialistas</i> (2008, p. 107). Este tipo de legitimação deriva da expertise de um indivíduo ou organização em algum contexto específico. Dada a representação relativamente realista, para os padrões da época, da vila, pode-se imaginar que os criadores se valeram de imagens em jornais ou livros – fontes tomadas como fidedignas – para representá-la.</p>
Avaliações	<p>As avaliações podem referir-se à prática/representação como um todo ou a partes dela (VAN LEEUWEN, 2008, p. 21). Não são legitimações, pois podem aparecer em um texto sem serem legitimadas. No entanto, elas podem ser traçadas até um <i>discurso legitimador</i>, por exemplo, o discurso religioso pode ditar o que é moralmente bom ou mau (2008, p. 21).</p>

³⁹ Van Leeuwen (2008) propõe uma gama de sistemas de propósitos e legitimações. Dadas as limitações deste capítulo, não se analisarão todas as categorias principais e subcategorias desses sistemas. Para uma apresentação compreensiva dos propósitos, cf. van Leeuwen (2008, p. 124-135) e van Leeuwen (105-123) para as legitimações.

	<p>Em <i>Street Fighter II</i>, a Amazônia (e o Brasil, por metonímia) é avaliada como um espaço capaz de animalizar os seres humanos; também é avaliado como um local não urbano no qual as pessoas se indistinguem de seus espaços, não se constituindo, portanto, como indivíduos. Somado a isto, o estágio, apesar de apresentar a vila ribeirinha, é o único no qual a linguagem verbal escrita e/ou conotadores culturais se veem ausentes. A escrita pode ser tanto um conotador visual como também um conotador de civilidade, o mesmo para estátuas e quadros, como a imagem do deus hindu Ganesha no estágio indiano. A ausência desses dois tipos de referentes enfatiza a singularidade do Brasil, na constelação do jogo, como um espaço à parte dos demais.</p> <p>Essas características podem estar conectadas a um discurso legitimador. Das legitimações apontadas acima, aponta-se, no primeiro grupo, artefatos que constroem uma versão distorcida e ficcional do Brasil, enquanto no segundo é possível que os recortes representacionais do Brasil suscitem uma imagem unívoca do país.</p>
--	---

Fonte: autoria própria (2022).

Quadro 5. Transformações não-aditivas na representação do Brasil

Transformações não aditivas	Realização no jogo
Substituição	<p>Para além da substituição de aspectos da realidade por elementos semióticos (VAN LEEUWEN, 2008, p. 17), pode-se dizer que há um processo de generalização (VAN LEEUWEN, 2005, p. 111), ou seja, representar um ou mais aspectos da realidade ou práticas sociais em termos mais genéricos, potencialmente mais reconhecíveis para públicos diversos. No caso, a Amazônia é tomada como um participante passível de representar o Brasil como um todo.</p>
Exclusão	<p>Envolve a exclusão de um participante que compõe a prática social/ representação (van Leeuwen, 2005, p. 110, 2008, p. 18). Dois tipos principais de exclusão são a <i>supressão</i>, não há referências ao elemento excluído (VAN LEEUWEN, 2008, p. 29), e o <i>acobertamento</i>, quando a exclusão ocorre apenas parcialmente, portanto, o participante ainda pode ser inferido, embora não inteiramente (2008, p. 29).</p> <p>Pode-se apontar, no jogo, a exclusão por supressão das porções urbanas brasileiras, salientando a natureza as e construções rústicas do Brasil, enquanto a supressão da língua portuguesa e de iconografia cultural brasileira constroem um Brasil rudimentar e primitivo.</p>
Rearranjo	<p>Por fim, os elementos da prática social podem ser representados em uma ordem diferente da ordem de encenação (2005, p. 110; 2008, p. 18). Em se tratando de um jogo, a ordem de encenação é relativamente fluída, e, mais relevante, não afetam na construção do estágio brasileiro, logo, não será explorada aqui.</p>

Fonte: autoria própria (2022).

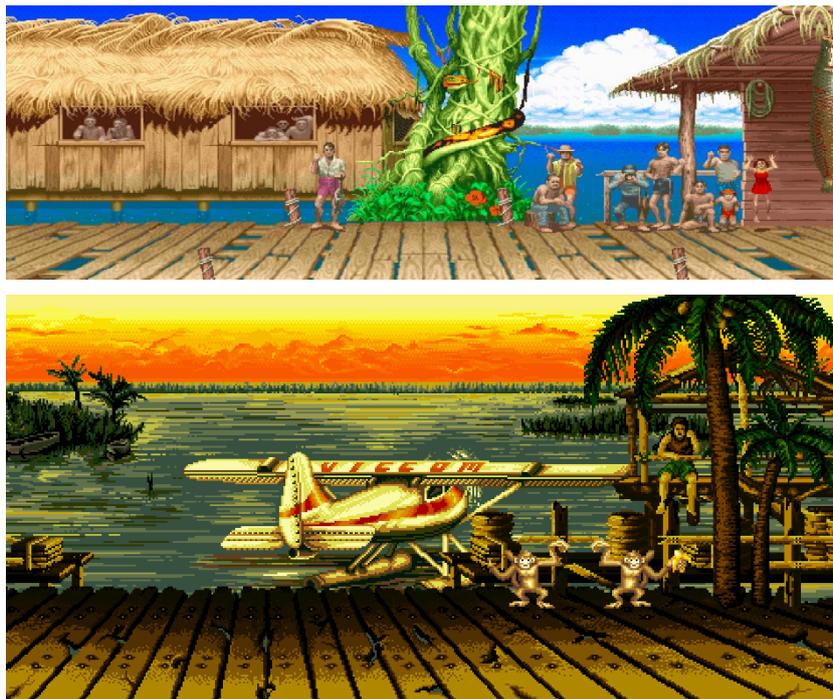
6 Impactos de *Street Fighter II* como irradiador de discursos

Um último aspecto relevante de se apontar, mas que excede o jogo em si, é o impacto de *Street Fighter II* em representações do Brasil nos jogos de luta.

O jogo codificou diversas convenções no subgênero luta, que seriam emuladas e aprimoradas posteriormente. Para além de aspectos técnicos, verifica-se que o Brasil foi elevado ao *status* de espaço passível de representação nesses jogos e, nesse processo, a influência de *Street Fighter II* é inegável.

Assim, *Street Fighter II* tornou-se um irradiador de discursos, isto é, um modelo legitimador (VAN LEEUWEN, 2008, p. 17) para jogos subsequentes. A *legitimação de modelo* diz respeito à adoção de práticas e tipos de comportamento - e, no caso das representações, escolhas semióticas - baseadas em pessoas e/ou organizações que têm algum tipo de prestígio. Abaixo, apontam-se os jogos *Breakers* (VISCO, 1996) e *Fight Fever* (VICCOM, 1994), nos quais a influência de *Street Fighter II* é notável tanto nos estágios, mediante a plataforma de madeira, quanto nos representantes do Brasil, Rila e Golrio, respectivamente:

Quadro 6. Cotejo de *Street Fighter II*, *Breakers* e *Fight Fever*





Fonte: Capcom (1991; 1994c), Visco (1996) e Viccom (1994).

Através do mapeamento dessas reminiscências representacionais propõe-se a construção do que se pode chamar brasilidade nestes textos: escolhas semióticas, discursos e estruturas ideológicas que são associadas ao Brasil nestes jogos, construindo um *template* de como se representar o “Brasil”.

Considerações finais

A análise de *Street Fighter II* realizada neste capítulo permitiu, por um lado, avaliar como escolhas visuais significam concepções e estereótipos a respeito de diferentes culturas e, por outro, verificar a aplicabilidade da teoria sociosemiótica na análise de jogos.

Ademais, por meio da análise discursiva e intertextual, verifica-se que os jogos são reprodutores e produtores de discursos. Assim, é relevante analisá-los de modo a compreender os efeitos que esses artefatos têm nas percepções e discursos correntes em relação ao que representam. Específico à representação do Brasil, este processo implica a construção da “Brasilidade”.

Por fim, a desenvolvedora Capcom, nos anos subsequentes a *Street Fighter II*, desenvolveu outros jogos que se valem do Brasil, como o já citado *Darkstalkers* (1994b), incluindo outras iterações da série *Street Fighter* que, atualmente, encontra-se em *Street Fighter V* (2016). Afastando-se, mas não completamente, dos primórdios amazônicos da série, a série atualmente conta também com Sean Matsuda e sua irmã Laura Matsuda, dois representantes do Brasil que se comunicam com outros discursos a respeito do país, como a imagem das comunidades cariocas e o carnaval, demonstrando a flexibilidade dos jogos e sua capacidade de (re)produção discursiva.

Financiamento

André de Oliveira matumoto agradece à FAPESP pelo financiamento da pesquisa “A construção multimodal do Brasil nos videogames: diálogos entre a sociosemiótica e a ludologia” (processo nº 2020/13090-1).

Referências

- BARTHES, Roland. **Image, Music, Text**. Londres: Fontana, 1977.
- BARTHES, Roland. **Mythologies**. Londres: Paladin, 1973.
- CAPCOM. **Super Street Fighter II Instruction Manual (SNES)**. Japão: Capcom U.S.A., Inc., 1994a.
- CAPCOM. Platinum Titles. **Capcom**. 30 de sep. de 2021. Disponível em: <https://www.capcom.co.jp/ir/english/business/million.html>. Acesso em: 12/01/2022.
- COALDRAKE, William Howard. **Architecture and Authority in Japan**. Londres, Nova Iorque: Routledge, 1996.
- CYRANOSKI, David. A sleeping giant stirs. **Nature**, v. 428, n. 6978, p. 12-14, 2004.

EGENFELDT-NIELSEN, Simon; SMITH, Jonas Heide; TOSCA, Susana Pajares. **Understanding video games: the essential introduction**. 4 ed. Londres: Routledge, 2020.

FERNÁNDEZ-VARA, Clara. **Introduction to game analysis**. Nova Iorque: Routledge, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Ribeirinhos que vivem no arquipélago vão receber cestas básicas. **Governo do Brasil**, 10 de jun. de 2020. Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2020/06/ribeirinhos-que-vivem-no-arquipelago-vao-receber-cestas-basicas/ribeirinhos_marajo_pa.jpg/view. Acesso em: 06/01/2022.

HARRIS, F. **Ukiyo-E: the art of the Japanese Print**. Vermont: Tuttle Publishing, 2010.

ILMER, Andreas. Tokyo 2020: Why some people want the rising sun flag banned. **BBC News**, Londres, 3 de Jan. de 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-asia-50285383>. Acesso em: 10/01/2022.

JONES, Constance; RYAN, James D. **Encyclopedia of hinduism**. Nova Iorque: Infobase publishing, 2007.

KIPLING, Rudyard. **The Jungle Book**. Nova Iorque: Harper and Brothers, 1894.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. Nova Iorque: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. Londres: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 3 ed. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2020.

LEONE, Matt. Street Fighter 1: An oral history. **Polygon**, 07 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.polygon.com/2020/7/7/21270906/street-fighter-1-oral-history-takashi-nishiyama>. Acesso em: 10/01/2022.

MACHIN, David. **Introduction to multimodal analysis**. Londres: Hodder Arnold, 2007.

MACHIN, David; MAYR, Andrea. **How to do Critical Discourse Analysis: A multimodal introduction**. Los Angeles, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 2012.

MÄYRÄ, Frans. **An Introduction to Game Studies: Games in Culture**. Londres: SAGE Publications, 2008.

RHYNE, Theresa-Marie. **Applying Color Theory to Digital Media and Visualization**. Boca Raton. CRC Press, 2017.

VAN LEEUWEN, Theo. Semiotics and Iconography In: VAN LEEUWEN, Theo; JEWITT, Carey (Eds.). **The handbook of visual analysis**. Londres: Sage, 2001, p. 92-118.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. Londres: Routledge, 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo; WODAK, Ruth. Legitimizing Immigration Control: A Discourse-Historical Analysis. **Discourse Studies**. Vol. 1, n. 01, p. 83-118, 1999. <https://doi.org/10.1177%2F1461445699001001005>.

WOLF, Mark J. P. **Encyclopedia of video games: the culture, technology, and art of gaming**. 2 ed. California: Greenwood, 2021.

大型筐体ゲームベストインカム (Jogos mais rentáveis nos fliperamas). **GAMEST**, Tóquio, v. 17, p. 36, 01 de fev. de 1988. Disponível em: <https://archive.org/details/gamest0017/page/n2/mode/2up>. Acesso em: 10/01/2022.

Ludografia e filmografia

Capcom. **Darkstalkers**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1994b.

Capcom. **Street Fighter II: the World Warriors**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1991.

Capcom. **Street Fighter II' Turbo: Hyper Fighting**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1992a.

Capcom. **Street Fighter II: Champion Edition**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1992b.

Capcom. **Super Street Fighter II: The New Challengers**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1993.

Capcom. **Super Street Fighter II Turbo**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 1994c.

Capcom. **Street Fighter V**. Osaka, Japão: Capcom Co., Ltd., 2016.

Midway. **Mortal Kombat**. Chicago, EUA: Midway Games Inc. 1992;

Visco. **Breakers**. Quioto, Japão: Visco Corporation., 1996.

Vicom. **Fight Fever**. Seul, Coreia: Viccom, 1994.

Creature from the Black Lagoon. Produção de William Alland. Direção de Jack Arnold. EUA: Universal Pictures, 1954. 1 DVD (79 min).

8

Representações discursivas dos papéis de professor e aluno em uma videoaula no *YouTube*

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva

Universidade de São Paulo

Introdução

Este texto tem como objetivo refletir sobre as representações discursivas dos papéis desempenhados pelos participantes prototípicos de um discurso de sala de aula, tal como definido por Ehlich (1986)⁴⁰ – professor e aluno – em uma situação específica: a videoaula.

Uma das primeiras questões a serem pensadas sobre a videoaula é a sua produção e circulação no meio digital, o que ocasiona a perda do caráter presencial e síncrono que caracteriza o gênero aula presencial e seu espaço característico da sala de aula. A penetração do discurso de sala de aula no meio digital resulta no gênero videoaula⁴¹, que se situa em um espaço com outras definições, recursos e coerções, gerando representações discursivas diversas

⁴⁰ Ehlich (1986) define o discurso de sala de aula como uma modalidade particular dentre os discursos de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, ele é caracterizado por uma disparidade de conhecimento entre membros de dois grupos – professores e alunos – sendo que um possui acesso ao conhecimento e à forma de organizá-lo, enquanto o outro possui acesso aos seus próprios processos de aprendizagem. No entanto, por conta da profissionalização do processo de ensino – o treinamento pedagógico possuído pelo professor –, esse tem acesso, de certa forma, aos processos de aprendizagem de cada aluno. Para o autor, isso faz com que a dominância do professor sobre seus alunos aumente e gera, conseqüentemente, a ausência de reconhecimento mútuo das partes envolvidas, o que faz com que o aprendiz se desobrigue até mesmo de uma “presença” ativa no momento discursivo. Assim, para Ehlich (1986), o discurso de sala de aula é, por natureza, contraditório, algo que tem que ser superado de diversas formas pelos interlocutores.

⁴¹ Não entraremos, neste texto, na questão da definição da videoaula enquanto gênero distinto da aula presencial ou apenas uma transmutação dessa última para o meio digital, uma vez que esta é uma discussão longa e complexa, que é objeto de nossa pesquisa de mestrado (Proc. FAPESP 2021/00129-0) ainda em progresso. Sendo assim, tomaremos nesse artigo a videoaula como um gênero que, como o gênero aula presencial, materializa o discurso de sala de aula, que Ehlich (1986) define, o que os faz comparáveis.

dos papéis que devem ser cumpridos pelos participantes dessa nova situação interativa.

Para tanto, analisaremos uma videoaula e suas diferentes representações discursivas dos papéis de aluno e professor, bem como a interação entre eles, mediada por um terceiro - o apresentador. Especificamente, selecionamos uma videoaula da série *Hora do Enem*, a qual faz parte de um programa homônimo do Ministério da Educação voltado à preparação de jovens no fim do ensino básico para prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A escolha dessa série deu-se pelo fato de ser um material recente (instituído em 2016 pelo Ministério da Educação), oficial (de caráter federal) e, por consequência, público e de grande circulação. Os episódios do *Hora do Enem* são veiculados pelo canal televisivo da TV Escola e, posteriormente, disponibilizados no YouTube, de onde retiramos o enunciado objeto de nossa análise.

Para abordar esse *corpus*, partiremos das reflexões de Goffman ([1959] 1985) sobre as representações sociais em jogo a cada interação, em diálogo com a teoria bakhtiniana, que nos permite entender a materialização dessas construções ideológicas na produção discursiva. Daremos especial atenção ao conceito de interlocutor presumido, uma vez que ele constitui uma ponte entre as duas linhas de pensamento, e o tomaremos como objeto de análise, especificamente, suas formas de materialização no âmbito estilístico do enunciado.

1 Representações sociais, representações discursivas: convergências entre Goffman e o Círculo de Bakhtin

Goffman ([1959]1985) propõe-se a analisar

a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 9).

Para tanto, vale-se de uma perspectiva dramatúrgica para compreender o papel que um indivíduo representa a cada situação de interação social com que se depara, que se altera de acordo com os papéis desempenhados pelos seus parceiros de troca interacional - sua plateia. Segundo Goffman, ao interagir,

ambos os interlocutores se pautam pelas informações que têm desse outro com quem interagem e, a partir delas, definem a situação comunicacional em que se encontram. Em função disso, estabelecem também os papéis que atribuem idealmente a si e ao outro, ou seja, como esperam que seu interlocutor se comporte e responda ao seu próprio comportamento. A partir da percepção que tem de seus interlocutores, o indivíduo pode, portanto, manejar a forma como quer ser percebido pelos demais e como quer conduzir a interação.

Goffman ([1959]1985) ainda dá especial atenção aos conceitos de *espaço* e *regiões*, os quais se referem ao local em que se dá a interação, não necessariamente no sentido físico, mas no sentido simbólico, dentro do qual se esperaria encontrar determinadas representações por parte dos indivíduos, em situações comunicativas. Tais espaços seriam divididos em *região de fachada* (ou palco) e *região de fundo* (ou bastidores). A região de fachada se define como o lugar em que se dá a representação, permeada por um equipamento fixo de sinais que constituiria o *cenário*. Nessa região, o indivíduo busca representar de forma a dar a aparência de que sua atividade mantém os padrões esperados pela sua plateia. Sendo assim, ressaltam-se alguns aspectos da atividade, enquanto suprimem-se outros, que são relegados à região de fundo, lugar

onde a impressão incentivada pela encenação é sabidamente contradita como coisa natural. [...] É aqui onde se fabrica laboriosamente a capacidade de uma representação expressar algo além de si mesma. Aqui é onde as ilusões e impressões são abertamente construídas [...], de tal modo que a plateia não seja capaz de perceber o tratamento concedido a eles, em comparação com o que lhes poderia ser dado (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 106).

A área dos bastidores está, portanto, sob um controle constante das instituições sociais, que se interessam em manter de pé a representação que é feita. Ao mesmo tempo, há uma grande pressão sobre a região de fachada, para que toda a representação seja feita corretamente, sem interferências.

A distinção entre as regiões é expressa, inclusive, no estilo de linguagem que cada uma emprega, de forma que há uma linguagem própria à região dos fundos, pautada pela familiaridade, pelas grosserias, pela irreverência, enfim, atos que podem ser tomados como desrespeitosos ou inadequados. Em

contrapartida, a linguagem da região de fachada é caracterizada pela inadmissão do uso destes elementos.

Goffman ([1959] 1985) apresenta, ainda, uma terceira região, que se coloca em contraposição às duas anteriores, ao abarcar todos os espaços que não estão incluídos nelas: a região exterior, na qual circulam os indivíduos considerados exteriores à situação comunicacional. Essa região é importante ao dimensionar e relativizar a representação como um ponto de referência particular:

Dada uma representação particular em curso como ponto de referência, aqueles que estão de fora serão pessoas para quem os atores, real ou potencialmente, executam um espetáculo, mas um espetáculo (como veremos) diferente daquele que está em andamento, ou muito semelhante. Quando os estranhos inesperadamente penetram na região de fachada ou de fundo de uma dada representação em curso, a consequência de sua presença inoportuna pode frequentemente ser melhor estudada não em termos dos efeitos sobre a referida representação, mas antes em termos dos efeitos sobre uma representação diferente, a saber, aquela que os atores ou a plateia comumente apresentariam diante de estranhos, numa ocasião e lugar em que estes fossem o público previsto (GOFFMAN, [1959] 1985, p. 126-127).

Tendo em mente essas noções goffmanianas, temos um arcabouço teórico interessante para abordar a relação entre o contexto de uma situação comunicacional e os papéis que assumem os participantes dessa interação. No entanto, foge ao escopo das reflexões de Goffman a materialização linguístico-discursiva dessas representações socioideológicas, razão pela qual evocamos o conjunto de noções teóricas do Círculo de Bakhtin.

Uma vez que a representação de um papel por um indivíduo se dá por meio da interação, verbal ou extraverbal, que ele estabelece com seu meio, os conceitos bakhtinianos permitem fazer a ponte entre os aspectos extraverbais que determinam essa interação, como o contexto em que se dá a produção discursiva, e os aspectos verbais do enunciado resultante de tal interação. Particularmente, propomos o conceito de *interlocutor presumido* como um ponto de convergência entre os dois referenciais.

Para melhor compreender a relação entre esses dois teóricos, partimos da noção de interação – ou, em termos bakhtinianos, de diálogo –, a qual é central à teoria do Círculo de Bakhtin, de forma que os usos da linguagem só podem se dar na interação, verbal ou não, presencial ou não. Volóchinov ([1929] 2021) propõe que as condições reais em que se dá o diálogo ou a interação definem

o enunciado, em todos os seus aspectos. Portanto, ele é inicialmente condicionado pela *situação social imediata*, isto é, todo enunciado se forma “entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, [1929] 2021, p. 204).

Vê-se, no trecho anterior, como o interlocutor do enunciado constitui parte fundamental das condições de produção que determinam o enunciado, dado que é para ele que a palavra se orienta necessariamente. Corroborando essa afirmação, Volóchinov especifica que, caso não haja um interlocutor específico na situação social imediata, o autor do enunciado constrói uma imagem de interlocutor a partir do “*horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; [...]” (VOLÓCHINOV, [1929] 2021, p. 205, grifos do autor). Encontra-se aqui, portanto, a definição de *interlocutor presumido* e sua importância para a comunicação discursiva.

Por sua vez, Bakhtin ([1953-1954]) 2016 destaca o diálogo como forma clássica de interação e definidora dos usos da linguagem pelos humanos. Assim, faz parte da produção languageira o necessário direcionamento a um outro, que por sua vez, devolve a seu interlocutor uma *posição responsiva ativa*. Portanto, o autor confere à linguagem humana uma característica intrinsecamente dialogal, o que define como são interpretados todos os demais enunciados.

Tendo, então, o diálogo como seu eixo central, o enunciado é determinado em todos os níveis de composição pela sua orientação a um determinado interlocutor idealizado pelo autor – o interlocutor presumido –, bem como à atitude responsiva ativa que dele se deseja obter. Para tanto, o autor do enunciado deve presumir quem ocupará essa posição de interlocutor, qual a relação que estabelece com ele, qual seu contexto sociocultural, bem como projetar seu *campo aperceptivo de percepção do discurso*:

Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu enunciado ele. Essa consideração

irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado (BAKHTIN, [1952-53] 2016, p. 63-64, grifo do autor).

Similarmente a Goffman, portanto, vemos aqui uma leitura dos usos da linguagem cuja orientação é sempre a um outro e seu conjunto de percepções sociais e ideológicas. O autor do enunciado parte do que sabe – ou presume – de seu interlocutor e, a partir disso, adequa seu enunciado de forma a suscitar a resposta desejada. Sendo assim, podemos entrever uma possível confluência entre os dois referenciais teóricos, já que a perspectiva linguístico-discursiva de Bakhtin nos ajuda a compreender como a materialidade languageira reflete e refrata as condições a que estão sujeitos autor e interlocutor em cada situação de comunicação e os papéis goffmanianos que representam em cada caso.

2 Especificidades do meio digital como contexto de produção discursiva

O trabalho de Goffman e de Bakhtin não recobre os novos desenvolvimentos do meio digital como contexto de produção discursiva, o que faz com que autores mais recentes busquem novas interpretações dessas teorias, para que se apliquem aos gêneros digitais. É o caso de Thompson (2018), por um lado, e de Modolo (2012), por outro.

Thompson (2018) parte de sua *teoria interacional da mídia*, que consiste no estudo das formas de ação e interação possibilitadas por cada meio de comunicação, para analisar a interação digital nos moldes atuais como um tipo particular de interação entre indivíduos, que denomina *interação mediada online*. Essa seria a interação que ocorre em ambientes *online*, principalmente em redes sociais, e que teria as seguintes características:

Como outras formas de interação mediada, esta envolve a extensão das relações sociais através do espaço e do tempo e certo estreitamento no leque de pistas simbólicas. Mas difere dos outros dois tipos de interação mediada em dois aspectos-chave: diferentemente da quase-interação mediada, é de caráter dialógico; e, ao contrário da interação mediada (por exemplo, conversas telefônicas), é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos, e não de um para um (THOMPSON, 2018, p. 20).

Isso porque o indivíduo *online* mantém relações sociais dialógicas com outros indivíduos temporal e espacialmente distantes, condicionados pelas ferramentas (ou *affordances*) que cada rede social disponibiliza para tal, mas, ao mesmo tempo, ele pode se dirigir a outros indivíduos que não estavam anteriormente implicados no diálogo.

Para analisar essa nova forma de interação, Thompson se vale das noções goffmanianas de espaço para representar a organização social das interações mediadas *online*, as quais teriam, portanto, uma configuração em que diferentes interlocutores dialogam em suas regiões frontais, que são elas próprias separadas em termos temporais e espaciais, de forma que

Cada pessoa que participa dessa situação interativa sabe que ele ou ela e seus enunciados, expressões e produtos comunicativos estão disponíveis para uma pluralidade de outros distantes, e cada um sabe que esses outros distantes também podem contribuir para a interação postando comentários ou unindo-se à interação de alguma outra forma (THOMPSON, 2018, p. 30).

Além disso, cada interlocutor gerencia a fronteira entre sua própria região frontal e sua região de fundo. Segundo o autor, esse dado tem importância, pois atinge a própria capacidade de cada indivíduo controlar o que quer ou não tornar visível aos demais, o que é amplificado, ainda, pela democratização dos recursos para gravar, produzir e disponibilizar conteúdo digital.

Essa configuração da organização social e interacional do meio tem, conseqüentemente, impactos nos enunciados que são produzidos nesse contexto, o que é estudado por Modolo (2012) a partir dos pressupostos da teoria bakhtiniana. É baseado nessa teoria, inclusive, que o autor afirma que “gêneros praticados em redes sociais na Internet só podem ser compreendidos em sua totalidade quando se percebe sua relação íntima com o meio ao qual pertencem” (MODOLO, 2012, p. 53).

O autor descreve como algumas das características marcantes do modo de funcionamento do meio digital: o modo de leitura que engendra de seus usuários, denominado hipertextual⁴²; a liberdade de criação que oferece, principalmente no contexto da Web 2.0, em que o internauta sai da posição de

⁴² De forma geral, a leitura hipertextual consistiria em uma leitura não-linear, em que o indivíduo salta entre enunciados distintos conforme suas vontades próprias, sem se preocupar em retornar e terminar a leitura do texto inicial. Modolo (2012) aponta que essa forma de leitura não é exclusiva do meio digital, mas é dominante nesse, tanto *online* quanto *offline*, uma vez que o indivíduo não lê uma página ou interface de forma completa e linear e, sim, a percorre transversalmente para encontrar o que lhe interessa.

consumidor passivo e passa à de (co-)criador ativo de conteúdo; e o ambiente propício para a transmutação ou reelaboração de gêneros preestabelecidos.

Compete-nos, agora, entender como o meio digital afeta aspectos extraverbais de um gênero educacional – a videoaula – e, a partir disso, investigar como essa nova configuração contextual em que se dá a interação típica professor-aluno afeta as representações discursivas presentes no enunciado dos papéis esperados de cada um desses participantes.

3 Análise de uma videoaula

Apresentação do *corpus*

O *corpus* selecionado para a análise pretendida neste texto consiste em uma videoaula da série *Hora do Enem* disponibilizada no YouTube, no canal TV Escola. Especificamente, analisaremos uma videoaula da área de Matemática e suas tecnologias, de nome “Função Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541”, postada em 15 de julho de 2019.

A série *Hora do Enem* faz parte de um projeto homônimo do Ministério da Educação (na época, encabeçado pelo então ministro Aloizio Mercadante) lançado em 05 de abril de 2016 que consiste, segundo o próprio ministro, em

[...] um programa que utiliza o que há de mais avançado em tecnologia da informação para permitir que os estudantes do último ano do Ensino Médio, que são em torno de 2.200.000 estudantes, possam ter um diagnóstico, um plano individualizado de estudo e uma avaliação de qual é o desempenho que ele está tendo, para se preparar para o ENEM de 2016 (MERCADANTE... 2016).

O projeto é, portanto, gratuito e focaliza os estudantes concluintes do Ensino Médio, tanto de escolas públicas quanto privadas, os quais têm simulados digitais para avaliar seu desempenho e, a partir dessa avaliação, recebem uma orientação de estudos.

Paralelamente, a iniciativa inclui o programa *Hora do Enem*, transmitido diariamente na rede aberta de televisão pela TV Escola e emissoras parceiras e, posteriormente, disponibilizado *online* (no site da TV Escola e em seu canal no YouTube), atualmente, com quatro temporadas. O objetivo central do programa é a resolução e comentário de exercícios do ENEM por professores conceituados, com vistas à preparação do aluno para o exame. Para tanto, em

cada dia da semana, o programa se volta a uma das cinco áreas do conhecimento cobradas pelo ENEM⁴³.

O programa possui uma estrutura regular, caracterizada pela divisão do programa em áreas do conhecimento conforme os dias da semana, seu foco em resolução de exercícios e o formato em que ele é apresentado, isto é, a sequência *sketch* - vinheta - resolução de exercícios - momento de descontração - finalização. A cada episódio, o apresentador Land Vieira recebe diferentes professores convidados para resolver exercícios e debater temas que podem ser cobrados no Enem. Ao fim do vídeo, ainda, há o "Momento Pop Prof", um *sketch* em que o apresentador faz piadas com o professor sobre o tema trabalhado.

Representações discursivas dos papéis de professor e aluno no estilo da videoaula

Tendo em mente o objetivo de investigar como se dão as representações das figuras de professor e aluno em um enunciado de videoaula, bem como o conceito de interlocutor presumido como um ponto de convergência entre as ideias de Goffman e do Círculo de Bakhtin, focalizaremos, na análise, as formas pelas quais o interlocutor presumido se materializa nesse enunciado, especificamente, em seu âmbito estilístico.

Essa limitação se deve, por um lado, à extensão do capítulo, que não comporta uma análise em todos os níveis da influência do interlocutor no vídeo escolhido. Por outro lado, concordamos com Mussio (2017) ao tratar o estilo do enunciado como *locus* de expressão do *ethos* do autor (seja esse papel preenchido por um indivíduo ou uma instituição), o qual, por sua vez, não se constitui senão em interação dialógica com seu interlocutor presumido. Sendo assim, pressupomos que os elementos estilísticos do enunciado em questão trarão marcas discursivas suficientes para que se entremecem as representações discursivas dos papéis do aluno e do professor (bem como do apresentador enquanto terceiro) que subjazem ao seu projeto discursivo e que permitam compreender como o discurso escolar se manifesta de forma particular no meio digital.

⁴³ A saber: Matemática e suas tecnologias; Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; e Redação.

Passamos, então, à análise do enunciado propriamente dita. Como o enunciado se situa em um meio *online* (especificamente o YouTube) e se dirige a adolescentes de todo o Brasil no último ano do Ensino Médio, observamos a adoção de um estilo informal, descontraído e divertido, como se o aluno estivesse “em casa”, mesmo se tratando de uma aula. Isso aparece desde o início da videoaula, no *sketch* humorístico, reproduzido integralmente no trecho (1) (cf. Anexo I), em que o apresentador Land Vieira interpreta dois alunos que conversam sobre começar a estudar o tópico que será trabalhado pela videoaula.

Figura 1. *Sketch* inicial da videoaula



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

O *sketch* referido apresenta uma representação não do aluno de fato e, sim, de ideias correntes sobre o seu papel, o qual é dividido em uma dicotomia entre o aluno motivado (PE1), que está disposto a “ir à luta” e estudar (como mostram as luvas de boxe utilizadas) e o aluno preguiçoso (PE2), que apresenta vestimentas, trejeitos e atitudes não aceitas no espaço da sala de aula, como o uso de boné e óculos de sol, bem como colocar os pés na mesa e mexer no celular. O *sketch*, portanto, pode ser interpretado como um conflito entre o papel que se espera que o aluno desempenhe na sala de aula em sua região de fachada e o papel que o aluno representa de fato, ou que deseja representar, ignorando convenções oficiais e empregando comportamentos da sua região de fundo.

Tais representações, no entanto, podem ser traçadas em um contexto de sala de aula presencial, em que há a coerção da presença física de alunos que não querem estar ali. No meio digital, essa representação perde seu sentido, uma vez que o controle de estar na situação de aula ou não, além de quando e como a interação se dará, volta às mãos do aluno. Como visto em Thompson (2018), na interação *online*, é o aluno que define em que medida seus interactantes *online* terão acesso à sua região de fachada.

No caso das videoaulas, ainda, essa região de fachada do aluno enquanto interlocutor de um vídeo assíncrono é manifesta de forma restrita às reações ao vídeo disponíveis na plataforma YouTube (*likes*, comentários e inscrição ao canal, por exemplo). Todo o restante das possibilidades de manifestação de sua atitude responsiva ativa ao enunciado da aula se dá em um espaço oculto aos demais - sua região de fundo. Esse último aspecto é ainda potencializado pelo fato de que o vídeo pode ser assistido em qualquer lugar, não necessariamente em espaços oficiais e institucionalizados, como escolares. Assim, o aluno-interlocutor pode acessar e participar de uma interação de sala de aula, representando seu papel de aluno na região de fachada, enquanto estando em seu quarto ou outra área de lazer e descanso, onde predominarão trejeitos e comportamentos de região de fundo.

Pode-se entrever no *sketch*, assim, um elemento de identificação e aproximação do autor com o aluno-interlocutor e sua situação particular de recepção da videoaula. É como se, por meio do *sketch*, o autor reconhecesse que seu interlocutor apenas fingia (ou seja, representava) adotar o comportamento de PE1 em sala de aula e, agora, estaria livre para permanecer como PE2 enquanto assiste ao vídeo. Constrói-se, assim, uma relação de proximidade entre ambos, que pode ser um fator apelativo para que o interlocutor escolha assistir essa videoaula e não outra.

A mescla entre aspectos típicos de regiões de fachada e de fundo aparece, também, no cenário (representado na Figura 2 abaixo), composto por uma mescla de elementos decorativos de diversas cores, formas, texturas e funções. Temos, por um lado, elementos típicos do espaço escolar (por exemplo, globos terrestres, imagens de artistas e intelectuais e uma lousa) e, por outro, elementos típicos de um espaço privado, como um quarto - dardos, troféus e bandeirolas são exemplos. Além disso, também se encontram

elementos que podem pertencer aos dois espaços: materiais de estudo e de escritório, escrivaninha e cadeira, livros na estante, entre outros.

Figura 2. Cenário do programa *Hora do Enem*



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

Todos os elementos apontam, portanto, para a criação de um espaço híbrido entre escola e área de descanso, o que materializa uma abordagem mais informal da escola, como se o programa a levasse para dentro da casa do aluno. Dessa forma, a região de fachada do aluno, isto é, sua representação dentro da sala de aula, é levada para sua região de fundo, seu ambiente de descanso e privacidade - seu quarto.

Acompanha esse ambiente a figura do apresentador que, embora conduza o enunciado durante toda a sua extensão, representa um *terceiro*, em meio à interação principal característica da situação de aula - a interação professor-aluno. Retomando Goffman, o apresentador constituirá um ponto de referência exterior para essa interação e, assim, influenciará a forma com que os *atores* (no caso, o professor) ou a *plateia* (no caso, os alunos-interlocutores) se portam frente a essa figura estranha.

Na videoaula em questão, o papel do apresentador torna-se materializar essa mescla entre região de fachada e de fundo e a introduzir diretamente na interação de aula. Exemplo disso é o estilo verbal adotado pelo apresentador - como pode ser visto no trecho (2) (cf. Anexo I) -, que adota traços da linguagem empregada em regiões de fundo, como a familiaridade, a informalidade e a

descontração, características que não seriam admitidas em uma região de fachada – a sala de aula, no caso.

Assim, o apresentador determina um tom para a interação que afetará o próprio papel do professor ao adentrar essa configuração peculiar do espaço de aula. Essa influência pode ser vista já na forma com que o apresentador recebe o professor convidado, transcrita no trecho (2) (cf. Anexo I).

Figura 3. Apresentador Land Vieira (à direita) recebe e cumprimenta o professor convidado Diego Viug (à esquerda)



Fonte: Retirado de FUNÇÃO... 2019.

Notam-se, ao longo do vídeo, diversos elementos que caracterizam uma interação pautada pela informalidade e familiaridade: um cumprimento próximo, típico de amigos (diferente de um simples aperto de mão, que seria mais profissional e formal); o uso de roupas casuais por ambos os interactantes; e o emprego de termos informais e típicos de diálogos informais e cotidianos, como o uso da forma pronominal “a gente”, em vez de “nós”, o uso de gírias como “maneiríssimo” e “bora lá” e o emprego de piadas e brincadeiras entre professor e apresentador – como, por exemplo, o trecho (9) (cf. Anexo I), em que professor e apresentador riem juntos pela emoção do primeiro. Todos esses elementos apontam para o estabelecimento de uma relação descontraída entre professor e apresentador, simulando uma interação de região de fundo.

A representação discursiva do professor aqui vista segue, então, a tendência já apontada de mesclar aspectos típicos das regiões de fachada e de fundo que caracterizam o espaço escolar e o papel que o professor deve nele representar. Essa ressignificação operada no enunciado atua para a construção de uma imagem do professor – e da videoaula, por extensão – menos rígida e formal e mais descontraída, na qual o aluno “aprenderia brincando”. Por consequência, estabelece-se uma imagem positiva da videoaula em relação à aula presencial, de forma a atrair e manter o interesse e vontade do interlocutor em engajar nessa interação menos “trabalhosa” e mais “despreocupada”.

Portanto, no momento em que o professor adentra essa situação de aula peculiar da videoaula em questão, distinta da tradicional, seu papel também se altera e, como o do aluno, passa a apresentar características típicas de sua região de fundo em um espaço e contexto que constituem sua região de fachada – a sala de aula. Essa nova forma de representar o papel do professor segue ao longo do vídeo e adentra o bloco seguinte, de explicações e resolução de exercícios. Nesse bloco, ela afetará um dos aspectos essenciais da figura professoral: a forma com que ele dialoga com o aluno (ou com a representação que se tem desse), que, nesse caso, manifesta-se pelas formas com que o interlocutor presumido é chamado ao enunciado, ou ainda, é materializado enquanto parte da interação.

Ao longo do bloco de explicação dos conteúdos abordados e de resolução de questões, encontram-se diversos exemplos de materialização do aluno-interlocutor, seja enquanto voz inscrita no enunciado, seja como assunto do mesmo. Essa é a forma de interação professor-aluno mais encontrada ao longo do enunciado, sendo os trechos (6) e (7) (cf. Anexo I) exemplos de possibilidades encontradas.

O aluno é, nesses segmentos, referido de diversas formas: ora por um uso genérico do pronome de segunda pessoa singular (variando entre “você”, “cê” e “tu”) e do imperativo singular (“observa [...]”); ora por um uso do pronome de terceira pessoa ou sua substituição por uma forma nominal (“ele vai olhar”, “o aluno sabe fazer essa conta”); ora por uma estratégia de utilização de um “nós” (ou “a gente”) inclusivo, que conteria o professor e os alunos-interlocutores; ora por indeterminação do sujeito (“é possível que se erre a conta”); ora por uma colocação do professor no lugar do aluno (“eu só tenho que entender que [...]). Além disso, há momentos em que há um discurso reportado fictício sendo

inserido no enunciado (“ai meu deus não tem trinta e um então errei”), cujo autor seria o aluno, mas em uma visão estereotipada – o aluno tal como o professor imagina.

A maior parte dessas ocorrências se dá em momentos de explicação do conteúdo. Aqui, no entanto, o aluno não é convidado a interagir e, sim, é “escanteado” à posição de terceiro, de forma que o apresentador toma o seu lugar e passa a representar o seu papel. O aluno, então, passa à posição de observador da interação de aula, na qual o professor explica a matéria ora em direção ao apresentador, ora implicando o aluno, ora como se explicasse a si mesmo, ora como se explicasse a ninguém. Porém, o que está pressuposto a todo o tempo é o campo aperceptivo de percepção do discurso que o autor presume de seu aluno-interlocutor, em função do qual ele utiliza estratégias de didatização do conteúdo, como analogias, personificações de elementos abstratos matemáticos, antecipações de dúvidas, etc. Assim, o aluno está implícito no discurso, ainda que não esteja participando diretamente.

Há diversos outros momentos ao longo do enunciado em que o apresentador representa o papel do aluno, respondendo ao professor, ajudando na resolução de exercícios, fazendo perguntas (que supõe que sejam as perguntas que os alunos teriam) e, no geral, atuando para a manutenção da interação, com uso de marcadores conversacionais linguísticos (“uhum”, “sim”, “certo”) e não-linguísticos (balançar a cabeça, por exemplo), como exemplificam os trechos (3) e (4) (cf. Anexo I).

Tendo em mente o esquema padrão do discurso de sala de aula, o que temos é a mimetização do esquema interacional presencial, em que o professor suscita a interação do aluno (inclusive, fazendo o uso de perguntas didáticas, como em “ele FEZ um bom negócio?”), para que esse reaja, manifeste-se e contribua cumprindo o seu papel esperado para o desenrolar da aula. No entanto, como o apresentador toma, às vezes, o papel do aluno, cumprindo esse jogo dialógico com o professor, o aluno-interlocutor é, novamente, relegado à posição de terceiro, comportando-se como um espectador externo, de forma que o processo de ensino-aprendizagem depende dele se prestar a acompanhar a aula, identificando-se com a representação que faz o apresentador.

Já ao final da videoaula, outra forma de materialização do aluno-interlocutor que se torna dominante é o direcionamento direto ao aluno,

tratando-o como parte da interação dialógica. As ocorrências dessa forma, presentes nos trechos (5), (8) e (9) (cf. Anexo I), não se restringem somente ao final do vídeo, porém concentram-se nesse bloco final, sendo menos frequentes comparadas às demais.

Aqui, novamente o professor emprega estratégias de referência ao aluno-interlocutor, como o uso de pronome de segunda pessoa, no singular e no plural ("você", "vocês"), a referência nominal ("pra quem tá estudando", "a galera"), os pronomes de primeira pessoa inclusivos ("a gente", "nossa aula"), entre outras marcas linguísticas. A diferença com relação às formas anteriores de interação professor-aluno é que agora, o professor olha diretamente à câmera enquanto fala, e não mais ao apresentador.

Nesse caso, vemos uma interação de características dialógicas, como propôs Thompson (2018) para a interação mediada *online*, uma vez que o falante se dirige diretamente ao seu público, que pode responder ao que lhe é falado, mesmo que em outro contexto temporal e espacial do que aquele em que o enunciado foi produzido, por meio de comentários ao vídeo pela plataforma do *YouTube*.

No caso dessa videoaula específica, temos um professor e um apresentador terceiro, ambos em sua região de fachada, porém apresentando comportamentos e atitudes típicas da região dos fundos. Esses dialogam, por sua vez, com um aluno-interlocutor presumido, ao qual eles não têm acesso direto, uma vez que está em sua região de fundo, mas que pode escolher passar à sua região de fachada com comentários e reações temporal e espacialmente distantes sobre a interação.

Esse aluno, como visto, não é coagido pelo espaço em que se situa a aula a performar como faria em sua região de fachada e, com isso, torna-se desobrigado tanto de sua presença física quanto mental. Reflexo disto está no fato de que, dada a leitura hipertextual característica de textos do meio digital, o aluno pode estar ouvindo a aula enquanto faz outra coisa simultaneamente, inclusive, interagir com outros enunciados e gêneros.

O professor, nesse caso, não pode tomar por garantido o envolvimento de seu aluno-interlocutor na situação de aula; assim, para garantir que haja, de fato, uma interação dialógica, ele precisa incluir elementos que o atraiam e mantenham sua atenção. Além disso, já que o professor não tem acesso a

quem constitui o seu *interlocutor concreto*, o enunciado é construído com base no que se acredita serem as características, gostos, objetivos e vontades de seu *interlocutor presumido*, além do estágio corrente de seu processo de aprendizagem (seu *campo aperceptivo de percepção do discurso*).

No entanto, como anteriormente dito, há poucos exemplares desse formato de interação no enunciado. Por parte do apresentador, a fala diretamente para a câmera (que representa o aluno-interlocutor) ocorre apenas em momentos de abertura e fechamento do vídeo, bem como em comentários adicionais relacionados a outros recursos que o aluno pode usar - isto é, com um caráter de *paratexto*. O professor também se refere pouco diretamente à câmera e, quando o faz, é para dar dicas e sugestões de como estudar determinado ponto, para informar aos alunos que eles já conhecem um tema, etc.

Considerações finais

Araújo, Moura Lopes e Albuquerque Sousa (2020), em seu estudo de *webaulas* de um curso EAD, concluem que os enunciados que analisam apresentam um pequeno grau de multimodalidade, dadas as *affordances* possíveis pela integração de gêneros multimodais no meio digital. Tendo em mente a análise aqui feita, pode-se dizer que o mesmo vale para o *corpus* estudado, não sobre seu uso da multimodalidade, mas, sim, sobre as possibilidades de interação digital que são deixadas de lado pelo enunciado.

Segundo Ehlich (1986), uma das distinções entre o discurso de ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula está na quebra do reconhecimento mútuo entre professor e aluno. A mudança para um meio essencialmente interativo, como diz Modolo (2012), em que o aluno pode passar de receptor passivo para (co-)criador ativo do enunciado aula, inclusive, retomando sua possibilidade de escolha de quando e o que quer aprender, poderia fazer com que a videoaula superasse as limitações do discurso de sala de aula para uma situação de ensino-aprendizagem menos institucional e rígida.

No entanto, não é isso o que encontramos ao observarmos as representações discursivas dos papéis de professor e aluno na videoaula em questão. Por meio da análise, o que se vê é que o meio digital provoca a desvinculação da interação de aula com a coerção espaço-temporal do formato

presencial e síncrono. Por consequência, as regiões de fachada e de fundo, anteriormente bem estabelecidas e delimitadas no gênero da aula presencial, se mesclam e se entrecruzam, de forma que comportamentos, trejeitos e atitudes típicas da região de fundo invadem as representações da região de fachada. Isso é latente, principalmente, no papel do apresentador, que ocupa, na interação, o papel do terceiro, sendo responsável por materializar esse amálgama entre regiões de fachada e de fundo. A partir disso, influencia-se também o papel do professor, que pode passar a utilizar um estilo verbal mais informal e familiar.

Já com relação ao aluno, o impacto da desobrigação da presença física e mental faz com que, de um lado, o professor, enquanto autor do enunciado, apele ao que presume serem suas vontades e objetivos com relação ao enunciado, além de seu campo aperceptivo de percepção do discurso. De outro lado, no entanto, dada a ausência do aluno na situação de produção do enunciado da videoaula, seu papel fundamental na construção dialógica do enunciado junto ao professor acaba sendo representado pelo apresentador, que faz as vezes de aluno e relega esse à posição de terceiro. Dessa forma, o aluno, enquanto interlocutor presumido, é, durante a maior porção da videoaula, movido à posição de espectador externo e deve atuar por sua própria conta para se envolver na interação de aula e no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, não encontramos em nossa análise um reconhecimento mútuo materializado nas videoaulas analisadas. Sendo assim, o baixo aproveitamento das ferramentas interacionais que o meio *online* fornece faz com que não superemos as contradições do discurso de sala de aula, mas, simplesmente, movamo-lo para dentro de casa e assistamo-lo de pijamas.

Financiamento

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva agradece à FAPESP pelo financiamento da pesquisa “Entre a diversão e o aprendizado: entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do entretenimento em enunciados do gênero vídeo-aula” (processo nº 2021/00129-0).

Referências

- ARAÚJO, Antônia; MOURA LOPES, Paulo Henrique; ALBUQUERQUE SOUSA, Maria Áurea. A webaula sob a perspectiva da multimodalidade: uma análise de uma aula digital de espanhol para ensino a distância, **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 51 (2), p. 175-186, 2020. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1385>. Acesso em: 10 mai. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, [1953-1954] 2016, p. 11-69.
- CASTILHO, Ataliba. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.
- EHLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 11 (1), p. 145-172, 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636709>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- FUNÇÃO Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541. [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UbZCxOOaM-M>. Acesso em: 03 jun. 2021.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, [1959] 1985.
- MERCADANTE explica o que é a 'Hora do Enem'. Brasília, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/videos/v/mercadante-explica-o-que-e-a-hora-do-enem/4935797/>. Acesso em: 31 mai. 2020.
- MODELO, Artur. **Hipertextualidade e relações dialógicas no gênero digital microblog político dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições 2010**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11042013-125748/pt-br.php>. Acesso em: 02 jul. 2019.
- MUSSIO, Simone. A constituição do ethos discursivo em videoaulas na internet: a figura do professor-apresentador, **Fórum Linguístico**, [S.l.], v. 14 (1), p. 1849-1865, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1849>. Acesso em: 11 ago. 2020.
- THOMPSON, John. A interação mediada na era digital, **Matrizes**, São Paulo, v. 12 (3), p. 17-44, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/153199>. Acesso em: 21 jun. 2021.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 3. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2021.

Anexos

Anexo I – Transcrição de trechos relevantes da videoaula

Os trechos a seguir representam partes da videoaula “Função Afim e Estatística | Diego Viug no Hora do Enem - Ep. 541” consideradas relevantes para a análise em questão. A transcrição foi feita conforme as normas de transcrição conversacional do NURC (disponíveis em Castilho (2016)). Além disso, utilizou-se o recurso do negrito para destacar partes relevantes das transcrições para nosso estudo.

As indicações do momento de início e fim do segmento em relação à duração total do vídeo estão indicadas logo no início de cada trecho. São utilizadas as seguintes siglas para fazer referência a cada participante da interação:

- PE1 - Personagem 1, interpretado pelo apresentador;
- PE2 - Personagem 2, interpretado pelo apresentador;
- AP - Apresentador Land Vieira;
- PR - Professor Diego Viug.

(1) 0:00 – 0:30

[câmera, em plano médio, filma PE2 sentado mexendo no celular sobre a mochila, com as pernas em cima da mesa, sobre vários papéis. Ele está descalço, com uma camiseta e uma bermuda, com óculos escuros e boné. Ao fundo, uma música agitada, típica de cenas de ação.]

PE1 - ((entra em cena com luvas de boxe golpeando o ar)) ((respirando forte)) BOra landureza **levanta dessa cadeira bora estudar função afim...**

PE2 - ((resmungando)) m:: a:: landerSON ... [corte de cena, câmera fixa em PE2] **tô a fim não...** [corte de cena, câmera volta ao plano médio inicial] faz o segGUINte?... **já que tu tá na função... tu estuda...** [corte de cena, câmera fixa em PE2] porque **hoje... eu tô a fim de ficar no MOdo...**

PE1 - [corte de cena, câmera em close em PE1. O fundo musical para com um efeito de disco arranhado] modo?... que modo?...

PE2 - [corte de cena, câmera volta ao plano médio inicial. O fundo musical é trocado por um reggae.] MOdo aviÃO... ó... e e dá liCENça que **tu já tá atrapalhano... minha hora de descanso beleza?** [corte de cena, câmera em close em PE2] proVELta e roda a vinheta também... mas roda baixinho... [corte de cena rápido para close em PE1 que expressa revolta, logo seguido por outro corte de cena que retorna a PE2] que... no horário de descanso... né?;

(2) 1:00 – 1:08

AP (para câmera) - e aí? ... **simbora** pra revisão? ... **chega mais** professor diEgo VIUG ((PR entra em cena e cumprimenta AP com um aperto de mão e um abraço))

AP (para PR) - **e aE::**

PR (para AP) - **fala** Land... tudo bem?

AP (para PR) - bem:: e você?

PR (para AP) - sempre um prazer tá aqui tudo ótimo...;

(3) 2:56 – 2:58

PR (para AP) - então **eu vô ler tu vai ficano:: vai ficano ligado** ó...

[

AP (para PR) - **é eu vou aqui::;**

(4) 6:24 - 7:58

PR (para AP) - **e aí agora eu te perGUNto Land...** o cara tinha contratado o plano A...

AP (para PR) - **certo**

PR (para AP) - e aí ele MUDOU pro plano B... ((AP **balança a cabeça em concordância**)) **ele FEZ um bom negócio?**

...

AP (para PR) - **fez** ((fala com **entonação de insegurança**, olhando para o quadro e levantando as mãos como se estivesse concluindo))

PR (para AP) - **fez então olha lá** ((ambos viram para a televisão)) olhando pras opções... a gente já tem... a decisão foi BOA... e a decisão foi ruim... né?

[
AP - **certo**

PR (para AP) - então CERTAMENTE a decisão foi BOA...

AP - **certo**

PR (para AP) - porque ele vai pagar MENOS... né?... e ela foi boa POR QUE?... porque ele vai pagar menos... mas **ele vai pagar menos:: QUANTO?**

AP (para PR) ((olha para o quadro e diz em tom de obviedade)) - **quiNHENTos**

PR (para AP) - cabou a questão... né?... **nós fizemos...** sem ter que ESCREVER a funÇÃO...

AP - **uhum**

PR (para AP) - nós fizemos... sem ter que... ficar preocupado com riGOR matemático... nós apenas pegamos o texto... e TRADUZIMOS... pra linguagem... DO DIA-A-DIA... essa conta... TODOS os candidatos teriam CONDIÇÃO de fazer... né?

[
AP - **sim**

[...]

PR (para AP) - né?... então... eu não quero que você deCOre... eu quero que você... conSI/

AP - **entenda né?** ((rindo))

PR (para AP) - exatamente que você ENTENDA... que... tem questões que uma coisa vai ser fixa e acaBOU...;

(5) 8:35 - 8:37

PR (para AP) - e que certamente **vocês também...** ((passa a falar com a câmera)) já Vlrám isso... por exemplo:: ((volta a falar com AP)) na televisão...;

(6) 11:19 - 11:52

AP (para PR) - professor... POR que a ÊNfase... NEsse assunto?

PR (para AP) - rapaz estatística é::... acho que é um dos temas MAIS:: presentes na **nossa** vida né?... POR QUÊ? primeiro que **a gente** é BOMBARDEADO de informação o tempo todo...

AP - o TEMpo todo...

PR (para AP) - E::... a PORcentagem... é::... u/ u/ um tópico central disso... mas nã/ não só isso... né?... como você falou... ((olha brevemente para a câmera)) **cê** tem MÉdia... TÁ presente na vida... né? o tempo inteiro

AP (para PR) - ((rindo)) princi/principalmente **do aluno né**

PR (para AP) - do aluno né?

AP (para PR) - ((rindo)) "**qual é minha média professor? arredonda aí::**"

PR (para AP) - "**qual é minha média?" ... "QUANTO FALta pra eu passar?" ...**

AP - né?

PR (para AP) - **o aluno SABE** fazer essa conta...

AP - sim;

(7) 17:38 - 18:49

PR (para AP) - **eu** só tenho que entender que... o TRINta e UM... é o cara que se eu substituir todo mundo por trinta e um... vai dar o mesmo valor...

AP - exatamente

PR (para AP) - TÁ?... QUE QUE vai acontecer agora?... NÃO TEM trinta e um...

AP (para PR) - **já desespera né?**

PR (para AP) - "**AI MEU DEUS não tem trinta e um ENTÃO ERREI!**"... não é isso que ele tá perguntando... ele quer o valor... MAIS PRÓXIMO do trinta e um... né?... então... aí **ele vai olhar "bom... o trinta e UM... dos valores que eu tô trabalhando ali... ele tá entre o trinta e três... e tá entre... o trinta... né? entre esses dois..."** e aí **cê** tem que conseGUIR... verifiCAR... que ele tá mais próximo do TRINta... né? então ó... o mês:: né? que o lucro MAIS se aproximou da média dos lucros mensais... é o mês que o lucro foi TRINta... e aí isso vai TÁ... no cinco... tá?

AP - cinco opção::... d

PR (para AP) - D... **observa... né?** que POR ter valores repeTidos ali né?... é/ ele não coLOca são sete meses **cê** só tem CINco opções... então CUIDado porque **se você achar uma das opções que nem tá descrita... né? cê deve ter erRado MUITO o cálculo... tá? e é/ é posSível... que que se erre a conta tá?**

AP - sim::

PR (para AP) - é é normal...;

(8) 21:25 - 22:48

AP (para PR) - cê não pode sair daqui... sem deixar aquela dica MAS::ter maneiRÍssima...

PR (para câmera) - **eu sugiro muito que vocês entrem lá... é::... nos percursos... ((olha para AP)) aqui da TV Escola ((olha para câmera)) porque é MUITO legal::... e tem um direcionamento... POR QUÊ?... QUE QUE eu preciso saBER... ((olha para AP)) ANTES de saber alguma outra coisa... ((olha para AP acenando com a cabeça)) né?...**

AP (para PR) - ((rindo)) coMO É... né?

PR (para AP) - como é::...((olha para câmera)) por quê? quais são os pré-requiSitos que **a gente** precisa... a matemática e as outras disciplinas... é/ elas tão:: colocadas de uma maneira... ((olha para AP)) é:: ((olha para a câmera)) tem um cronograma... então acho que... um/ uma das coisas PRINcipais que eu/ que eu vim fazer aqui... né?... ((olha para AP)) é:: ((olha para a câmera)) é **trazer energia pra quem tá estudando... NÃO... não perder a vonTade ((olha para AP)) de continuar... né? ((olha para câmera)) agora como fazer isso de maneira... BOA como fazer isso... sem deixar a peteca cair... é::... ((olha para AP)) como OBTER ali Êxito na:: na na prova de matemática... ((olha para a câmera)) é... estaTística... **você precisa saBER::... ((olha para AP)) aqueles NOmes... então assim ((olha para a câmera)) o que é uma MÉdia... o que é uma ((olha para AP)) MEDIA::NA porque a galera conFUNde porque tem a ver com MEIO...****

AP - uhum

PR (para a câmera) - as DUAS tem a ver com meio né?... então... entender as difeRENças ((olha para AP)) porque quando é de um jeito quando é de outro... **você... tem um CÁLculo diferente pra fazer... ((olha para a câmera))**

AP - sim::

PR (para AP) - mas o MAIS imporTANTE... ((olha para a câmera)) entender o conceito... ((olha para AP)) né?... ((olha para a câmera)) na **nossa aula não teve mediAna hoje... mas... fica a Dica aí** entender a difeRENça... O QUE É uma mediana... ((olha para AP)) **trabalho de CAsa né?** posso passar... ((rindo)) então...

AP (para PR) - ((rindo)) né? POde com cerTEza;

(9) 23:48 - 24:00

PR (**para câmera**) - eu vô tá sempre aQUI o Land também... ((AP começa a rir)) e... ((olha para AP)) sem me emocionar né... ((AP ri mais)) ((**olha para a câmera**)) mas:: é esse é o meu grande sonho eu queria muito... é... **desejar tudo de bom pra voCÊS...** e **que vocês arrasem MUIto na prova e na vida... tá?**

9

O pensamento crítico no manual didático para o Novo Ensino Médio

Nathália Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo

Introdução

A história moderna ocidental, há mais de quatro séculos, funda-se na “produção de artefatos linguísticos autônomos” (CERTEAU, 1982, p. 9) para descrever o desenvolvimento do pensamento crítico: o século XVI é marcado pela organização etnográfica da escrita; os séculos XVII e XVIII, pela transformação das escritas cristãs em representações puras de um sistema ético e técnico; o século XVIII, pela luta por uma racionalidade escriturária esclarecida e revolucionária; e o século XX, pela construção do texto a partir de regras científicas de um domínio. Ao longo do tempo, desse modo, a partir do domínio da leitura e da escrita, foram distinguidos aqueles que sabiam pensar daqueles que não o sabiam – “o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo” (CERTEAU, 1982, p. 14). Se do século XVIII ao XX, segundo Chartier e Hébrard (1995, p. 348), o cultivo de boas leituras era necessário para fazer “aparecer como superstições as crenças religiosas” e para libertar “as consciências do domínio de um clero aliado aos detentores da ordem estabelecida” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 348), no Novo Ensino Médio, conforme a BNCC (2018, p. 488), a preocupação é desenvolver “habilidades e critérios de curadoria e de apreciação ética e estética, considerando, por exemplo, a profusão de notícias falsas (fake news), de pós-verdades, do cyberbullying e de discursos de ódio nas mais variadas instâncias da internet e demais mídias”.

Neste artigo, o objetivo é analisar que noção de pensamento crítico está presente em um manual didático na área de Linguagens e suas tecnologias,

elaborado a partir das recomendações governamentais para o Novo Ensino Médio, definidas pela lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e estabeleceu uma nova organização curricular no ensino médio, que começou a ser implantada em 2022, nos primeiros anos, e que se apoia na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). No conjunto, 1800 horas deverão ser dedicadas a *aprendizagens essenciais* – Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. 1200 horas deverão ser dedicadas aos itinerários formativos, definidos em quantidade e em qualidade pelas redes públicas e particulares.

O *corpus* selecionado para este artigo é o capítulo 2, “A dimensão discursiva da linguagem”, presente na unidade 1, “Pensamento crítico”, do volume 1 de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), coleção aprovada pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021 para o Novo Ensino Médio. Três questões norteadoras guiaram a pesquisa: 1. Que concepções de leitura e escrita são apresentadas? 2. Que gêneros compõem a coletânea de textos? 3. Como esses gêneros contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno?

Para respondê-las, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, são recuperadas diferentes noções de pensamento crítico e distintas concepções de leitura e de escrita que as embasam, suscitando questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas formas de autoridade. Na segunda parte, são apresentados os conceitos de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017, 2019), que fundamentaram teórico-metodologicamente este trabalho. Na terceira parte, há a análise do capítulo “A dimensão discursiva da linguagem” (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2020). Por fim, há algumas considerações finais sobre a concepção de pensamento crítico no manual didático elaborado para o Novo Ensino Médio.

1 Desenvolvimento do pensamento crítico na escola: apropriação ou reprodução de repertórios?

Do final do século XVIII a meados do século XX, no Brasil, no ensino de língua materna, propunha-se identificar a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio* dos bons autores para imitá-los (FIORIN, 1999, p. 154). A *inventio* é o “estoque material, de onde se tiram os argumentos, as provas, e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso” (MOSCA, 1997, p. 28). A *dispositio* é a maneira de dispor as diferentes partes do discurso – a proposição, a partição, a narração, a descrição, a refutação e a peroração (MOSCA, 1997, p. 28). Já a *elocutio* se refere às figuras de estilo, às escolhas que podem ser feitas no plano da expressão (BRETON; GAUTHIER, 2001, p. 44).

A leitura era, assim, concebida como uma prática de decodificação e de memorização de textos modelares, fonte de saberes essenciais para se escrever (BUNZEN, 2006, p. 141). Formulada como uma questão pedagógica de se desenvolver a capacidade de raciocínio, essa metodologia foi amplamente adotada em nosso país, marcando características específicas para a oralidade e para a escrita, em uma longa tradição de estudos fundamentados na Grande Divisa. Para essa teoria, na oralidade, teríamos o raciocínio emocional, contextualizado e ambíguo. Já na escrita, teríamos um raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico.

Jack Goody, etnohistoriador, notabilizou-se como um dos maiores teóricos da Grande Divisa. Em *Domesticação do pensamento selvagem* (1988), recupera uma história do advento da escrita, que, ao fixar a fala, teria permitido ao homem separar as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio. A escrita, para ele, diferentemente da oralidade, em sua materialidade, possibilitaria que o intelectual acumulasse mais conhecimento, desenvolvesse seu pensamento crítico e fizesse evoluir os quadros teóricos existentes, ao colocar perante seus olhos críticos toda uma tradição intelectual. Goody (1988) infere, desse modo, que a razão, centrada no sujeito, pode interpretar e reproduzir transparente e objetivamente a realidade na escrita, articulando pensamento, língua e mundo em uma única relação termo a termo.

Dessa identidade entre pensamento e objeto pensado decorreu o foco em um ensino disciplinar, de oposição regra/desvio em exercícios de paráfrase

e de reescrita de textos, modelos que auxiliariam no acúmulo de conhecimentos enciclopédicos, que supostamente enriqueceriam a *inventio*, mas que acabavam significando a reprodução de discursos hegemônicos e a produção de significados apropriados a eles (PIETRI, 2010, p. 79). A partir da década de 1980, desenvolveram-se, no Brasil, pesquisas em Linguística Aplicada que demonstravam como o pretense impacto prospectivo da leitura na produção textual e no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno a pressupõe necessariamente positiva, associando-a a uma maior liberdade individual e à realização pessoal. No entanto, ignora-se, dessa forma, que é difícil fixar um único critério objetivo para avaliar os usos e significados que as práticas de leitura e de escrita adquirem em diferentes contextos (STREET, 2014), sem que se recorra ao artificialismo, ao obscurecimento de “objetivos (para que escrevo?), interlocutores (para quem escrevo?), temas e argumentos (sobre o que escrevo?), razões (por que escrevo?)” (GERALDI, 2014, p. 216) no ensino do texto.

Sob essa influência, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) define, para o Ensino Médio, a progressão de competências e de habilidades que levam em conta

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem [...]
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas - literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturais juvenis etc. - e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação [...] (BRASIL, 2018, p. 499-500).

Ainda que os objetivos apontem que a leitura deve “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas” (BRASIL, 2018, p. 72) de diferentes práticas de linguagem, sob influência do método sociológico na ciência da linguagem do Círculo de Bakhtin, há um problema de eixo teórico nas prescrições do documento. Prestabelecidas, as competências e as habilidades, definidas como “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8), são contraditórias à unicidade e eventicidade do ser, mergulhado em diversas relações e dimensões das esferas da atividade humana, assimilando diferentes vozes sociais que se entrecrocaram numa dinâmica inesgotável em cada acabamento ético e estético responsável (BAKHTIN, 2010) por aquilo que se lê, do contexto a partir do qual se lê. Nesse

sentido, a BNCC (BRASIL, 2018) foi duramente criticada por pesquisadores, por suas ferramentas de normatização:

o documento prescreve, pensando no caráter normativo da Base, um condicionamento na leitura do estudante, uma concepção pedagógica que sugere um leitor cartesiano, que seja autônomo o suficiente para conseguir atingir os possíveis caminhos criados pelo autor, como se a fruição automaticamente fornecesse tais possibilidades. Isso se distancia da própria natureza da linguagem, cujo significado emerge no contato sociohistoricamente situado com outro, mesmo que esse outro seja o próprio texto (AMORIM; SOUTO, 2020, p. 115-116).

Embora o pensamento crítico tenha sido mencionado sete vezes na Base (BRASIL, 2018), sendo duas delas em prescrições para o campo jornalístico-midiático e outras duas nas diretrizes para a disciplina de História no Ensino Fundamental, não há, para ele, nenhuma definição. É importante investigar o que pode significar no Novo Ensino Médio, no entanto, bem como analisar as concepções de leitura e de escrita que a ele subjazem, porque suas formas de (re)apresentação, ao suscitar questionamentos sobre o que é verdade, o que é conhecimento e quais são as autênticas formas de autoridade, designam formas específicas de atuação nos campos da atividade humana - em todos eles, não só no jornalístico-midiático - aos alunos.

Enquanto competências e habilidades preestabelecidas associadas à capacidade cognitiva, à liberdade individual, à realização pessoal e à mobilidade social, a leitura e o pensamento crítico ou garantem os interesses de uma classe privilegiada em legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura escrita - na medida em que não se prestam de modo fácil à apropriação por qualquer aluno, à incorporação como propriedade, a não ser àqueles que puderem converter o domínio de linguagens adquirido fora da escola numa aptidão para o manejo da linguagem escolar - ou garantem a reprodução de discursos, assegurada pela legitimidade estatutária da cultura escrita:

a legitimidade estatutária do padre faz com que a responsabilidade do revés não recaia nem sobre o deus nem sobre o padre, mas só sobre a conduta dos devotos, assim o professor [ou o manual didático] que, sem confessá-lo e sem interferir todas as consequências, suspeita não ser perfeitamente compreendido pode, tanto quanto a sua autoridade estatutária não for contestada, considerar os estudantes como responsáveis quando não compreendem suas palavras (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 141, colchetes nossos).

Por outro lado, se a leitura não é um processo necessário para desenvolver competências e habilidades preestabelecidas, sob pretexto de desenvolvimento do pensamento crítico, mas é um trabalho (re)criador e axiológico de acabamento ao horizonte temporal e espacial subentendido pelos interlocutores de um texto (BAKHTIN, 2017), descobre-se a diversidade de sentidos possíveis em determinado contexto extraverbal, a compreensão e a avaliação pressupostas, para completar o seu sentido. Conjugam-se as dimensões ética e estética no trabalho de leitura, o que permite confrontar os valores dominantes presentes nela.

2 Leitura e pensamento crítico: formas de compreender a linguagem

Para analisar que concepção de pensamento crítico está presente no manual didático, fundamentou-se teórico-metodologicamente nos conceitos de signo ideológico (VOLÓCHINOV, 2017) e de enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2017, 2019). Sob sua perspectiva, na materialidade linguística do capítulo de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), subjaz um posicionamento axiológico que assume um entre uma diversidade de sentidos possíveis para o pensamento crítico, em um acabamento ao horizonte temporal e espacial, subentendido pelos seus interlocutores (BAKHTIN, 2017, p. 35), ao conhecimento, à compreensão e à avaliação comum acerca do que é pensar criticamente.

Diferentemente do conceito de signo linguístico de Saussure, o signo ideológico não é parte de um sistema autônomo de valores puros. Objeto material, parte da realidade, representa e substitui algo encontrado fora dele, refletindo e refratando outra realidade - a ideologia. Conjunto não ordenado nem fixado de vivências e expressões sociais, a ideologia abarca ações e estados - convergentes ou divergentes - de uma esfera da atividade humana, percebendo-a a partir de um ponto de vista específico. A palavra, signo ideológico, não se desfaz, contudo, em uma quantidade de palavras equivalentes aos seus contextos de uso, porque seus significados não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro. Eles estão em estado de embate ininterrupto, reafirmando-se, negando-se, ironizando-se, em arenas axiologicamente saturadas.

Nesses contextos alheios e intenções alheias em constante interação que se encontra a palavra, encontra-se o conflito que subjaz às temáticas de um enunciado concreto e que jamais se desfaz. Cada enunciado concreto é um ponto de aplicação de forças centrífugas e de forças centrípetas das línguas. Assim, diferente da oração, cuja significação está na imanência dos sistemas autônomos de valores puros, não pode ser entendido completamente sem que se considere a situação extraverbal que o gerou. Ele emana de integrantes de esferas da atividade humana, refletindo condições específicas e finalidades de cada uma delas por seu tema, por seu estilo e por sua composição, compreendendo três fatores indissolivelmente ligados: (i) o horizonte espacial comum dos interlocutores; (ii) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; (iii) sua avaliação dessa situação. Desse modo, o enunciado concreto surge da situação cotidiana extraverbal, é completado diretamente pela vida e não pode ser separado dela sem que o seu sentido seja perdido:

Costumamos atribuir as seguintes características e avaliações aos enunciados cotidianos: "é mentira", "é verdade", "é corajoso", "não podia ter dito isso", e assim por diante. Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam - ético, cognitivo, político ou de outros tipos - incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: *as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado*. Essas opiniões e avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117-118, grifo do autor).

Em cada horizonte social de determinada época e grupo social, existe "um conjunto específico e limitado de objetos que, ao chamarem a atenção da sociedade, recebem uma ênfase valorativa" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110). Para que um objeto entre no horizonte social de um grupo e adquira ênfase valorativa, é necessário que se relacione com "as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111), com suas relações de trabalho e com seus aspectos hierárquicos. No caso do manual didático em questão, o centro espacial e temporal das autoras conecta alunos, professores, pesquisadores, discursos oficiais e avaliadores como coparticipantes, que conhecem, compreendem e qualificam de diferentes maneiras o tema *pensamento crítico*, tema da unidade 2 de *Moderna plus: Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020),

saturando-lhe de sua intenção - qual é o objetivo do desenvolvimento do pensamento crítico no Novo Ensino Médio?

O tema, "sentido da totalidade do enunciado" (VOLÓCHINOV, 2017, p. 227), é composto de uma parte verbalmente realizada e de outra parte subentendida, extralinguística. Poderia ser comparado ao entimema,

silogismo lacunar, a saber, um silogismo cujos elementos não estão todos presentes. Segundo Aristóteles, o entimema é composto de termos pouco numerosos e frequentemente menos numerosos do que os que constituem o silogismo. Na realidade, se algum desses termos é conhecido, não é necessário enunciá-lo, o próprio ouvinte o completa. [...] Essa é a base sobre a qual se pôde considerar o entimema um silogismo truncado, do qual se pode omitir tanto a premissa maior quanto a conclusão (AMOSSY, 2020, p. 140).

Essa comparação, contudo, é demasiadamente psicologizante, porque o entimema permite

pensar que a situação é dada como um ato psíquico subjetivo (representações, pensamentos, sentimentos) no psiquismo do falante. No entanto, não é assim: o subjetivo-individual recua para o segundo plano em benefício do sócio-objetivo. Aquilo que eu sei, que eu vejo, que eu quero e que eu amo não pode ser subentendido. Apenas aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que une todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado. Além disso, esse social, em sua base, é bastante objetivo: pois trata-se, antes de mais nada, da unidade material do mundo, que integra o horizonte dos falantes (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

Socialmente lógico e necessário, o tema pode fazer parte de um contexto extraverbal mais ou menos amplo no espaço e no tempo. Quando o horizonte subentendido do enunciador é estreito, o subentendido pode se apoiar em aspectos mais efêmeros desse horizonte, deve ser enunciado e comprovado, aparecendo no conteúdo do enunciado. Quando o horizonte subentendido real do enunciador for mais amplo, por outro lado, o enunciado pode se apoiar apenas em aspectos e em avaliações mais constantes e estáveis da vida. Nesse caso, as avaliações não costumam ser enunciadas - "Parece-nos que percebemos o valor do objeto junto com a sua existência, como uma de suas qualidades, assim como, por exemplo, junto com a luz do sol e o calor do sol nos damos conta do quanto ele é valioso para nós" (VOLÓCHINOV, 2019, p. 122).

O tema do *pensamento crítico*, no manual didático, deve se apoiar em alguma significação estável do que significa o pensamento crítico, "caso

contrário perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente seu sentido” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 229). Ao mesmo tempo, deve ser único e irrepetível, como o próprio enunciado, porque reflete e refrata o momento histórico a que pertence, singular espacialmente, temporalmente e axiologicamente, que determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Em uma “coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos” (BAKHTIN, 2015, p. 66), numa intensa disputa de discursos acerca da leitura, da escrita, do ensino da leitura e da escrita e do pensamento crítico que jamais se desfaz em um processo dialético, o tema não apenas significa, mas também avalia.

Esse conflito subjaz a ele, mas pode ser ocultado, tornando o tema monoacentual, superior à luta de classes, “em uma espécie de tentativa de estabilizar o momento anterior do fluxo dialético da formação social, ou seja, de enfatizar a verdade de ontem como se fosse a verdade de hoje” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). A prática de leitura como aplicação de técnicas e habilidades neutras, necessária para desenvolver o pensamento crítico, que visa a reprodução de discursos, certamente, tenderá a ocultar o embate de avaliações sociais no interior do tema. Já a prática de leitura como um trabalho (re)criador e axiológico, que conjuga dimensões ética, estética e epistemológica, revelará as contradições contidas no tema.

3 Leitura e “Pensamento crítico”: o caso de Moderna plus – Linguagens e suas tecnologias

Nas dezesseis obras aprovadas pelo PNLD 2021, sete aprovadas para Língua Portuguesa e nove aprovadas para Linguagens e suas tecnologias, há referência ao tema do pensamento crítico. Destaca-se *Moderna plus – Linguagens e suas tecnologias* (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020), porque apresenta uma unidade inteira dedicada a essa noção em seu primeiro volume. A coleção de manuais didáticos, que contém seis volumes organizados tematicamente, foi publicada em 2020 pela editora Moderna.

O volume 1 da coleção foi dividido em três unidades temáticas, “1 – Pensamento crítico”; “2 – A construção da identidade e discurso”; e “3 – As

linguagens e a produção de discursos”, que congregam quatro capítulos cada, de Língua Portuguesa, de Arte e de Educação física. A primeira unidade, “Pensamento crítico”, apresenta os capítulos “1 - Arte, literatura e seus agentes”; “2- A dimensão discursiva da linguagem”; 3 - Vamos falar de Arte”; e “4 - Conversando sobre o corpo”.

O *corpus* selecionado para análise foi o capítulo 2 dessa unidade, intitulado “A dimensão discursiva da linguagem”. Esse capítulo antecipa uma concepção de leitura já em seus objetivos: identificar marcas de autoria em textos de diferentes gêneros discursivos e compreender sua importância para a construção do sentido dos textos. Se os verbos “identificar” e “compreender” remetem a um leitor não passivo, mas ativo, a teoria do Círculo de Bakhtin, no conceito de gênero do discurso, recupera uma concepção de leitura (re)criadora e axiológica. Isso significa, por um lado, conjugar as dimensões ética e estética no trabalho de leitura, necessárias para interpretar textos de diferentes gêneros discursivos, formas relativamente estáveis de enunciados que refletem condições específicas e finalidades de esferas da atividade humana. Por outro lado, significa abandonar toda a ilusão de transparência imanente, de articulação do mundo, da palavra e do pensamento em uma única relação termo a termo, pois não pode haver um sentido único.

Na abertura da unidade “Pensamento crítico”, contudo, o conceito de leitura apresentado é outro. Nela, há uma enorme imagem da escultura “Pilha de livros”, de Matej Kren, e o objetivo proposto é apresentar “ferramentas importantes” para o aluno ser capaz de refletir “sobre a linguagem literária e diferentes gêneros [...] no universo da Arte”, inseridos em “uma tradição que começou a ser construída há muito tempo” (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 10). Responde-se, desse modo, ao debate que se desenvolve há décadas acerca da finalidade da leitura, processo necessário para acumular repertórios culturais, para as autoras. Há, assim, um problema de eixo teórico: compreender a arte e textos literários a partir de ferramentas, que remetem a um trabalho de análise mecanicista, é conflituoso com o conceito de gênero discursivo, que embasaria teórico-metodologicamente o capítulo “A dimensão discursiva da linguagem”.

No quadro a seguir, destacam-se as seções do capítulo e os textos apresentados em cada uma delas. Nota-se que o campo jornalístico-midiático e os gêneros digitais são privilegiados:

Quadro 1. Seções e coletânea de textos do capítulo 2, "A dimensão discursiva da linguagem" (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22-35)

Seção	Coletânea de textos
Língua e linguagem (p. 22-24)	Anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015) Notícia "A arte da espera no Reclame Aqui pela Grey" (VOX NEWS, 2015)
Signo linguístico (p. 24-26)	Charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015) Notícia "Selfies são cinco vezes mais letais do que ataques de tubarão" (EXAME, 2019)
Universo digital: produção de memes (p. 27)	—
O trabalho dos interlocutores com a linguagem (p. 27-29)	Tiras "Pequena Enciclopédia de Amuletos da Nova Era" (ORLANDELI, 2015) Verbetes "Dinheiro" e "Cartão de crédito" (WIKIPEDIA, s/d)
Universo digital: criação de vídeominuto (p. 29)	Postagem de <i>Facebook</i> (DRUCK, 2019)
Universo digital: emojis e reações a postagens (p. 30)	—
A indeterminação da linguagem (p. 30-31)	Imagem publicada por <i>Signos nordestinos</i> (s/d)
Texto para análise (p. 31-33)	Tirinha de Frank&Ernest (THAVES, 2004) Anúncio "Santa nuvem", do Instituto Akatu (s/d) Tirinha "Vida boa" (ZIMBRES, s/d)
Usos singulares da linguagem (p. 33-35)	Guia turístico "São Paulo", publicado em <i>The Tourist Herald</i> (PIAUÍ, 2014)
Pratique (p. 35)	—

Fonte: elaborado pela autora

Ainda que os gêneros digitais tenham sido privilegiados por Abaurre, Pontara e Abaurre (2020), os espaços on-line foram omitidos, como se fossem meros suportes e não implicassem uma ênfase valorativa – como campo discursivo que integra, semanticamente, do ponto de vista temático, composicional e estilístico, gêneros discursivos. Nos títulos das seções do capítulo, a dicotomia língua e linguagem, a indeterminação da linguagem e o conceito de signo linguístico remetem ao estruturalismo, às concepções de língua enquanto código e de leitura como decodificação. Na coletânea de textos, enquanto há o anúncio publicitário, a notícia, a charge, o verbete, a postagem de *Facebook*, a imagem publicitária e a tirinha (re)apresentados ao longo do capítulo, nas propostas de produção de texto, temos gêneros diferentes: o meme e o vídeominuto. Desse modo, não há apenas um contraste

entre os objetivos estabelecidos pelo capítulo e a metodologia adotada pelas autoras, há, também, um contraste entre o que se ensina e o que se pede que seja produzido pelo aluno, exigindo-se, dele, que tenha um conhecimento que o próprio livro não oferece - ou que traga, de antemão, sua própria pilha de livros.

No início do capítulo 2, há dois textos: o anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015 *apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22), em forma de grafite, e a notícia sobre esse anúncio publicitário, publicada no site Vox News, em 2015 (*apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 23). Seguem esses textos seis questões sobre seu contexto de produção e de recepção, aspectos importantes do gênero do discurso. As categorias de análise apresentadas aos alunos, no entanto, são duas: há o falante e há o ouvinte.

Na questão 4, a concepção de língua escrita do capítulo começa a ser sistematizada: há o box "Tome nota", que define o interlocutor como participante de um diálogo, como leitor em quem o autor pensa no momento de escrever. Na página seguinte, fica claro que, apesar de as autoras terem mencionado o conceito de gênero discursivo, sua concepção de língua é outra. É apresentado o conceito de signo linguístico, unidade de significação composta por significante e significado, conforme Saussure, e o seu valor social é menos um posicionamento axiológico que um ser e dever ser que garante que a comunicação não seja prejudicada. Sob essa perspectiva, o leitor é um receptor passivo, que decodifica uma mensagem, dispondo do código.

Em seguida, as informações que o aluno deve dispor para compreender a crítica que caracteriza a charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015 *apud* ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 25), que parodia o quadro Independência ou morte (1888), de Pedro Américo, são conhecimentos enciclopédicos que possibilitariam dissolver a consciência do leitor na consciência do autor, com o intuito de compreender o texto tal qual o autor o compreende. O pensamento crítico, nesse sentido, se apoia na reprodução de discursos, não na compreensão responsiva ativa do leitor, (re)criadora e axiológica, que dá um acabamento ao horizonte temporal e espacial subentendido para os interlocutores, ao conhecimento, à compreensão e à avaliação comum pressupostos, completando seu sentido.

Para as autoras, na vida real ou no universo digital, o que faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico é a troca de papéis em um diálogo, afinal, as situações extralinguísticas estão fora da própria linguagem, não a integram como uma parte necessária da sua composição semântica, axiologicamente saturada. E se o papel do leitor é o papel passivo de compreender o texto tal qual o autor o compreende, o papel do autor, para as autoras, é o de manipular o código para expressar seu ponto de vista, de forma oculta ou revelada. Não é responder, necessariamente, ao discurso alheio, posicionando-se em cadeia de discursos:

Quando interagimos com outras pessoas, na vida real ou no universo digital, trocamos de papéis [...] levamos em consideração as situações extralinguísticas (tudo o que está "fora" da própria linguagem, como o contexto social, histórico etc.), dizemos uma coisa quando queremos que seja entendida outra e assim por diante. Tudo isso faz com que a linguagem tenha um caráter dinâmico. [...] Em uma determinada situação de interlocução, caberá sempre ao falante, em seu trabalho com a linguagem, escolher os enunciados que melhor se ajustem aos seus propósitos. Se desejar colaborar com o seu interlocutor, escolherá enunciados que não o confundam [...]. Caso a intenção do falante seja deixar subentendido o que pensa, ou seja, permitir dupla interpretação de suas palavras, usará a linguagem para criar efeitos de sentido [...]. (ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 30).

A (re)apresentação dos textos a partir de ferramentas de análise que se apoiam na língua como estrutura foca na apreciação estética em detrimento da apreciação ética. A busca por transparência e objetividade na escrita, desse modo, apaga, no manual didático, os posicionamentos axiológicos que a perpassam, imprescindíveis nos campos da atividade humana. Não há forças centrífugas que atuam na língua. Há a força centrípeta do discurso, a intenção do autor, que dispensa a necessidade de qualquer persuasão, porque a palavra tem valor impositivo. As consequências dessa concepção de escrita é que a leitura é a reprodução de significados considerados apropriados, e o pensamento crítico, a acumulação de repertórios culturais.

Além disso, as informações que as próprias autoras julgam necessárias para compreender as críticas contidas no anúncio publicitário e na charge não são fornecidas por elas. O grafite no anúncio publicitário "A arte da espera" (VERMELHO, 2015 apud ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 22) e o quadro nacionalista parodiado na charge "Se fosse hoje... Pau de selfie" (MACHADO, 2015 apud ABAURRE; PONTARA; ABAURRE, 2020, p. 23) não são

objetos de ensino, apesar de a unidade ter como objetivo refletir sobre a arte e a cultura, são objetos de distinção (BOURDIEU; PASSERON, 2014). O aluno é distanciado, desse modo, dos campos jornalístico-midiático, artístico-literário e de atuação da vida pública.

Considerações finais

Ainda que, ao longo do tempo, os objetivos do desenvolvimento do pensamento crítico tenham se modificado, com o desenvolvimento de diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o ensino da leitura e da escrita, mantiveram-se, na escola, os objetivos da leitura e a concepção de escrita. O intuito da leitura não deixou de ser se apoderar de discursos autoritários – sejam eles acerca da língua, sejam eles acerca do tema *pensamento crítico* –, para ser o de investigar a realidade refletida e refratada na escrita, a ideologia. Apenas ao ser evidenciada no trabalho de leitura, ela pode ser questionada. A concepção de escrita, por sua vez, não deixou de se apoiar na injunção de transparência e objetividade, que garante a legitimidade estatutária da cultura escrita e, conseqüentemente, o monopólio de uma relação com a escrita de uma classe privilegiada.

Ocultar as forças centrífugas na língua escrita, os posicionamentos axiológicos que a perpassam, e desfavorecer a apreciação ética em detrimento da estética na leitura, pela busca por transparência e objetividade na escrita, é não só asseverar o monopólio de uma relação com a escrita de uma classe privilegiada. É também asseverar que apenas essa classe participe ativamente dos campos da atividade humana nos quais atua a cultura escrita.

Por isso, é preciso investigar as concepções de leitura e de escrita que subjazem às concepções de pensamento crítico. Esse não é, simplesmente, um trabalho de vigilância epistemológica. É analisar que formas específicas de atuação nos campos da atividade humana – em todos eles, não só no jornalístico-midiático, no artístico-literário e no de atuação na vida pública – são designadas aos alunos. Tomadas “com a maior naturalidade”, sem necessidade de “justificar aos olhos dos mais jovens um aprendizado cuja evidência se impõe por si mesma, sem a menor restrição”, prejudicam, na verdade, o processo de leitura, garantem “a experiência de que as recompensas prometidas só cabem a alguns...” (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p. 427).

Referências

- ABAURRE, Maria Luiza Marques; PONTARA, Marcela; ABAURRE, Maria Bernadete Marques. **Moderna Plus: Linguagens e suas tecnologias**. v. 1. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2020.
- AMORIM, Marcel Alvaro de & SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana**, v. 15 (4), p. 98-121, 2020.
- AMOSSY, Ruth. Os esquemas argumentativos no discurso. In: AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. Trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2020, p. 137-168.
- BAKHTIN, Mikhail. **A teoria do romance I**. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João, 2010.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. Tradição erudita e conservação social. In: BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. Revisão Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRETON, Philippe & GAUTHIER, Gilles. Ascensão e declínio da argumentação retórica. In: BRETON, Philippe & GAUTHIER, Gilles. **História das Teorias da Argumentação**. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001, p. 17-48.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio & MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 139-162.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura (1880-1980)**. Trad. Osvaldo Biato e Sérgio Bath. Revisão técnica Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 1995.
- FIORIN, José Luiz. Para uma história dos manuais de Português: pontos para uma reflexão. **Scripta**, v. 3 (4), p. 151-161, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 207-221.
- GOODY, Jack. **Domesticação do pensamento selvagem**. Trad. Nuno Luís Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.
- MOSCA, Lineide do Lado Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, Lineide do Lado Salvador (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 18-54.
- PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 (43), p. 70-83, 2010.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica (1926). In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org. Trad. Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019.

10

O gênero digital *stop motion* sob as lentes da poética sociológica

Luciana Taraborelli & Viviane Mendes Leite

Universidade de São Paulo

Introdução

As novas tecnologias no ensino são alvo de discussões que, invariavelmente, recaem sobre o texto impresso, visto que impresso e digital são considerados excludentes. Apresentamos uma possibilidade de conciliar recursos tecnológicos e os gêneros digitais à prática docente no ensino de leitura. Entendemos que as leituras digital e impressa devem coexistir em prol da formação crítica e reflexiva dos estudantes, sem perder de vista a dimensão social. Nossa perspectiva teórico-metodológica está embasada no conceito de multiletramentos, postulado por Rojo (2012), no conceito de gênero proposto por Bakhtin (2016) e Medviédev ([1928] 2012) e na poética sociológica postulada por Medviédev ([1928] 2012) e Volóchinov ([1929] 2017, [1926] 2019).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, propusemos a alunos do sexto ano do Ensino Fundamental - Anos Finais o desafio de recontar em *stop motion*, sob seu ponto de vista, uma história lida. A Escola "Professor Cid Chiarelli", da Fundação Educacional Guaçuana⁴⁴ (FEG), a qual os alunos pertencem, é uma autarquia municipal, portanto, possui regimento próprio e está localizada no centro de Mogi Guaçu, interior de São Paulo, região conhecida por suas indústrias, especialmente, de cerâmica. A escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

⁴⁴ Criada em 1967, pela Lei Municipal nº503. Disponível em: <https://www.mogiguacu.sp.gov.br/secretaria/23/fundacao-educacional-guacuana-feg.html>. Acesso em 11 jan. 2022.

O trabalho desenvolvido recupera a leitura do texto impresso *Malala, a menina que queria ir para escola* (CARRANCA, 2010), que foi potencializada por meio dos recursos digitais. A narrativa retoma o atentado que a garota Malala sofreu por se manifestar contra o autoritarismo do grupo extremista Talibã, em especial, pelo direito das meninas do Vale do Swat irem à escola. Nesse sentido, o percurso didático adotado permitiu conciliar o texto impresso ao digital, motivando os estudantes a refletir sobre a leitura.

Este artigo está organizado em três seções: na primeira, apresentamos o gênero digital *stop motion* na perspectiva dialógico-discursiva; na segunda, os aspectos teórico-metodológicos do método sociológico, postulado por Medviédév ([1928] 2012) e Volóchinov ([1929] 2017, [1926] 2019); e na terceira seção, a análise de dois *stop motions* produzidos pelos alunos do sexto ano, cuja escolha orientou-se para as produções que apresentam a adequação ao gênero e apontam para sua dupla orientação. As considerações finais arrematam o texto.

1 O gênero digital *stop motion* na perspectiva sociológica

O *stop motion* (movimento parado) consiste na animação a partir de fotografias com a movimentação de cenas e personagens. Quadro a quadro, a sucessão de fotos cria o efeito de movimento. Nessa direção, a proposta com gênero digital alinha-se à perspectiva do letramento digital e dos multiletramentos. O espaço da tela traz uma diferente relação entre leitor e autor, levantando a hipótese de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, daí o letramento digital. O primeiro desenho em papel com características de animação foi criado por Émile Cohl (1857-1938), conforme Oliveira (2010). O pequeno vídeo ampliou as possibilidades de animação e, de acordo com Oliveira (2010), o primeiro filme com bonecos foi produzido pelo cineasta russo, Ladslas Starewicz (1912).

Segundo o professor e pesquisador Edgar Roberto Kirchof (2016), a crescente inserção dos aparelhos tecnológicos na sociedade, do computador aos *smatrphones*, e o crescente consumo dessas tecnologias trouxeram à tona o termo “cultura digital”, utilizado por alguns pesquisadores, como Hoffman e Fagundes:

Cultura é a representação das manifestações humanas; aquilo que é aprendido e compartilhado pelos indivíduos de um determinado grupo. A Cultura Digital é a cultura de rede, a cibercultura que sintetiza a relação entre sociedade contemporânea e Tecnologias da Informação (TIs). Ao mesmo tempo que a Cultura Digital abriga pequenas totalidades e seus significados, mantém-se desprovida de um sentido global e único (HOFFMAN; FAGUNDES, 2008, p. 1).

Cada vez mais, essa inserção da tecnologia ganha espaço na contemporaneidade, alterando algumas práticas, conforme aponta Kirchof (2016):

[...] o modo como nos relacionamos com as informações que consumimos hoje está marcado pelo modo como funcionam as tecnologias e as mídias digitais, o que modifica várias de nossas práticas anteriormente vinculadas às mídias analógicas, inclusive a prática de escrever e ler obras literárias (KIRCHOF, 2016, p. 203).

A evolução tecnológica acontece pela fusão das tecnologias de mídia e do cálculo. Kirchof (2016) exemplifica essa fusão com o *daguerrotipo* (mídia que fixa e reproduz imagens), desenvolvido no século XIX, na França, por Louis Daguerre, e com o *Analytical Engine* (mídia que processa e armazena dados), criado por Charles Babbage, na Inglaterra. Essas mídias digitais impactam diretamente a sociedade contemporânea e todo e qualquer texto.

Tendo em vista esse contexto histórico da cultura digital, em que a expansão da tecnologia e seu acesso atinge grande parte da população, é necessário repensar e reavaliar as práticas pedagógicas. Nossa proposta não é sugerir que o professor mude sua prática paralelamente às mudanças tecnológicas, mesmo porque seria impossível, mas pensar em possibilidades de alinhar suas práticas à perspectiva dos multiletramentos, considerando a cultura do aluno (sua vivência) articulada às tecnologias.

O conceito de multiletramentos foi explorado pelo Grupo de Nova Londres, em 1996, por meio de um manifesto em que se colocava a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 11). No Brasil, essa concepção foi recepcionada por vários pesquisadores. Rojo (2012) destaca a importância de se considerar a cultura do aluno na perspectiva dos multiletramentos, ou seja, de se considerar a vivência, os letramentos e a condição sócio-histórica dos estudantes na inserção das tecnologias e dos gêneros digitais.

[...] o conceito de **multiletramentos** - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em

nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifo da autora).

A multiplicidade cultural dos alunos da FEG, assim como dos estudantes, em geral, é formada também pela cultura digital, portanto, a intenção do trabalho é considerar o multiletramento conforme propõe Rojo (2012), no processo de formação desses jovens. Dessa forma, elegemos a plataforma de vídeo (*YouTube*), um dos recursos mais acessados pelos alunos, para que a produção do *stop motion* entrasse em circulação.

Atrelado à perspectiva dos multiletramentos, consideramos o gênero digital *stop motion* como enunciado concreto que, no horizonte da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin, configura-se como historicamente situado, carregado de outros enunciados dentro de um campo da atividade humana. Nessa relação - texto e vida -, a cultura e a voz do aluno são materializadas no gênero.

Para Medviédev ([1928] 2012, p. 193), "gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado". Uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero. " Sendo assim, a narrativa constituída não mais na forma de texto escrito, mas de animações a partir de fotografias que são postas em movimentos, acrescidas ou não do texto verbal - escrito ou oral, toma a forma de um determinado gênero do discurso: o *stop motion*. Para o autor, o gênero apresenta uma dupla orientação na realidade:

Em primeiro lugar, a obra se orienta para ouvintes e receptores, e para determinadas condições de realização e de recepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático" (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 195).

Esse conceito foi trabalhado no âmbito do Círculo de Bakhtin, e também aparece no manuscrito "Os gêneros do discurso". Trata-se de um texto inacabado, produzido por Mikhail Bakhtin, entre 1952 e 1953. Nele, o filósofo russo destaca a linguagem como constitutiva dos campos da atividade humana. Assim, o ato de enunciar algo é materializado em forma de enunciados concretos, orais ou escritos. Esses enunciados são produzidos levando em conta um conjunto constituído por:

- a) Conteúdo temático - sobre o que se fala/escreve, considerando o verbal e o extraverbal;

- b) Estilo - seleção de recursos linguísticos;
- c) Construção composicional - configuração geral do enunciado.

Para Bakhtin, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*” (2016, p. 12, grifos do autor). Relativo, pois pode haver características de um gênero em outro, dada a variedade dos campos de atividade humana, pois há diversas situações que podem modificá-los. A proposta de Bakhtin é o estudo da linguagem como socio interacional.

Deve-se levar em consideração uma diferença essencial entre gêneros do discurso da esfera cotidiana - comunicação verbal espontânea, discursos do cotidiano, e os da esfera da vida pública, que surgem de uma convivência cultural mais complexa. A partir da inter-relação dos gêneros que podem ser incorporados e reelaborados é que ocorre a heterogeneidade de formas e vozes, ou seja, a manifestação de diversas vozes sociais, mostrando os diferentes posicionamentos que se materializam em gêneros. No caso da obra escolhida, há, no mínimo, duas vozes em embate: a voz das meninas do Vale do Swat, que é tomada como luta pelo direito à escola e tem como representante Malala, e a voz do Talibã, que governa o país e quer calar todas as outras vozes, em nome de uma voz superior divina que se materializa por meio do Alcorão e é diametralmente oposta às vozes das garotas. Esse embate se faz presente no *stop motion*, nas cenas que representam o atentado à Malala.

2 Texto em vida: o método sociológico e o extraverbal

O gênero *stop motion* é considerado, neste artigo, à luz da poética sociológica, conforme Medviédev ([1928] 2012) e Volóchinov ([1929] 2017). Para Medviédev ([1928] 2012), o objeto da poética sociológica é definir o que é gênero, estilo, enredo, tema, motivo, protagonista entre outras questões, como o metro, o ritmo e a melodia. Além dessas questões, trata “[...] em particular da questão sobre o reflexo do horizonte ideológico no conteúdo da obra e sobre as funções desse reflexo no conjunto de sua estrutura artística [...]”. (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 75).

As tarefas da poética sociológica são de natureza especificadora, descritiva e analítica e colocam como fundamentais três ações: “delimitar a obra literária como tal, expor sua estrutura, determinar suas possíveis formas e

espécies e determinar seus elementos e suas funções". (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 79).

Essas tarefas concretizam-se no material da literatura e devem, segundo o autor, orientar-se pela história da literatura, pois é ao longo da história que podemos observar as mudanças, uma vez que, pelo curso da história, nada é estático e petrificado; dessa forma, a poética sociológica evita cair no dogmatismo. Outras orientações, quanto à poética sociológica, referem-se à forma, uma vez que ela vai evoluindo, e ao método dialético, que proporciona dinamicidade. A noção aqui é a de não estaticidade devido à dinamicidade do método dialético. Para exemplificar essa evolução da forma, o autor traz como exemplo o romance e suas mudanças:

Cada definição da poética sociológica deve ser adequada a toda evolução da forma a ser definida. Assim, por exemplo, a definição de um romance oferecido pela poética sociológica deve possuir caráter dinâmico e dialético. [...] A definição de um romance, que é incapaz de abranger todas as formas anteriores da sua definição histórica, está longe de ser científica, é uma declaração artística de uma tendência literária, ou seja, ela expressa as avaliações e as opiniões dessa tendência em relação ao romance (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p. 76).

Essas construções das definições dinâmicas da forma e do gênero, pautadas nas avaliações e nas tendências literárias, são possíveis devido à dinamicidade posta pelo movimento proporcionado pela dialética. Assim, não podemos considerar os fenômenos artísticos, como a literatura, como naturais e isolados da atividade social. A literatura é um fenômeno social e reflete e refrata a realidade (inclusive outras ideologias que não artísticas), e a própria literatura cria novas formas e novos signos de comunicação ideológica. Os *stop motions*, portanto, são novas criações, novas formas de comunicação ideológica.

Medviédev ([1928] 2012) ressalta uma das particularidades da literatura que consiste em sua relação com outras ideologias, com sua posição singular no todo do meio ideológico. A literatura insere-se na realidade ideológica e também refrata, à sua maneira, a existência socioeconômica em formação. Dessa forma, simultaneamente, a literatura reflete e refrata o conteúdo de outras esferas ideológicas e o conteúdo da totalidade ideológica da qual faz parte.

O autor destaca que o homem, sua vida, seu destino e seu "mundo interior" são sempre refletidos na literatura num horizonte ideológico. "O meio

ideológico é a única ambivalência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária” (MEDVIÉDEV, [1928] 2012, p.60). A vida, como totalidade de realizações e acontecimentos, converte-se em enredo, fábula, motivo somente refratada pelo viés ideológico. A refração ideológica do mundo, seja qual for, é condição obrigatória para entrada no conteúdo literário. Medviédev ([1928] 2012, p. 195) afirma: “[...] uma obra entra na vida e está em contato com os diferentes aspectos da realidade circundante mediante o processo de sua realização efetiva [...]”.

Já Volóchinov ([1926] 2019), ao discutir a poética sociológica, enfatiza que não se pode separar a forma do conteúdo como pregava o chamado “método formal”, no qual a palavra não é tomada como fenômeno social, mas sim pelos estudos linguísticos que partem da palavra como signo linguístico abstrato, ou seja, na imanência da língua como sistema. É preciso compreender a obra artística como uma forma específica da comunicação social e não como um produto isolado do social, um simples objeto físico. Volóchinov condena o estudo da obra pelo seu aspecto formal, ou pelo objetivismo abstrato, pela “[...] fetichização da obra de arte como coisa” (VOLÓCHINOV, [1926] 2019, p. 114, grifo do autor), como também condena o estudo de uma obra pelo subjetivismo individual. Não se contempla ou toma como objeto de estudo a obra artística apenas pela forma, muito menos pela relação do criador ou do contemplador por meio do psiquismo: “Desse prisma, as vivências daquele que contempla e daquele que cria exaurem a arte.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 114). A tarefa da poética sociológica, segundo o autor, é compreender que essa forma específica da comunicação social está concretizada na forma artística.

Reforçamos que o método sociológico, base para análise do *corpus* aqui apresentado, considera a obra de arte como eminentemente social: “[...] o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior. Nesse caso, não é o alheio que age sobre o alheio, mas uma formação social sobre a outra.” (VOLÓCHINOV, [1926] 2019, p. 113).

Ao considerarmos que a literatura possui relação com outras ideologias, tem, portanto, relação com o meio ideológico digital que faz parte da cultura na qual os alunos estão inseridos. Na esfera educacional, o texto estático, impresso, lido em sala de aula, ganha movimento por meio do *stop motion*. Sua presença interage com o outro, representado pelos alunos agentes que não apenas leem, mas contam a história em movimento, efetivando a

aprendizagem, e com os muitos outros que a assistem, via plataforma do *Youtube*.

3 Vozes em movimento: os *stop motions* dos alunos

A proposta de produção de *stop motion* está inserida dentro do projeto interdisciplinar de leitura desenvolvido na escola. A cada bimestre, um livro de leitura é lido pelos alunos com mediação dos professores. Todas as disciplinas adaptam seus planejamentos para que a leitura possa ser, de fato, vivenciada. Dessa forma, a leitura perpassa todas as disciplinas, fazendo com que o aluno faça associações que contribuem para o entendimento da obra. Cada livro é previamente escolhido pelos professores, em reunião de planejamento, os pais adquirem os livros, e na escola, contamos com assistente social e exemplares na biblioteca para aqueles que não podem adquirir seu livro.

O livro escolhido para o segundo bimestre de 2020 foi *Malala, a menina que queria ir para a escola* (CARRANCA, 2010). Após a leitura compartilhada entre alunos e professora, atividades interdisciplinares e debates, propusemos a recriação da obra em animação - *stop motion*.

Em grupo de até quatro componentes, os alunos reuniram-se virtualmente por meio de grupo de *WhatsApp* ou por videochamadas, uma vez que as aulas presenciais estavam suspensas, devido à pandemia da COVID-19. Repensamos estratégias em que o trabalho em grupo fosse viabilizado, para isso, lançamos mão de todos os recursos tecnológicos disponíveis. Os grupos receberam o seguinte roteiro de produção:

Quadro 1. Roteiro de produção

- 1 - Escolha de um capítulo do livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*.
- 2 - Resumo do capítulo escolhido (partes principais).
- 3 - Esboço das cenas (STORYBOARD*), ou seja, transformar as principais partes do capítulo escolhido em imagens (como fizeram com a atividade de HQ). É o planejamento, sem ele, vocês não conseguirão fazer a sequência da história. Vou enviar um modelo para vocês utilizarem, pode ser feito no *Jamboard* também.
- 4 - Montagem do cenário com as fotos, movimentando as personagens e mudando as cenas.
- 5 - Seleção de fotos.
- 6 - Produção do *stop motion* no aplicativo ou site escolhido.
- 7 - Depois de pronto, assista a seu vídeo, observe se a história corresponde ao livro e se está coerente.
- 8 - Agora é só finalizar e postar!

Fonte: Elaborado pelas autoras

Apesar de serem considerados “nativos digitais” (TORI, 2010) os alunos do sexto ano necessitam de mediação do professor para produção de gêneros digitais, curadoria de informações e até mesmo buscas em sites, pois o conhecimento que possuem limita-se a vídeos do *Youtube* e *games*, por isso, o roteiro foi fundamental para subsidiar a produção discente.

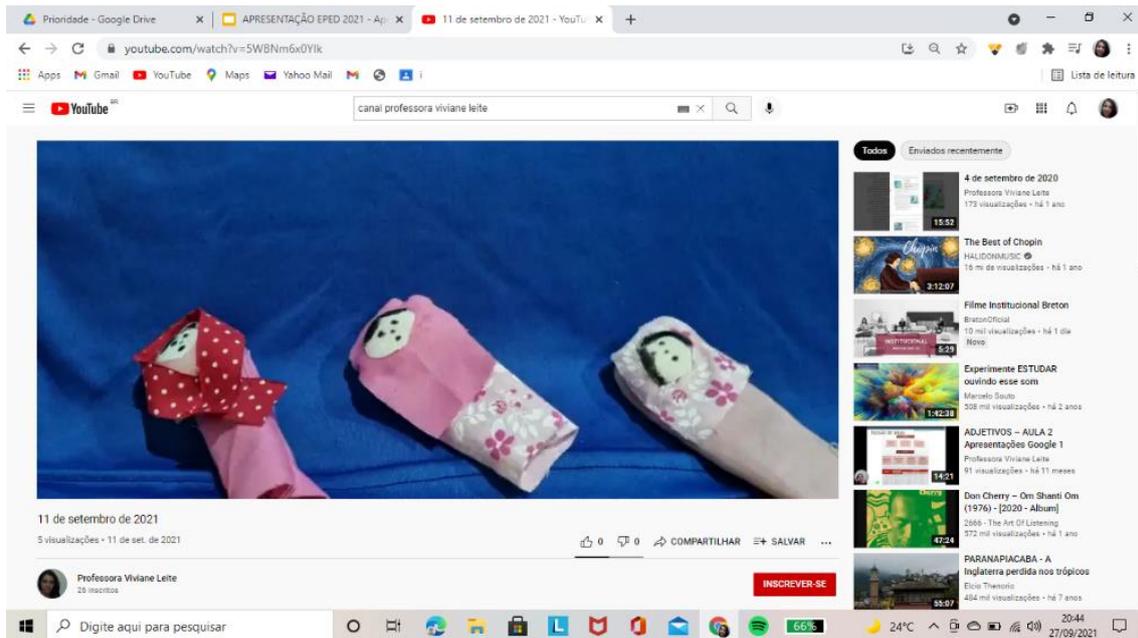
4 Por uma atividade didática em análise

Os alunos dos sextos anos, que totalizam quatro classes, foram divididos em grupos de até seis integrantes. No total, foram produzidos vinte *stop motions*. Para este artigo, selecionamos duas produções (grupo 1 e grupo 2).

Nossa análise tem como ponto de partida a poética sociológica postulada por Medviédev (2012 [1928]) e Volóchinov ([1929] 2017, [1926] 2019), que consideram a arte eminentemente social. As orientações metodológicas postuladas por Volóchinov elucidaram nossas análises na seguinte direção:

1) Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo (ao inseri-la na "consciência ou em outros campos instáveis e imprecisos).2) Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico). 3) Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, p. 110, grifos do autor).

Ao analisarmos os *stop motions*, observamos, primeiramente, o que Medviédev considera a dupla orientação do gênero. A primeira orientação do gênero, que se volta para os *stop motions*, é apresentada num espaço real, em formato de vídeo disponível na plataforma *Youtube*, e é feita para ser ouvida e vista por um auditório que, num primeiro momento, são os colegas da turma e a professora e, posteriormente, demais pessoas que vierem a acessar a plataforma.

Figura 1. *Stop motion* em circulação - grupo 1

Fonte: B.B.A; P.V.A; V.M.S; R.A.F, 2021⁴⁵

Os *stop motions* apresentados estão ligados a uma esfera ideológica, uma vez que todo gênero circula em uma esfera da atividade humana. Assim, numa primeira orientação, circula na esfera escolar, e, depois, na esfera digital – o *Youtube*. Em ambas as esferas, os *stop motions* pressupõem, além do auditório, reações desse que pode se manifestar sob a forma de comentários orais, feitos pelos alunos, a respeito dos vídeos dos colegas ou sob a forma de “likes/dislikes” e comentários deixados no *Youtube*. Essas reações representam o diálogo com a obra. Diálogo não entendido somente como forma estrita (face a face), mas considerando o extraverbal; diálogo com o que a obra representa, diálogo com outros enunciados, seja respondendo, reafirmando ou refutando-os.

O gênero *stop motion*, ao entrar na vida dos alunos da FEG, entra em contato com diferentes aspectos da realidade, ou seja, da vida, uma vez que a temática narrada difere da realidade dos alunos (e principalmente das meninas), pois têm acesso à educação, e desperta reflexões a seu respeito, como o direito à educação e a importância e a valorização da escola. Sendo assim, o gênero *stop motion* está tematicamente orientado para a vida dos estudantes, ao trazer os problemas e acontecimentos vivenciados por Malala e

⁴⁵ Foram utilizadas as iniciais dos nomes dos estudantes, conforme orienta o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, garantindo a privacidade.

as meninas afegãs, durante a tomada do poder pelo Talibã em 2007. Os estudantes que têm acesso à escola passam a ver a realidade de outros estudantes cujo acesso lhes é negado. Esse processo de se imaginar no lugar do outro desperta um sentimento de valorização da escola e um olhar crítico à importância de se ter o direito à educação assegurado.

Figura 2. *Stop motion* na orientação para vida - grupo 2



Fonte: S.M.L; M.R; L.K; L.O, 2021.

A obra de Carranca (2010) entra na vida dos alunos por meio do livro físico e é ouvida e lida num determinado tempo e lugar físico, mas, a partir da atividade em grupo, a obra entra na vida também por meio de um gênero multimodal: o *stop motion*. Como cada gênero está orientado para vida e a vida dos estudantes está circundada de gêneros pertencentes às esferas midiáticas/digitais, a produção do *stop motion* só reforçou esse processo.

O texto-fonte revela que Malala usava o Dupatta (véu usado para cobrir os cabelos mesmo quando as mulheres estão em casa) ou o Shawl (véu longo que as mulheres do Vale do Swat usam para o rosto e o corpo ao sair de casa), mas não gostava de esconder o rosto como as outras meninas e também não gostava de usar a burca, porque “é muito difícil andar com aquilo” (CARRANCA, 2010, p. 37). Malala usava os véus para cobrir o cabelo. Cor-de-rosa era o seu preferido. Para ela, os véus não eram apenas uma questão cultural ou imposição religiosa, eles eram utilizados para a menina esconder os livros ao ir para a escola.

Em relação às armas, o texto-fonte retrata os talibãs como homens barbudos, também com a cabeça coberta, que circulavam na traseira de picapes, aterrorizando crianças e adultos com fuzis *Kalashnikov* em punho.

Nos dois *stop motions*, notamos que a concepção de mundo e a crença às quais Malala pertence estão representadas pelas roupas das personagens (incluindo o véu cor de rosa), e a situação de dominação, pelos Talibãs, pelas armas. Essas marcas aparecem fortemente nos dois vídeos, cujos criadores elegeram o momento do atentado à Malala (o clímax da narrativa) como recorte da obra a partir do qual se produziu o gênero.

Figura 3. Cena - grupo 1



Fonte: S.M.L; M.R; L.K; L.O, 2021

Figura 4. Cena - grupo 2



Fonte: B.B.A; P.V.A; V.M.S; R.A.F, 2021

Essas duas manifestações ideológicas concretizadas em vestes – sinal de resistência, uma vez que Malala resiste à proibição de estudar e usa o véu para esconder os livros – e em armas – sinal intimidador de um regime político-religioso – são signos que não podem ficar ausentes da análise sociológica, pois não se trata de meros objetos físicos que nada comunicam, eles são signos ideológicos. Armas e vestes, que culminam no clímax do texto-fonte de Carranca (2010), não aleatoriamente, mas representando uma posição valorativa dos alunos, são recriados como cena principal dos *stop motions*.

O que está posto nos *stop motions* como valoração por parte dos alunos não é reforçar a violência, mas seu posicionamento contra o absurdo de se promover um atentado a uma jovem só pelo fato de ela defender o direito à educação de meninas em seu país. É exatamente pela educação, que está sendo negada, que se constrói um mundo com menos violência e mais equidade.

Considerações finais

A longa tradição formalista diferenciava a linguagem cotidiana da poética (artística). Do ponto de vista sociológico, conforme postula Medviédev ([1928] 2012), a obra artística deve ser pensada no materialismo concreto, considerando as práticas sociais, ou seja, o extraverbal.

Nessa perspectiva sociológica, a produção do *stop motion* dos estudantes reúne arte, tecnologia e as várias ideologias materializadas em vestimentas, armas e cores em movimento. Nas escolhas discentes, podemos conferir a valoração e o posicionamento que retoma a obra lida, conferindo-lhe o colorido social. Nesse sentido, o texto impresso é atualizado por meio da tecnologia, constituindo um gênero digital. É a vida impregnada na arte. A leitura, fase inicial da produção, foi compartilhada e ganhou significado ao ser debatida por todos. O texto verbal foi redimensionado no suporte digital, configurando-se como um novo gênero: *stop motion*.

Atrair o impresso ao digital mostra-se um terreno fértil para a criação, criticidade e leitura de mundo. Rompemos com a dicotomia impresso/digital; não se trata de opor e, sim, de unir as ferramentas analógicas e tecnológicas em prol da formação humana. Dessa forma, impresso e digital formam um todo discursivo em que as relações humanas estão presentes e, portanto, contribuem para a criticidade e letramento dos alunos.

O gênero possui camadas orientadas para o próprio gênero e para a vida, a produção dos alunos aponta para as duas direções, e dessa forma, o texto impregna-se de vida. Na fase final, ao compartilhar os *stop motions* em plataformas digitais, além de valorizar a cultura na qual estão inseridos os alunos, conforme a concepção dos multiletramentos, reforçou-se a autoria dos mesmos. A produção não ficou restrita aos professores, mas atravessou os muros da escola de maneira virtual, rompendo paradigmas e o ensino conservador da leitura.

Ressaltamos que todo o trabalho foi realizado num momento em que a sala de aula presencial deu lugar às telas, mostrando-se ainda mais desafiador, e procuramos mostrar uma dentre tantas possibilidades de ensino-aprendizagem que nos foi imposta pelo ensino emergencial remoto, assinalando a leitura como resistência, seja no chão da sala de aula ou por meio das telas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. Ilustração: Bruna Assis Brasil. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.
- HOFFMANN, Daniela Stevanin; FAGUNDES, Léa da Cruz. Cultura digital na escola ou escola na cultura digital? **Novas tecnologias na educação**, v. 6 (2), 2008. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14599>. Acesso em: 25 maio 2022.
- KIRCHOF, Edgar Roberto. Como ler os textos literários na era da cultura digital? **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 47, p. 203-228, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/YtMfqvqScqGdwBBHQc7rDPR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**. Introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, [1928] 2012.
- OLIVEIRA, Flávio Gomes de. **Panorama e proposições da animação em stop motion**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Processos e Sistemas Visuais, Educação e Visualidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2834>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. IN: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.
- VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., Trad., Ensaio introdutório e notas Sheila Grillo; Ekaterina Américo. São Paulo: 34, [1926] 2019, p. 109-146.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

11

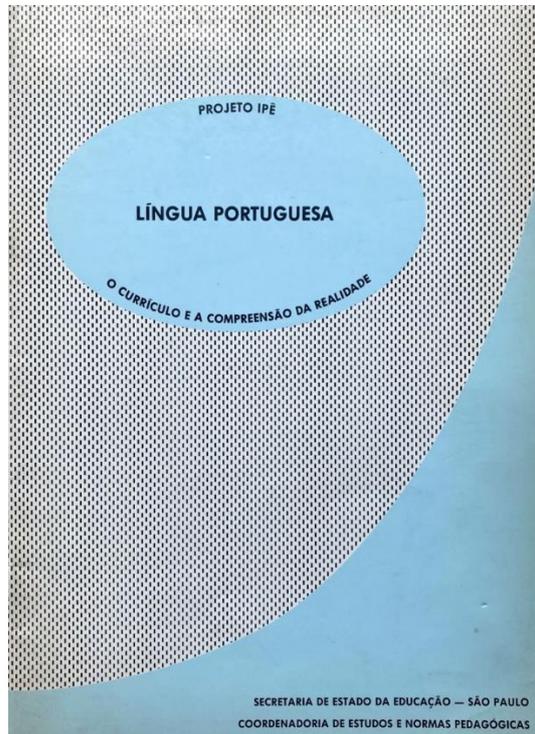
Língua Portuguesa: a linguagem em documento oficial da década de 90 no Estado de São Paulo sob a perspectiva dialógica

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas
Universidade de São Paulo

Introdução

Esse artigo tem como objetivo analisar o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, que figurou uma importante etapa no que diz respeito à inovação do ensino de português nas escolas paulistas na década de 1990, devido ao fato de instituir uma nova ordem: a de que a língua é histórica e social e o ensino de português deve privilegiar o texto em suas diferentes maneiras de manifestação. Além disso, tal documento surgiu para evocar a ideia de que uma língua possui variabilidade, isto é, ela se adapta de acordo com o contexto histórico-social no qual ocorre. A análise desse documento oficial dar-se-á de maneira documental e de caráter qualitativo, de modo a evidenciar como se constituiu o documento curricular.

Figura 1. capa do documento *Língua portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade*



Fonte: São Paulo (1991)

Figura 2. Sumário

SUMÁRIO		P.
TEMA 1 VARIÇÃO LINGÜÍSTICA		
A VARIÇÃO LINGÜÍSTICA E A POLÍTICA DE ENSINO/DOMÍNIO DA LÍNGUA MATERNA (Irenilde Pereira dos Santos)		7
1 PRELIMINARES		9
2 A FALA		9
3 A NORMA		10
4 O SISTEMA		12
5 O ESQUEMA TRIÁDICO SISTEMA/NORMA/FALA E A VARIÇÃO		14
6 À GUISA DE CONCLUSÃO		15
BIBLIOGRAFIA		15
TEMA 2 ESCRITA E TEXTO		
LINGUAGEM, LÍNGUA, TEXTO: A AÇÃO HUMANA (Harry Vieira Lopes)		17
1 A LINGUAGEM E AS LÍNGUAS NATURAIS		19
2 A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA		21
3 O TEXTO		23
4 COESÃO E COERÊNCIA NOS TEXTOS		24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS		27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		28
BIBLIOGRAFIA		29
TEMA 3 TIPOLOGIA DOS TEXTOS		
TIPOLOGIA DOS TEXTOS (José Luiz Fiorin)		31
BIBLIOGRAFIA		42
TEMA 4 GRAMÁTICA		
MAS O QUE É MESMO "GRAMÁTICA"? (Carlos Franchi)		43
ROTEIROS PARA DISCUSSÃO		61

Fonte: São Paulo (1991)

A partir dessa premissas, o documento, de acordo com Di Lório (2007, p. 182), constituía-se em três volumes⁴⁶. Dessa maneira, houve a oportunidade de se repensar a concepção de língua e linguagem, de modo que, nas escolas, o português estivesse condicionado às teorias linguístico-discursivas modernas para a época. Partindo do texto como objeto de ensino, a centralidade da mensagem no processo comunicativo passou a ser desconsiderada, devido ao fato de que as partes mínimas que a constituía, isto é, morfemas, sílabas, palavras e frases, não davam conta de todo contexto histórico-social que envolvia o texto. Isso não significou que o estudo da gramática foi abandonado no Projeto IPÊ⁴⁷, mas esse estudo foi abordado sob um viés mais

⁴⁶ "Língua Portuguesa I - O ensino de Língua Portuguesa"; "Língua Portuguesa II - Português e ensino de Gramática"; "Língua Portuguesa III - Texto, leitura e redação".

⁴⁷ De acordo com Aparício (2012, p. 31, grifos meus), "Em 1991, uma outra versão do Projeto Ipê, denominada *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, foi desenvolvida com o objetivo de subsidiar a continuidade do processo de implementação das propostas curriculares da SEE-SP. Em relação à língua portuguesa foram transmitidos quatro programas abordando os seguintes temas: *Varição Lingüística*, *Escrita e Texto*, *Tipologia dos Textos* e *Gramática*. Para acompanhar as discussões dos programas nos telepostos, a Equipe Técnica da CENP organizou um volume com três textos escritos por especialistas da área e um texto escrito por um membro da equipe da CENP, sendo cada um dos

contextualizado. No entanto, o referido projeto não ocorreu sem problemas. Além de orientar uma discussão referente ao ensino de língua, conforme assinalamos, ele também tinha como princípio formar professores para a implementação da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau*, vigente à época.

De acordo com Duran, Alves & Palma Filho (2005),

A linha de formação contínua dos professores para o trabalho não seriado do ciclo básico pretendeu atingir toda a rede por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê e da discussão monitorada de pequenos grupos através de textos sobre os temas dos programas em telepostos. Esse tipo de formação, embora tenha a vantagem de atingir grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de ideias e propostas. Sua principal desvantagem é o fato de trabalhar pouco com as concepções e pressupostos mais arraigados no ideário pedagógico e com a transformação da prática efetiva dos docentes em sala de aula (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 95),

No âmbito dos estudos da linguagem, os fenômenos que instituem os sentidos no mundo material precisam, impreterivelmente, encontrar seu objeto cuja existência prescinde de qualquer outra forma de manifestação semiótica. Isso significa dizer que a linguagem possui, enquanto objeto, a língua e, dessa forma, faz circular os significados presentes no universo da cultura. A língua, seja qual for a abordagem teórico-metodológica, sanciona e direciona aquilo que a constitui: *sentidos*. Esses se circunscrevem em todas as instâncias em que a linguagem pode se manifestar, oportunizando um corolário infundável de produções linguísticas. as quais servem de aporte para a comunicação discursiva e para o constante movimento das significações.

Sobre a relação entre linguagem e língua é necessário refletir que

[...] quando se trabalha com fatos ocorridos na longa duração do tempo, e, conseqüentemente, se propõe levar em conta os saberes constituídos em estados de sociedades diferentes, *é preciso construir uma concepção do objeto* [...] (COLOMBAT; FOURNIER; PUECH, 2017, p. 17, grifos meus).

A partir dessa premissa, é de fundamental importância obter plena consciência do que o objeto de estudo *diz* para aquele que o pretende estudar, não negligenciando, em hipótese alguma, sua condição metodológica, isto é, sua natureza conceitual, procedimental e técnica.

textos relacionados a cada um dos programas. O texto que se refere à gramática e ao ensino de gramática é, *Mas o que é Mesmo Gramática?* do professor Carlos Franchi".

De acordo com o que foi enunciado, o propósito deste artigo é refletir de que maneira a tradição das tipologias textuais, à luz da narração, que é constituída por temas e figuras, contidas no documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* (1991), produzido pela CENP, traz a produção de textos para o ensino público do ciclo básico. Além disso, objetiva-se evidenciar como memória discursiva (AMORIM, 2009), com o aporte da tipologia narrativa, pode fazer emergir no universo dos significados. Nosso intuito também é mostrar que políticas públicas educacionais não ocorrem senão com tensões, no que diz respeito a suas intenções em realizar uma reforma curricular. Não é objetivo deste trabalho mostrar como se dá o texto da tipologia narrativa, mas construir uma discussão de proximidade acerca do que está presente no currículo de Língua Portuguesa, tomado como *corpus* em termos de diálogo, com os pressupostos da teoria dialógica da linguagem.

A linguagem e seu objeto perpassaram, ao longo do tempo, por inúmeras acepções. Do ponto de vista conceitual, atravessaram teorias e, assim, foram se transformando e insurgindo novas interpretações. E é neste ponto que a discussão sobre o Projeto IPÊ/CENP se faz importante, porque ressignificou o ensino de Língua Portuguesa e a concepção de linguagem e língua no Estado de São Paulo na década de 1980. Podemos afirmar isso devido ao fato de que, nos documentos oficiais curriculares de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo, tanto para 1º quanto para o 2º grau, tiveram forte entrada os estudos da linguagem, em seu aspecto semântico-discursivo.

A Língua Portuguesa, denominada à época *Comunicação e Expressão*, deixa de ser um instrumento, um código a ser decifrado, e ganha um novo aporte teórico-metodológico. Muitos autores, sob a égide da LDB 5692/71, entendiam a língua dessa maneira que acabamos de dizer para o ensino de Língua Portuguesa. A compreensão deveria, então, operar em dois eixos: a) comunicação e b) expressão. Mattos & Back (1977), por exemplo, dizem que:

A língua é um *instrumento de comunicação* e, por isso, os objetivos desta área devem ser procurados dentro da comunicação e consiste basicamente nas habilidades de cada um dos comunicantes [...] [...] verificamos que são seis: 1) pensar como *emissor*. 2) falar. 3) escrever. 4) pensar como *receptor*. 5) escutar. 6) ler (MATTOS; BACK, 1977, p. 70, grifos meus).

Dessa forma, embora estivesse emergindo uma mudança de paradigma, o ensino de português ainda era instrumental, com fortes influências do formalismo linguístico. Campos (2019) diz que

[...] o ensino de língua portuguesa teve forte influência da Teoria da Comunicação, proposta pelo linguista russo Roman Jakobson. A partir da obra *Linguística e comunicação*, publicada no Brasil em 1971, trouxe as noções de 'funções da linguagem' [...] (CAMPOS, 2019, p. 6, grifos da autora).

Tal teoria tem como princípio a *mensagem*, isto é, ela está no centro do processo de comunicação. Os participantes desse processo são delimitados como *emissor* e *receptor*. Essa concepção afasta qualquer tipo de discursividade que é inerente da linguagem/língua, porque desconsidera os sujeitos que participam ativamente da construção de sentidos por intermédio do discurso. No entanto, a Teoria da Comunicação, postulada por Roman Jakobson (1975), assevera que

De fato, os linguistas têm muito a aprender da teoria da comunicação. Um processo de comunicação normal opera com um *codificador* e um *decodificador*. O decodificador recebe uma mensagem. Conhece o código. A mensagem é nova para ele e, por via do código, ele a interpreta (JAKOBSON, 1975, p. 22, grifos meus).

Essa aceção de *codificador* e *decodificador* instaura o papel da língua enquanto um instrumento, como um código e, não, como vivência no universo dos significados. Além disso, apaga as vozes dos enunciadores do processo comunicativo, pois centra a significação puramente na mensagem e, não, em todo o fenômeno comunicativo. É nesse sentido que o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, inserido no projeto IPÊ, surge como uma alternativa de renovação⁴⁸ para a concepção de linguagem/língua e para o ensino de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo na década de 1980, porque o objetivo da CENP, segundo Aparício (2012, p. 26) era “[...] o estudo de questões teóricas e metodológicas referentes aos textos oficiais de renovação de ensino de língua portuguesa”.

Segundo a autora, “a equipe Técnica da CENP⁴⁹ passou a desenvolver um trabalho de divulgação das novas orientações para o ensino de língua

⁴⁸ Em 1983, teve início o processo de reestruturação curricular no estado de São Paulo (PALMA FILHO, 2020, p. 15).

⁴⁹ A CENP foi um órgão criado em 1976 com o objetivo de reestruturar o ensino paulista a partir das Propostas Curriculares para o ensino no 1º grau. (APARÍCIO, 2012).

portuguesa por meio de publicações de textos de apoio à Proposta Curricular e de cursos, palestras, encontros e seminários” (APARÍCIO, 2012, p. 27).

A partir dessas publicações de textos para subsídio do trabalho do professor que nasce o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade*, publicado no ano de 1991, no governo de Fleury Filho (1991/1994). O documento traz à tona teorias linguísticas e discursivas de linguistas de universidades, como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), para o ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paulista na década de 1990.

1 O currículo de Língua Portuguesa e o Projeto IPÊ: implicações no ensino público paulista

O propósito do Projeto IPÊ era desconstruir a ideia de língua, não mais como um instrumento de comunicação, um código a ser decodificado pelos falantes. O Projeto IPÊ trouxe novidades, mas essas não obtiveram a eficácia esperada pela Secretaria de Educação em relação à teoria e à prática efetiva em sala de aula. Por outro lado, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, a reorganização curricular trouxe as seguintes premissas:

Preocupação no sentido de levar o aluno a produzir seu próprio texto oral e escrito, interpretando mensagens recebidas, estimulando atividades de reflexão sobre a linguagem. Respeito ao “dialeto” do aluno e a conscientização do valor expressivo desse “dialeto”. Levar em conta os seguintes princípios teóricos: a) ênfase no caráter social da linguagem; b) consideração de que a atividade de linguagem se realiza nos processos reais de comunicação do discurso ou do texto; c) predominância das atividades de linguagem e do trabalho com o texto sobre a descrição gramatical (respeitada essa ordem na introdução de quaisquer conteúdos) (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2003, p. 29, grifo dos autores).

Percebe-se, assim, que há uma forte marca da presença da Sociolinguística no material curricular⁵⁰. É claramente percebida, segundo os autores, a aceção de linguagem na modalidade oral e escrita, a variação linguística como um processo natural e histórico-social na comunicação dos

⁵⁰ Vale ressaltar que os autores fizeram uso dos conceitos contidos na *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau*, vigente na década de 1980.

sujeitos, a predileção de considerar o discurso e o texto como objeto de ensino, além de se demarcar que a linguagem parte do pressuposto social e não cerebral-psicológico-individual dos falantes. Embora haja ainda a presença do termo “mensagem” como aparato constitutivo da comunicação – e não do diálogo –, os autores enfatizam que houve um avanço em relação à concepção de linguagem e língua, bem como do ensino de Língua Portuguesa.

Não se trata de abandonar radicalmente os estudos gramaticais, mas de colocá-los em uma instância de menor importância, dada a longa tradição do ensino da gramática em que o ensino de português estava circunscrito nas escolas.

Esse documento, como parte da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa de 1º grau*, surge da necessidade de melhorar o ensino paulista na rede estadual paulista, além de apoiar o trabalho do professor em sala de aula.

1.1 Documento oficial: questões de língua e linguagem

O documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* inicia com uma carta de apresentação endereçada aos professores da rede estadual de São Paulo, discorrendo sobre a eficácia do Projeto IPÊ para a educação paulista, assinada por Eny Marisa Maia⁵¹, coordenadora da CENP, em 1991, visando dialogar com os educadores sobre a necessidade da formação referente à reestruturação curricular. Com isso, enfatiza a ideia de que o referido material tem como objetivo melhorar o ensino nas escolas públicas paulistas. No entanto, é preciso dizer de que maneira o material foi constituído em termos de elaboração.

O material desenvolvido pela CENP tem a organização de Harry Vieira Lopes, Maria Aleida Trindade, Maria Silvia Olivi Louzada, Silvia Bruni e Zuleika de Felice Murrie⁵². Na coordenação do currículo estão: Célia Maria Carolino Pires, Pedro Paulo Demartini e Regina Maria Ferraz Elero Ivamoto. É fundamental enunciar os autores do material curricular, para que se possa ter

⁵¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Entre muitas ocupações, já foi designada Secretária Municipal de Educação na gestão da então prefeita Marta Suplicy (PT), segundo informações do jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1902200212.htm>. Acesso em 01 fev. 2022.

⁵² Todos os integrantes na organização do texto curricular possuem curso de Pós-Graduação – *stricto sensu*, exceto Maria Aleida Trindade.

uma dimensão do posicionamento enunciativo de cada um, devido às diferentes formações acadêmicas que estão postas na constituição do currículo.

A organização do documento está subdividida em quatro temas: 1) Tema 1, *Variação Linguística* (Irenilde Pereira dos Santos); tema 2, *Escrita e Texto*, (Harry Vieira Lopes); tema 3, *Tipologia de textos* (José Luiz Fiorin); tema 4, *Gramática* (Carlos Franchi). O propósito deste estudo é trabalhar o tema 3, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, pois trata da tipologia de texto e, conseqüentemente, de figuras e de temas, objeto desta discussão.

Para a compreensão do Projeto IPÊ, destacamos, segundo Di Lório (2007), que:

Os documentos do Projeto Ipê, versões 1985 e 1990, podem ser considerados documentos teórico-aplicados, haja vista sua orientação metodológica, pois ao mesmo tempo em que eles explicam as teorias linguísticas, promovem, por meio da experiência e estudos de professores, novas possibilidades de trabalho com a língua (DI LÓRIO, 2007, p. 187).

É nesse cenário que o documento *Língua Portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade* se constitui, apresentando-se como um material de forte impacto na educação paulista. É preciso considerar que não é possível a realização de uma reforma curricular dessa magnitude, que foi a implementação da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa de 1º grau*, sem que os aspectos políticos e legais estejam atrelados. Agentes públicos de diferentes esferas afetam diretamente a produção dos documentos oficiais curriculares, impondo a eles suas próprias convicções e ideais. Destarte,

[...] numa sociedade como a brasileira, que se caracteriza por conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são o resultado do embate de forças, que se consubstanciam em leis, normas, métodos e conteúdos, resultantes da interação de agentes de pressão que disputam o Estado (PALMA FILHO, 2010, p.157).

O Estado e sua conjectura institucional determinam aquilo que um currículo deve apresentar tanto no que diz respeito à estrutura, quanto ao conteúdo a ser ensinado efetivamente nas escolas. O resultado dessas implicações é um currículo ideologicamente marcado pela voz do governo, associado ao credenciamento de políticas públicas educacionais que estavam em consonância com a marca do governo, que à época de Fleury, “[...]”

apresentava pequena ênfase na ideia de Democracia. A essência de sua proposta era a preocupação com uma escola que fosse gerenciada de forma eficaz, tecnicamente eficaz. Era o neotecnicismo orientando esse período da educação brasileira” (AREDES, 2002, p.83).

De acordo com Aredes (2002), a gestão do governador Fleury buscava obter resultados eficazes no que diz respeito à educação. A nosso ver, no que coube a ele na reestruturação curricular, não ocorreram mudanças de maneira despropositada, mas a partir de uma visão de mercado, isto é, de uma visão neoliberal de educação. Segundo Pietri (2018), a reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, nos documentos oficiais, era a universalização do ensino em âmbito federal, devido ao fato de que havia uma distribuição desigual dos recursos linguísticos na escola pública, por causa da relação entre urbanização e a norma popular do uso da língua. Ainda segundo o autor, no contexto escolar, havia uma heterogeneidade constitutiva de variações linguísticas decorrente das classes menos favorecidas estarem nas escolas. A linguagem serviria, então, para cuidar dos problemas sociais. Sendo assim,

As propostas acadêmico-pedagógicas de renovação no ensino de língua portuguesa que se produziram em meados da década de 70 do século XX, em resposta a mudanças nos modos de distribuição da escolarização no país, responderam, principalmente, às necessidades de se construir uma escola que não funcionasse discriminatória em relação aos alunos que começavam então a frequentar os bancos escolares (PIETRI, 2018, p.4).

As teorias linguístico-discursivas que subjaziam as Propostas Curriculares, as quais são permeadas de relações de poder, delinearão produções discursivas e fundaram sentidos outros. Os linguistas, nesse sentido, na posição de autores do material curricular, conseguiram, em certa medida, propagar e instituir que o ensino de Língua Portuguesa fosse reconfigurado, tornando-o mais acessível, coerente e contextualizado nas escolas públicas paulistas. Geraldi & Geraldi (2012) complementam esse pensamento no instante em que dizem que o governo na década de 1990, especialmente, o governo do então Presidente da República, Fernando Collor, tinha como premissa uma orientação neoliberal no que diz respeito às políticas públicas educacionais. O mesmo, segundo os autores, ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a implementação de índices educacionais, a partir de avaliações de desempenho.

Não estamos afirmando que os autores de *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* não estejam engendrados pelas esferas ideológicas. Tampouco estamos dizendo que esses estudiosos da linguagem não tiveram de conduzir seus trabalhos a partir de matrizes governamentais, mas o que o documento mostra é pouca interferência por parte da esfera política na produção do material. Pensamos, pois, que o controle governamental está, justamente, em oferecer “liberdade” aos linguistas para produzir o material, que seria amplamente reconhecido pela comunidade acadêmica, contudo, o *slogan* do governo Fleury estaria presente como parte da eficácia governamental no quesito educação pública. Tais ações são denominadas por Geraldi & Geraldi (2012) como domesticação dos agentes educativos.

É dessa maneira que o ensino de Língua Portuguesa e a continuidade da reforma curricular, no governo Fleury, que se iniciou em meados de 1970 no Brasil, não foram meramente ingênuos, mas com aspirações políticas para construir uma imagem positiva da esfera política. Uma escola a serviço da economia tem como pressuposto constitutivo fortalecer as exigências da mão-de-obra, embasada em uma lógica mais quantitativa do que equitativa. A natureza ideológica dessa ideia insurge numa premissa de que a formação desse novo público que chegara na escola devia-se à preocupação governamental de universalizar o ensino, mas, subjacente a isso, estava uma inspiração tecnocrática, cujo fundamento estava nas organizações internacionais de um sistema desigual. A educação, que antes não era para todos, passa a ser o mote dos governos, de modo que se pudessem obter conhecimentos novos, adaptados a nova ordem social: a da inserção de capital estrangeiro nas políticas públicas educacionais. A performatividade escolar se estende nos documentos oficiais, os quais direcionam o ensino para a “modernização” da sociedade. Contudo, o discurso modernizador do Estado ainda é, conforme Geraldi & Geraldi (2012), para instituir cada aluno e aluna em seu devido lugar, de acordo com a ordem do capital. Isto é, de se produzir mão-de-obra para o trabalho.

Com isso, a missão do Estado era figurar uma imagem de “culturalização” por meio das reformas curriculares que vigoraram no fim da década de 1980 e ganharam força na de 1990.

2 A tipologia textual narrativa sob temas e figuras e a mercantilização no ensino

A existência das tipologias textuais, no contexto escolar, não se constitui como um processo totalmente novo. Há uma longa tradição, no ensino de Língua Portuguesa, de estudo das tipologias narrativa, descritiva e argumentativa. É consenso entre os estudiosos da linguagem e professores em sala de aula que o ensino das tipologias textuais conjuga-se com o ensino de português a partir do texto. Neste estudo, o objetivo é evidenciar, a partir do Tema 3 - Tipologias dos textos (SÃO PAULO, 1991), de autoria de Fiorin, que essa abordagem apresentou novidades para o ensino de língua, considerando as reformas curriculares que se iniciaram nas décadas de 1970 e 1980, trazendo as tipologias narrativa, descritiva e argumentativa. Fiorin (SÃO PAULO, 1991) parte de textos literários para discutir o conceito de texto figurativo, descritivo, argumentativo no tema 3, a saber:

1. fábula: *Sapo e o Escorpião*;
2. Poema: *As rosas amo dos jardins de Adônis*, de Ricardo Reis;
3. Romance: *Dom Casmurro*; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis;
4. Poema: *Mozart no céu*, de Manuel Bandeira;
5. Romance: *O Ateneu*, de Raul Pompeia;
6. Sociologia: *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*, de Dante Moreira Leite;
7. Carta aberta ao Presidente da República, de Otavio Frias Filho, retiradas da *Folha de S.Paulo*, (25/04/1991);
8. Fragmento retirado da revista *Veja* Em São Paulo, Ed. Abril, 6-12/5/1991, p. 17-18;
9. Poema: *O ferrageiro de Carmona*, de João Cabral de Melo Neto.

Discorrer sobre tipologias é identificar

[...] uma classe de textos que têm uma dada caracterização, isto é, um conjunto de características comuns em termos de forma, estrutura, conteúdo, estilo, funções etc., mas distintas das características de outros elementos tipológicos, o que permite diferenciá-los (TRAVAGLIA, 2004, p. 147).

O autor, considerando os avanços nas pesquisas sobre as tipologias, já nos anos 2000, postula que elas podem ser:

[...] descrição, dissertação, injunção, narração, argumentação *stricto sensu*, predição, romance, novela, conto, fábula, parábola, caso, ata, notícia, mito, lenda, certidão, atestado, ofício, carta, soneto, haicai, ditirambo, ode, acróstico, epitalâmio, prece, tragédia, comédia, farsa, piada, tese, artigo etc. (TRAVAGLIA, 2004, p. 147)

Entretanto, estamos referindo-nos ao início do ano de 1990, e assim, o foco deste estudo é discutir somente o texto narrativo, cuja constituição se dá por figuras e temas. Não negligenciamos, com isso, a heterogeneidade das tipologias textuais (TRAVAGLIA, 2004). Fiorin, ao tratar das tipologias de textos no Projeto Ipê, acarreta uma melhoria significativa no ensino paulista à época. O autor apresenta, no documento, uma contextualização:

Os textos dividem-se, pois, em duas grandes categorias: os figurativos e os temáticos. Uma observação impõe-se. Quando falamos em textos figurativos e temáticos, pensamos em textos predominantemente, mas não exclusivamente, compostos de figuras e temas. Com efeito, num texto figurativo podem aparecer termos abstratos e num temático, termos concretos. O que importa é que no figurativo predominam os concretos e no temático os abstratos (SÃO PAULO, 1991, p. 34).

Isso significa que não há a possibilidade de existir um texto exclusivamente temático ou figurativo. Isso porque essas duas categorias se complementam mutuamente e não podem ser desassociadas. No entanto, os textos figurativos representam e simulam a realidade, enquanto os temáticos explicam e interpretam os sentidos no mundo (SÃO PAULO, 1991).

Segundo o linguista Fiorin, em todos os textos figurativos há temas, uma vez que eles não são encontrados em estados puros. O autor, para explicar e exemplificar figuras e temas, traz textos narrativos de autores renomados – como Graciliano Ramos, Gilberto Freyre, Fernando Pessoa – para dizer que, nesses exemplos, as figuras encadeiam-se nos temas, conforme já evidenciamos. À vista de compreensão, são os temas “[...] que dão sentido ao texto figurativo” (SÃO PAULO, 1991, p. 34).

Sendo assim, para fins didáticos, o texto narrativo, segundo Fiorin (1991), caracteriza-se da seguinte maneira: “[...] é figurativo; mostra transformações de estado; apresenta relações de concomitância, anterioridade e posterioridade entre os episódios relatados” (SÃO PAULO, 1991, p.36). Fiorin, a partir do documento institucionalizado, continua a dizer que:

Essas relações temporais (concomitância, anterioridade e posterioridade) são sempre necessárias à constituição de uma

narração, mesmo que sua linearidade esteja alterada no texto. O leitor, para compreender a narrativa, precisa reconstruir essas relações: *saber o que aconteceu antes, ao mesmo tempo depois* (SÃO PAULO, 1991, p. 37 - grifos meus).

A partir dessa noção dada pelo linguista em 1991, podemos realizar uma correlação com o conceito de memória discursiva na teoria bakhtiniana. À luz de Amorim (2009),

Vemos aqui que o tema da memória em Bakhtin remete a uma dimensão importante de suas teorias que é a da temporalidade. Eu resumiria essa dimensão da seguinte forma: a construção do sentido de um enunciado-objeto é sempre efeito de *movimento*. Não apenas movimento no espaço, isto é, no jogo que põe e dispõe em cena as posições enunciativas, mas um *movimento no tempo que torna presente o passado e o futuro*. E essas duas direções temporais do movimento se articulam através de uma posição enunciativa específica da teoria bakhtiniana que é aquela expressa no conceito de sobredestinatário. De acordo com esse conceito, a obra se destina para além de seu contexto e essa destinação é tanto criadora de futuro como recriadora de passado. De um mesmo gesto, passado e futuro se encontram e se nutrem (AMORIM, 2009, p. 13, grifos meus).

A narração possui a potencialidade de evocar a memória discursiva, justamente, devido ao fato de que está intrinsecamente relacionada ao movimento enunciativo do espaço-tempo. Esse, por sua vez, projeta enunciados para o futuro e recupera os do passado. Essa característica dos enunciados, segundo a autora, está atrelada ao objeto cultural dos significados. O texto narrativo constitui-se a partir de um autor e de um leitor, porque, se não o fosse dessa maneira, isto é, se a narração não tivesse endereçamento, não haveria o porquê de haver “[...] a finalidade de construir um simulacro da ação do homem no mundo”. (SÃO PAULO, 1991, p. 37).

Isso significa que todo objeto de discurso e de conhecimento é portador de memória, pois ao ser falado é, antes de mais nada, *já falado* por outros que vieram antes de mim. Ao tocá-lo e ao dispô-lo como objeto, coloco em cena imediatamente um universo discursivo que eu atualizo, revivo e retransmito aos que me ouvem, ou seja, mesmo que ele não seja especificamente discursivo, como é o objeto das ciências humanas, mesmo que ele não seja feito de palavras, meu discurso sobre ele somente faz sentido, ou pelo menos, um sentido pleno e denso, na relação com os outros discursos que o habitam (AMORIM, 2009, p. 12, grifo da autora).

Um texto narrativo possui a característica de se emoldurar no presente, mas também de recuperar sentidos do passado e, ainda, projetar significações para o futuro. A narração é composta por figuras e temas que são, conforme já falamos, desassociáveis. Esse fenômeno ocorre mediante as concepções de

linguagem e de língua, as quais integram a formação da consciência dos indivíduos e organizam os sentidos que circulam socialmente. “É nesse aspecto, especificamente, que a abordagem bakhtiniana contribui para a reflexão sobre a memória discursiva na constituição do discurso, na medida em que está intimamente ligada ao *já-dito no qual os falantes retomam as palavras*” (CUNHA, 2009, p. 27, grifos meus).

Nesse sentido, aquilo que já foi falado pode ser retomado pelos sujeitos, justamente, porque os enunciados concretos estão no mundo da cultura. Sobre isso, Bakhtin (2017, p. 16) diz que “a cultura de uma época, por maior que seja o distanciamento temporal em relação a nós, também não pode ser fechada em si mesma como algo pronto, acabado, que já foi para sempre como algo morto”. Um texto narrativo, por exemplo, escrito em meados do século XIX, caracterizado por figuras e temas, possui a caracterização de ser retomado e reacentuado pelos sujeitos do discurso. A relação de um documento curricular escrito na década de 1990, narrativo, com a teoria dialógica é, justamente, possibilitar uma compreensão de que pode haver a retomada da narratividade, mas de maneira reacentuada, uma vez que

Estamos falando de novas profundezas de *sentido*, jacentes no passado cultural das épocas, e não da ampliação dos nossos conhecimentos factuais, materiais sobre elas, continuamente obtidos por escavações arqueológicas, pelas descobertas de novos textos, pelo aperfeiçoamento de sua codificação, pelas reconstruções, etc. Aqui se obtêm novos portadores de sentido, por assim dizer, corpos de sentido (BAKHTIN, 2017, p. 17, grifo do autor).

Sendo assim, “quando tomamos um texto figurativo, precisamos descobrir os temas subjacentes às figuras, pois para que essas tenham sentido precisam ser a concretização de um tema que, por sua vez, é o revestimento de um texto narrativo” (FIORIN, 2009, p. 65-66).

No entanto, Fiorin (SÃO PAULO, 1991), ao trazer a problemática de temas e figuras, no contexto do texto curricular *Língua portuguesa: Currículo e a Compreensão da Realidade*, remonta à ideia de que o sentido está na própria tessitura textual. Segundo Fiorin (1999, p. 189), “[...] um texto pode ter várias leituras, mas elas já estão inscritas nele. Não resultam da subjetividade do leitor, mas de organizações semânticas que se entrecruzam e se sobrepõem no texto”. Os temas e as figuras, que estão presentes no texto, estão ancorados na Semiótica francesa, cujo fundamento, nesse caso, é específico da conceituação

de figuras e temas, no percurso gerativo de sentido. Assim, fazem-se valer os planos de conteúdo e de expressão nos textos. Em outras palavras, é dizer que a Semiótica, que serve como aporte teórico, é o percurso de sentido (FIORIN, 1999). O autor ainda se refere à Semiótica como uma proposta de sistemas formais para a geração de sentidos. É imperioso dizer, ainda, que “a Semiótica não se interessa pelos enunciados, mas por sua veridicção, isto é, pelos efeitos de verdade com os quais um discurso se apresenta como verdadeiro, falso, mentiroso, etc.” (FIORIN, 1999, p. 180).

O percurso gerativo de sentido complexifica o sentido de um dado texto. Isso significa dizer que, na semântica gerativa, parte-se do simples ao mais complexo, do simples ao mais abstrato. A realidade é criada pelo discurso, mas não a realidade imediata, a criada pela linguagem. Tal manifestação ocorre sob à luz de figuras e temas, de modo que o primeiro possui uma função representativa, e o segundo, interpretativa (FIORIN, 2009). Segundo o autor, é preciso dizer, ainda, que nos textos figurativos e temáticos, sempre há a preponderância de um em relação ao outro, mas nunca em um estado puro de existência, conforme já discorremos anteriormente. Sobre essa questão, Bakhtin (2017, p.17) afirma que “em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas descobertas semânticas que ficaram à margem das descobertas, não foram apreendidas e nem utilizada ao longo de toda vida histórica de uma dada cultura”.

Dessa forma, os eixos temáticos colocam o texto na centralidade dos sentidos. O documento guarda, dentro das marcas do tempo e das equipes, na posição de autoria dos documentos, a perspectiva da linguagem adotada. Além disso, marca uma abertura para o ensino do texto nas escolas paulistas. Precisamos dizer também que a Linguística, conforme afirma Pietri (2018), foi uma realidade no ensino de Língua Portuguesa que não ocorreu de maneira despropositada, mas para atender um público que precisava ser escolarizado, devido ao advento da urbanização, e, portanto, era preciso garantir uma escolaridade mínima a esse novo público.

Na realidade, conforme assinalam Geraldi & Geraldi (2012), o ensino de Língua Portuguesa era para domesticar os sujeitos da educação. Nesse sentido, perguntamos: o que significou a Linguística nesse cenário da década de 1990? Podemos dizer que ela entra de maneira cifrada nos documentos, com a imagem de positividade e de Democracia, entretanto, a desigualdade

prevalece no momento em que os documentos oficiais trazem a Linguística para os não escolarizados (PIETRI, 2018). Devemos dizer, ainda, que a mercantilização da educação, sob a luz das reformas curriculares, se adaptam às condições sociais, principalmente, devido ao fato de que, embora o documento traga mudanças para o ensino de português, houve um *continuum* conceitual do objeto ao qual delimitamos para este artigo: a entrada do texto nas discussões acerca do ensino de língua, escrito por um linguista, com o aporte das universidades. O texto ainda permanecia com concepções estruturalistas, mas a questão principal é a sua inserção no ensino de língua materna. Uma discussão acerca do neoliberalismo na escola acompanha “a padronização dos objetivos e controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes e são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade” (LAVAL, 2004, p. 12, grifo dos autores).

Considerações finais

O documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* representou um novo paradigma para o ensino de Língua Portuguesa na rede estadual paulista no início da década de 1990. Tal projeto possibilitou não somente um aporte pedagógico para os professores ensinarem língua materna, como também trouxe questões teóricas de suma importância do ideário acadêmico-pedagógico à época. Essa reflexão faz-se relevante devido ao fato de que o ensino de Língua Portuguesa foi ressignificado a partir do Projeto IPÊ, trazendo à tona a inserção da Linguística na concepção e ensino do português nas escolas públicas paulistas. Além disso, o objeto de ensino de língua não estaria mais em um espectro de instrumentalização, mas a partir do texto, ainda que tal concepção da tessitura textual estivesse desconsiderando o contexto histórico-social constitutivo dos sentidos na teoria dialógica da linguagem.

Ao longo desse trabalho, tentamos evidenciar que o documento escrito por um linguista possibilitou que se pensasse na linguagem e língua sob outro prisma, que não era de considerá-las enquanto um instrumento de comunicação centrado na mensagem, muito embora a noção de texto, à época, não de desvencilhasse de pressupostos estruturalistas. A língua, que era considerada por algumas teorias como um código, em meados de 1970, era

denominada *Comunicação e Expressão*, baseada na Teoria da Comunicação (JAKOBSON, 1975). Entretanto, com a entrada das teorias linguístico-discursivas nos documentos oficiais de Língua Portuguesa, a concepção de ensinar língua passou a ser outra, conforme assinalamos ao longo deste artigo.

Nosso intuito não foi conceituar, em exatidão, a presença da narrativa no documento curricular, mas de utilizá-la como mote para a ressignificação da concepção de linguagem e de língua. O tema 3, tipologia dos textos, escrito pelo linguista José Luiz Fiorin, trouxe para o ensino paulista que o ensino de português poderia configurar-se para além da gramática normativa, esvaziada de discursividade e com o silenciamento de vozes. Ao abordar a tipologia de textos, foi possível mostrar que o texto passou a ser objeto de ensino, mas ficou evidente também que a noção de estrutura que o permeia não oportuniza uma reflexão socio-histórica. Este estudo evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa, desde a década de 90, pode acontecer por meio de textos, o que acabou tornando-se uma nova ordem pedagógica tanto na formação dos professores (Projeto IPÊ), quanto no ensino propriamente dito.

Ademais, propusemos uma reflexão sobre temas e figuras, a partir da contextualização de Fiorin. Tais estudos textuais viriam mais fortemente a figurar nos currículos da Educação Básica no Brasil (com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, em 1998) e de São Paulo (com as reedições da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa para o 1º grau).

O Tema 3 - Tipologia dos textos, conforme demonstramos, não enfoca somente a tipologia narrativa, mas também a dissertativa e a descritiva, que também estão interligadas às figuras e aos temas. O autor exemplifica com textos da época, bem como com textos literários, as acepções de narração, descrição e argumentação. A ideia de trazer a narração como objeto de pesquisa - dentro do documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* - foi a de favorecer uma reflexão sobre seu modo organizativo e, com isso, permitir a compreensão de que aprender Língua Portuguesa está muito além do ensino de frases isoladas de seu contexto de produção. A tipologia narrativa, trazida pelo Projeto Ipê, permitiu que se pensasse na língua a partir de textos, caracterizados por meio de figuras e temas. O princípio de se ensinar por meio deles rompeu com um paradigma exaustivamente ensinado nas escolas, no instante que a língua era considerada

um instrumento de comunicação e, não, um processo vivo, interativo e que possui interlocutores que endereçam seu discurso para um outro.

O documento, como vimos, tinha propósitos muito bem estabelecidos, devido ao fato de que a reestruturação curricular não ocorreu somente em São Paulo, mas em âmbito nacional. A ideia de inovação ocorreu em dois eixos: 1) inovação no ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas em São Paulo, com a finalidade de escolarizar um público preterido da escola (com o processo de transformação entre rural-urbano, precisava-se adequar a escola a esse novo público); 2) domesticação dos sujeitos da educação em relação ao poderio mercantil/neoliberal que se instaurou nas políticas públicas educacionais no Brasil e, conseqüentemente, nos estados e municípios, em relação à reestruturação curricular. Um documento produzido no início da década de 1990 trouxe, em seu bojo de significados, a noção de texto como objeto de ensino nas escolas, valorizando a inserção da Linguística como aporte teórico-metodológico. É claro que há estudos mais recentes que trazem a temática do ensino do texto, contudo, no contexto no qual o documento curricular foi produzido, os estudos sobre o texto ainda era incipientes, pois a ideia central no ensino de língua estava calcada no código, isto é, na língua enquanto um instrumento de comunicação.

Ademais, esse documento oficial traz a marca da reconfiguração linguística até então postulada nas discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa. Dizer isso implica afirmar que o texto ganhou um estatuto social nas propostas curriculares que vinham sendo difundidas pela esfera institucional. Isso envolve o campo político na questão do ensino, no que diz respeito aos seus aspectos sócio-históricos, decorrentes da premissa de que é impossível desatrelar o discurso acadêmico-pedagógico do político-institucional. A tradição gramatical é reconfigurada no momento em que os pressupostos linguísticos-discursivos ganham maior relevância. A identidade desse documento curricular adquire um estatuto antagônico ao que se vinha ensinando nas instituições de ensino até então. Por isso, o documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* pode ser considerado um artefato histórico-social. A perspectiva dialógica da linguagem se dá, justamente, quando há o encontro de enunciados do passado, objetivados pelos textos trazidos por Fiorin, com a possibilidade de reacentuá-los no presente e no futuro, a partir do princípio da interação constitutiva dos textos.

Dito de outra forma, das relações dialógicas. O documento *Língua Portuguesa: o Currículo e a Compreensão da Realidade* é um evento da cultura e, por isso, é um enunciado concreto.

O documento curricular tomado como *corpus* deste estudo, considerado como um enunciado concreto no mundo verboideológico, abre a possibilidade de se entender o passado da história curricular no Estado de São Paulo, devido à discursividade de um texto histórico. Além disso, projeta valores para o futuro, no sentido de compreender que documentos oficiais do presente interagem com os do passado, justificando-se por meio de relações dialógicas. Isso porque são produzidos com uma determinada finalidade, por sujeitos de diferentes campos da atividade humana e, justamente por essas características, tais documentos curriculares também são responsivos, dada a singularidade característica do ato ético responsável. Sendo a alteridade abarcada no princípio ético, um documento oficial ocupa um lugar ético, sócio-histórico e permeado de valores. Nessa arena, um documento curricular possui valoração, que para Bakhtin, é o índice da alteridade. Essa premissa é de suma importância para se compreender que um texto curricular – como um enunciado concreto – obriga a existência da responsabilidade, no sentido interagir com outros textos curriculares numa cadeia repleta de valores axiológicos, porque a alteridade bakhtiniana é a posição em relação com algo existente no mundo verboideológico e produtora de sentidos que circulam na sócio-história.

Referências

- AMORIM, M. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, v. 1 (1), p. 8-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/2993/1927/6701>. Acesso em: 22 maio 2022.
- AREDES, P. J. As políticas públicas que originaram as instâncias pró-democráticas de participação no estado de São Paulo. *ORG & DEMO*, v. 3, p. 77-88, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/442>. Acesso em: 22 maio 2022.
- APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 37, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639324>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura, ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017
- CAMPOS, M.I.B. Dissertação e ensino: conhecimentos linguísticos em manuais escolares da década de 1970. *Letra Magna*, v. 15, p. 1-25, 2019. Disponível em: www.letramagna.com/artigos_24/artigo01_24.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.
- COLOMBAT, B.; FOURNIER, J.; PUECH, C. *Uma história das ideias linguísticas*. Tradução Jacqueline Léon e Marli Quadros Leite. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

- CUNHA, D. A. A. Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. *Bakhtiniana*, v. 1 (2), p. 23-39, 2009. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/download/3010/1941>. Acesso em: 22 maio 2022.
- DI LÓRIO, P. L. **O ensino de língua portuguesa em São Paulo na segunda metade do século XX**: um caminho historiográfico. 2007. 270f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14464>. Acesso em 22 fev. 2022.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J.C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35 (124), p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0635124.pdf>. Acesso em 22 maio 2022.
- DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. **Ciclo básico em São Paulo**: memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, 2003.
- FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FIORIN, J. L. Sendas e Veredas da Semiótica Narrativa e Discursiva. *D.E.L.T.A.*, v. 15 (1), 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/3hbG65rCHs6H8stNtxZdmwH/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 maio 2022.
- GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há uma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, v. 37 (1), p. 37-50, jan./jun.2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/18867>. Acesso em 22 maio 2022.
- JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- MATTOS, G.; BACK, E. **Prática de ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 1977.
- PALMA FILHO, J. C. A Política Educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). *Educação & Linguagem*. v. 13 (21), jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/2015>. Acesso em: 22 maio 2022.
- PALMA FILHO, J. C. **Currículo escolar**: implicações políticas e ideológicas na seleção de conteúdos. Curitiba: CRV, 2020.
- PIETRI, E. O ensino de português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. *Educação em Revista*, v. 34, p. 1-30, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy/?lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2022.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa**: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, 1991. 62p. (Projeto IPÊ).
- TRAVAGLIA, L. C. Tipologias textuais literárias e lingüísticas. *Scripta*, v. 7 (14), p. 146-158, 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12551>. Acesso em 22 maio 2022.

12

A argumentação na Educação de Jovens e Adultos – EJA

Elvis Lima de Araujo

Universidade de São Paulo

Introdução

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa “Linguagens, discurso e ensino”⁵³, tem por objetivo analisar direcionamentos heterodiscursivos constituintes da argumentação no documento curricular norteador do ensino de língua portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de São Paulo. Historicamente, o sistema educacional brasileiro passou por normatizações legais diversas, a fim de garantir o acesso ao ensino formal por políticas públicas relacionadas à educação para todos. A controvérsia dessa realidade é a discrepância entre o crescimento populacional e o acesso da população menos favorecida economicamente aos bancos escolares, bem como a permanência dela nos mesmos bancos. Cabe observar o que afirmou Sérgio Haddad (1995) em relação aos índices de analfabetismo apresentados no Censo de 1991 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

No Brasil, 50% da população adulta não têm mais de quatro anos de estudo; a maioria, portanto, é analfabeta. Há uma tendência histórica de diminuição na taxa de analfabetismo e de aumento no número absoluto de analfabetos: em 1960 eram 15,9 milhões de jovens e adultos (39,6% da população nessa faixa etária); em 1970, 18,1 milhões (33,6%); em 1990, 18,7 milhões (25%). Tomando os dados acima do censo de [19]91, percebe-se uma alteração nessa tendência, infelizmente para pior. O número de analfabetos cresceu mais do que se esperava (havia uma expectativa inclusive que o número começasse a cair), e a taxa de analfabetismo teve a menor queda dos últimos 50 anos (5%). No entanto, entre 1950 e 1960 a taxa

⁵³ GP/CNPq coordenado pela professora Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro (USP), com informações disponíveis no site: <https://discursoensino.fflch.usp.br/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

de analfabetismo caiu em 11%, mostrando que é possível acelerar esse processo em pelo menos o dobro do tempo. (HADDAD, 1995).

Os dados recentes do IBGE sobre Educação, divulgados no Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019 – ou PNAD Contínua 2016-2019 (IBGE, 2020), apontam para o fato de que, mesmo com expressivo número de analfabetos no país ainda, o acesso à educação formal tem aumentado e a população economicamente ativa, representada por cidadãos acima dos 15 anos de idade, está cada vez mais frequentando as escolas:

No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Dessas pessoas, 56,2% (6,2 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 21,7% (2,4 milhões de pessoas) na Região Sudeste. Em relação a 2018, houve uma redução de 0,2 pontos percentuais (p.p.) no número de analfabetos do País, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 200 mil analfabetos em 2019. (IBGE, 2020, p. 2).

Esses dois recortes históricos se fazem necessários para que se compreenda a importância de direcionamentos específicos no ensino de língua portuguesa para a parcela da população brasileira integrante da EJA, constituída por maiores de quinze anos (BRASIL, 1996), na maioria sujeitos da classe trabalhadora. Essas pessoas, ao longo dos anos, apresentam-se como multigeracional.

Nesse sentido, é preciso voltar o ensino de língua portuguesa para a valorização da língua em uso, que representa a heterodiscursividade inerente a essa modalidade de ensino tão rica de memória cultural. Além disso, a atenção ao ensino da argumentação justifica-se pela necessidade de direcionamentos discursivos que reforcem a ação cidadã por meio do domínio de recursos linguísticos, promovendo tomadas de posição, participação ativa na sociedade e melhoria da qualidade de vida por meio do reconhecimento da importância do acesso ao conhecimento formal. Seguindo nessa direção, seria importante um material didático disponível e adequado para o segmento da EJA, que contemplasse a diversidade dessa população, além de possibilitar atenção à língua em uso e, conseqüentemente, à capacidade de participação cidadã.

Diante desse contexto, apresenta-se o seguinte problema: no currículo oficial da língua portuguesa na cidade de São Paulo – eixo escrita da EJA regular

-, como os gêneros argumentativos são apresentados na orientação para os professores?

A investigação aborda as propostas e diretrizes curriculares presentes na rede municipal de São Paulo, identificadas no documento *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2019)*, como referência para instauração e realização das análises. O eixo de análise é o da escrita, com vistas aos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao ano/série, será observado o que se nomeia no documento como *Etapa Final*, relacionada aos dois últimos anos do Ensino Fundamental.

A tipologia caracteriza-se como pesquisa documental, que, de acordo com Laville e Dionne (1999), constrói-se nos movimentos de triagem, crítica e interpretação de documentos. O aporte teórico está embasado, principalmente, em Mikhail Bakhtin ([1952-53] 2016, [1975] 2015, [1986] 2010) e em seus estudos sobre a filosofia da linguagem. Para a discussão sobre a argumentação, são referenciados os ensinamentos de Ruth Amossy (2018) e Patrick Charaudeau (2019). Como premissas, entende-se que a língua em uso se concretiza com a heterodiscursividade linguística e que, na EJA, o ensino da argumentação amplia a significação de aprendizagens e da atenção aos movimentos de ação cidadã.

1 O ensino da escrita na EJA: possibilidades mediadas pela argumentação

A partir de uma perspectiva histórica, o ensino de língua portuguesa no Brasil foi marcado pela longa tradição formal, na qual se estabeleciam as noções de falar/escrever certo e/ ou falar/escrever errado como critérios de uso da língua. Ocorre que, em um país extremamente desigual, fundado pela ação colonizadora, as pessoas menos favorecidas economicamente não tinham acesso às escolas e, conseqüentemente, viam-se na ignorância do conhecimento formal. Se o domínio da escrita era condição para participação em várias ações sociais, como o direito ao voto, o país já apresentava caráter segregador desde a sua formação social. Como explica Lucchesi (2015):

[...] no período histórico que se estende da proclamação da Independência, em 1882, até o fim da República Velha, em 1930, a natureza étnica da polarização sociolinguística do Brasil era muito mais evidente do que o que se observa agora no limiar do século XXI,

em decorrência dos efeitos do processo acelerado de industrialização e urbanização da sociedade brasileira ocorrido no século passado (LUCCHESI, 2015, p. 112).

Emerge, então, essa grande massa popular que identifica as classes de EJA, representada pela classe trabalhadora. Como forma de alinhar e ressignificar políticas públicas educacionais que garantam o acesso à educação formal para todos, o ensino de língua portuguesa, a partir da criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN (BRASIL, 1998a)⁵⁴, passa a ser orientado por uma concepção de linguagem que tem a interação discursiva como referência para entendimento de texto. Essa visão passa a considerar as diversas manifestações culturais e linguísticas como ponto de partida para o desenvolvimento de um ensino que contemple as variações linguísticas como próprias da língua portuguesa, levando em conta não só o texto, mas o discurso:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998b, p. 21).

O entendimento do texto como conjunto de relações discursivas fomenta a noção de língua em uso e contempla a participação de sujeitos nos discursos. Com isso, a língua assume uma concepção interacionista que se materializa a partir do discurso e das relações entre interlocutores. Essa condição relacional articula, além de valores, a natureza ideológica da língua e a natureza concreta e plural que a fundamenta, como explica Bakhtin ([1975] 2015):

A língua, como meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva. A vida social viva e a formação histórica criam no âmbito de uma língua nacional abstratamente única uma pluralidade de universos concretos, de horizontes verboideológicos sociais e fechados. (BAKHTIN, [1975] 2015, p. 63).

⁵⁴ Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series> e <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Pelos seus horizontes verboideológicos, a língua se materializa e se diversifica em forma de enunciados únicos e irrepetíveis, tratados por Bakhtin ([1986] 2010) como atos de fala, e los que, intencionalmente, concretizam as cadeias discursivas e instauram a concretude da vida numa memória cultural e de língua que, na dinâmica do diálogo, faz-se existir.

Também nas palavras de Bakhtin ([1975] 2015, p. 113), compreende-se o heterodiscurso como “[...] o discurso do outro na linguagem do outro, que serve à expressão refratada das intenções do autor”. Nessa perspectiva, a participação social é condição para efetivação da linguagem. E, em relação ao ensino de língua portuguesa, as variações linguísticas assumem forma e conteúdo inerentes ao existir.

De acordo com Lucchesi (2015, p. 17), “[...] a heterogeneidade da língua é o que garante sua funcionalidade em uma sociedade socialmente estratificada e culturalmente diversa”. Nesse sentido, as relações sociais estabelecem efeitos de sentidos e atualizam os discursos. A participação de interlocutores nas cadeias discursivas implica a formação de sujeitos imersos em discursos fundados nas relações sociais. O ensino de língua portuguesa, nessa direção, privilegia o discurso como forma de atualizar o trabalho com o texto.

As relações sociais, assim como a identificação de sujeitos e discursos, são marcadas por fatores sócio-históricos, permeados pela cultura. Logo, orientam-se relações entre interlocutores que são alicerçados por uma arquitetônica, que ilumina o ser humano como centro das relações. É o contexto que oportuniza e instaura a natureza viva da linguagem. Essa dinâmica se dá por ações responsivas mediadas por atos de fala, como entende Bakhtin ([1986] 2010):

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais de sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluindo também os éticos e sociais) e finalmente religiosos (BAKHTIN, [1986] 2010, p. 114)

Pelos valores socioculturais constituídos historicamente, o mundo dos signos ideológicos determina a natureza responsiva da participação singular do ser humano na sociedade. A arquitetônica dos atos de fala confere

centralidade ao homem e responsabilidade sobre sua existência. Por isso, entende-se esse conceito como inerente à concretude linguística.

A tríade discursiva formada pelo eu para mim, o outro para mim e o eu para o outro instaura uma relação de pertencimento e ações responsivas de atos de fala entre interlocutores. Rompe-se, assim, uma tradição polarizadora que formou paradigmas em torno de uma unicidade linguística, pela qual o texto era tratado como pretexto para o ensino de língua materna.

Nesse sentido, a discussão sobre o texto/discurso vislumbra a importância de normatizações curriculares que tratem das relações entre interlocutores na dinâmica do contexto discursivo. Os atos de fala, nesta discussão, são entendidos, ainda, como enunciados concretos, inseridos na dinâmica da língua em uso e capazes de antecipar relações discursivas por sua característica intencional. Como afirma Campos (2016, p. 127): “O estudo da linguagem, a partir do enunciado concreto, introduz uma noção de texto, como um acontecimento, uma resposta a outros textos, que tratam do mesmo objeto do discurso, e, com os quais se relaciona, ao mesmo tempo, que é uma resposta orientada ao seu interlocutor”.

O ensino de produção escrita, na perspectiva enunciativo-discursiva, não se basta na prescrição. Para que se ampliem as oportunidades de domínio da língua portuguesa, faz-se necessário considerar os interlocutores e, por isso mesmo, as cadeias discursivas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos diversos gêneros discursivos. Em relação à escrita argumentativa, essa está estritamente relacionada aos diversos campos da vida da língua, em especial, aos da vida pública e jornalístico-midiático. Argumentando, o ser humano consegue atingir melhor seus objetivos e efetivar uma ação cidadã que lhe oportunize a melhoria do existir. A ação de interlocutores imersos em cadeias discursivas se efetiva nessa dinâmica contextual, na qual, pela ação linguística, criam-se oportunidades de participação social.

Para Charaudeau (2019, p. 207), a argumentação é entendida como “[...] o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes que dependem de uma situação que tem finalidade persuasiva”. Argumenta-se para a ação oratória persuasiva e, por assim dizer, para convencer. É, justamente, isso que promove a língua em uso, que carrega as problemáticas sociais e oportuniza a participação.

A ação persuasiva inerente à capacidade argumentativa se organiza por estratégias previamente elaboradas e socialmente constituídas. As relações então estabelecidas preveem aproximação entre interlocutores, em função de leis e lugares comuns. Amossy (2018) discute sobre a presença da *doxa* como opinião comum na comunicação verbal. Ou seja, o orador recorre a valores, crenças etc., socialmente organizados, para atribuir significado e, intencionalmente, efetivar a tomada argumentativa:

Em outros termos, o auditório possui um papel capital na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa a levar à adesão, pode se apoiar. Adaptar-se ao auditório é, antes de mais nada, levar em conta sua *doxa*. Prolongando as perspectivas aristotélicas sobre a importância dos lugares- comuns (AMOSSY, 2018, p. 54-55).

A argumentação permite desenvolver a capacidade crítica e possibilita a expressão de opiniões e pontos de vistas de modo organizado e intencional. Para o ensino da língua escrita, a ação docente pode valer-se do trabalho com gêneros discursivos, a fim de estabelecer relações e contextos com expressão de efeitos de sentidos. Bakhtin ([1952-1953] 2016) ensina:

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissociavelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (Itálicos do original) (BAKHTIN, [1952]1953] 2016, p. 12).

Pelos gêneros do discurso, a ação docente para o ensino da argumentação pode ser orientada nos campos de atuação discursiva. Ou seja, o trabalho com o texto no âmbito do contexto discursivo possibilita e permite a ação de interlocutores envolvidos no processo interacional. Com isso, o ensino de língua assume uma roupagem concreta e real, dialogando com os ideais de uma aprendizagem significativa.

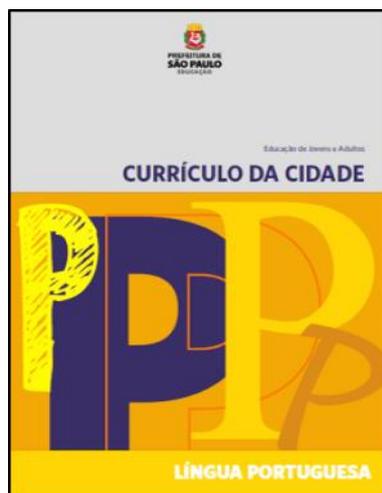
2 Argumentação no eixo: escrita

Nesta seção, a análise foca no *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2019), elaborado em 2018, com participação dos professores da rede, e distribuído para as escolas em 2019. A responsabilidade ficou a cargo da coordenação

pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SP). O lançamento dessa proposta curricular para o ensino da EJA regular foi feito por Alexandre Alves Schinider, secretário Municipal de Educação, durante a gestão do prefeito Bruno Covas (*in memoriam*).

Com foco na produção textual, serão analisados os direcionamentos curriculares constituintes do processo de escrita e de produção de texto, mais precisamente, a partir do que constitui a formação da capacidade argumentativa através do ensino dos gêneros discursivos.

Figura 7. Capa do Currículo da Cidade: Língua Portuguesa: EJA



Fonte: São Paulo (2019).

Como singularidade, apresenta-se uma pergunta: no *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019), eixo escrita, como a capacidade argumentativa está direcionada nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento?

Para compreender o eixo da escrita, vale retomar a organização do documento, de modo a contextualizar o foco específico desse eixo e como se articula ao todo.

Composto em partes, Introdutório, Língua Portuguesa e Orientações Didáticas - Língua Portuguesa, é dirigido ao ensino fundamental regular, englobando quatro etapas de ensino: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Em cada uma delas, a organização curricular está estruturada em cinco eixos: leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística.

As análises focam no eixo escrita, dirigido à Etapa Final. Nessa proposta, há três objetos de conhecimento, dispostos de modo horizontal, marcando a

articulação entre eles: Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS⁵⁵. No primeiro objeto, o destaque fica na produção textual, incluindo quatro elementos (conforme tabela 1); no segundo objeto, identificado como reescrita, transcrição, revisão e edição de textos, também há quatro elementos (conforme tabela 2); e em procedimentos de estudo, evidencia-se o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (conforme tabela 3). Vale salientar que a escolha pela etapa final se dá pelo fato de se referir aos dois últimos anos do Ensino Fundamental, que, tradicionalmente, apresentam direcionamentos curriculares para o ensino de gêneros discursivos da esfera argumentativa.

Tabela 1. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionado ao trabalho

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PRODUÇÃO TEXTUAL	(EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho.	ODSS 4, 5 8, 10 E 16 ⁵⁶ .
	(EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas.	
	(EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, com o intento de planejar projetos coletivos.	ODS 16.
	(EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

No primeiro objetivo, (EFEJAEFLP18) Produzir textos orais e escritos da esfera do mundo do trabalho, vem a prescrição para um trabalho colaborativo e constante. Embora não direcionado textualmente para o ensino da

⁵⁵ Objetivos de Desenvolvimento e Aprendizagem da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) (BRASIL; IBGE; ONE, 2012). Aprovado pelos países que compõem a Organização das Nações Unidas - ONU, o documento propõe 17 objetivos para a sustentabilidade. Essa relação com o currículo da cidade confere atenção a temáticas sociais necessárias para melhoria da qualidade de vida da população mundial.

⁵⁶ ODS 4: Educação de qualidade; ODS 5: Igualdade de Gênero; ODS 8: Trabalho decente e crescimento econômico; ODS 10: Redução das desigualdades; ODS 16: Paz, justiça e instituições fortes (BRASIL; IBGE; ONE, 2012).

argumentação, a produção oral e escrita atende a uma possível atuação responsiva dos interlocutores, por se tratar de uma ação que envolve interação.

Embora o substantivo *textos* careça de complemento para sua significação, a especificação da esfera do mundo do trabalho identifica os interlocutores e, conseqüentemente, a estratificação de gêneros da linguagem (BAKHTIN, [1975] 2015). A amplitude do mundo trabalhista ressoa na ação responsiva de busca por um trabalho docente envolto em temáticas sociais. Desse modo, inserem-se os sujeitos da EJA numa perspectiva de participação social, que, por sua própria natureza enunciativa, envolve a argumentação.

No segundo objetivo, (EFEJAEFLP19) Produzir textos orais e escritos de diferentes esferas discursivas, também se ressalta o processo de produção de textos orais e escritos. A diferença está em seu complemento, que se constitui por diferentes esferas discursivas.

O trato com esferas discursivas, em função do foco em gêneros discursivos (BAKHTIN, [1952-53] 2016), amplia oportunidades de participação de interlocutores na produção de conhecimento. Entende-se que esferas discursivas implicam interlocutores, tempo e espaço específicos. A importância desse direcionamento permite uma discussão sobre a completude de enunciado, assim como sobre a possibilidade de respostas e alternância de sujeitos na interação. Bakhtin (2016 [1952-53]) orienta:

Desse modo, a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade de comunicação discursiva, que o distingue da unidade de língua (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 35)

Além disso, não basta indicar textos sem considerar a esfera discursiva, pois à língua em uso subjaz uma *práxis* baseada em seu cotidiano. A orientação do autor sobre a constituição de enunciados envoltos em comunicação discursiva, em detrimento da ação de unificação linguística, é entendida como uma proposição que instaura campos de atuação da língua na efetivação de gêneros do discurso. Sendo assim, a produção de textos a partir de esferas discursivas prevê a cidadania e suscita a participação ativa dos interlocutores.

Vê-se no terceiro objetivo, (EFEJAEFLP20) Fazer uso de conhecimentos sobre a língua e sobre os gêneros das diferentes esferas discursivas, o intento de planejar projetos coletivos, complementação às ações referentes à

concretude da língua, com atenção às esferas discursivas. Esse objetivo de aprendizagem e desenvolvimento instaura a participação de interlocutores e suas relações sociais, a partir de lugares comuns, identificados como projetos coletivos. Infere-se, com esse objetivo, a orientação para o ser humano e seu cotidiano, compreendendo a existência de uma arquitetura (BAKHTIN, [1986] 2010) com relação ao eu para mim, eu para o outro e o outro para mim. Compreende-se, assim, um centro de valor com vistas a atenção a memórias culturais e, por assim dizer, a representações de mundo no percurso da vida. O processo de produção de texto, nessa orientação do documento (São Paulo, 2019), evidencia a dinâmica da função social inerente à capacidade dos interlocutores.

Em relação à argumentação, o substantivo *intento*, relacionado ao planejamento de projetos coletivos, implica intencionalidades e atende à ação persuasiva. Em relação ao ensino da língua escrita, o trabalho com os gêneros discursivos que compõem a esfera da argumentação necessita de aproximação e de planejamento de ações coletivas, por meio de projetos interdisciplinares. A ação responsiva é observada com a necessidade de reforço dos ideais de aprendizagem significativa.

Para finalização dos objetivos referentes ao objeto de conhecimento produção textual, tem-se (EFEJAEFLP21) Produzir mensagens próprias utilizando meios de comunicação virtuais. Vê-se, assim, direcionamento na esfera do mundo digital, como possibilidade de trabalho com os gêneros discursivos, mais precisamente, em relação ao processo de autoria. Esse objetivo apresenta o verbo *produzir* e a expressão *mensagens próprias* como indicativo para a constituição da autoria. O sentido de ampliação de oportunidades dos interlocutores é destacado nesse objetivo, uma vez que se assume o ambiente virtual como possibilidade de uso da língua, assim como de exercício da cidadania - próprio da argumentação. Segundo Amossy (2018, p. 172), a “[...] análise argumentativa não examina o léxico em si e por si: ela se preocupa com a maneira pela qual a escolha dos termos orienta e modela a argumentação”.

Os quatro excertos então mobilizados se consolidam na apresentação dos gêneros discursivos a partir da representação de realidades de vida. A referência ao mundo do trabalho identifica o público da EJA e suscita um ensino de língua portuguesa com foco na articulação entre o público e o

privado, ou seja, entre a vida e a escola. Dessa forma, vê-se uma preocupação do sistema de ensino público municipal da cidade de São Paulo na constituição de um currículo cidadão.

Atrelados ao segundo objeto de conhecimento, identificado como reescrita, transcrição, revisão e edição de textos (SÃO PAULO, 2019, p. 111), apresentam-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nomeados na tabela 2.

Tabela 2. Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionado à reescrita

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
REESCRITA, TRANSCRIÇÃO, REVISÃO E EDIÇÃO DE TEXTOS	(EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores, considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência.	
	(EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo.	
	(EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros.	ODS 16.
	(EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos expositivos e argumentativos.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

No objetivo (EFEJAEFLP22) Reescrever e reler os textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores e considerando marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência, ancora-se um processo de reflexão sobre a ação de análise linguística. Embora sinalize a importância da releitura, o objetivo não amplia oportunidades de uso e é marcado por atenção demasiada ao aspecto formal da escrita. A ação de fazer ajustes de trechos para efetuar

revisões posteriores evidencia uma tensão centralizadora e corretiva, típica de padronizações históricas. Em relação aos marcadores temporais, pode-se entender a utilização de advérbios para estruturação sequencial de textos como insuficiente para garantir concretude enunciativa.

Tradicionalmente, as revisões gramaticais sempre assumiram uma visão normativa. No entanto, há possibilidades de se realizar reescritas e releituras a partir do uso linguístico. O que se observa no objetivo é atenção demasiada ao aspecto textual em detrimento do discursivo.

As ações entre interlocutores são identificadas por meio de discursos, entre outros, o relatado, como sistematiza Charaudeau (2019):

Um locutor Relator (L.R) se dirige a um Interlocutor (I.R) num determinado Tempo (T.R) e num determinado Espaço (E.R) para relatar o Discurso enunciado anteriormente (D.O) por um Locutor de origem (L.O) que se dirigira a um Interlocutor (I.O) num determinado Tempo (T.O) e num determinado Espaço (E.O) (CHARAUDEAU, 2019, p. 103).

Essa dinâmica determina os modos de enunciação. Pode-se dizer que, no trato com o ensino da argumentação, o gênero discursivo se constrói a partir das situações de uso da língua, uma vez que está em constante atualização. Os marcadores temporais atuam nessa dinâmica como articuladores discursivos, mobilizando pontos de vista e possibilitando a contra-argumentação. Por si só, as ações de reescrita em textos argumentativos padronizam o ensino de língua e não permitem a ampliação de oportunidades da ação linguística. No entanto, há de se considerar que cabe ao profissional docente a dinâmica de oportunizar ações de reflexão sobre a língua, situando a função social de textos na prática discursiva.

No segundo objetivo da tabela 2, com atenção para o processo de interlocução, tem-se (EFEJAEFLP23) Editar os textos de maneira a torná-los adequados às características do portador e do público-alvo. O desenvolvimento de edição de textos, certamente, deve considerar a esfera discursiva, para fins de sua estruturação escrita. No entanto, uma vez que a edição está direcionada para o aspecto formal, a concretude enunciativa se apaga e não se vislumbram respostas no processo de interação, ocultando-se, assim, o discurso do outro. O que se nota é um trato com a atividade de revisão textual e de adequação. Esse foco no aspecto formal instaura a ação abstrata de contato com a língua. A dimensão enunciativo-discursiva, que parecia se

instaurar no documento, apaga-se, em detrimento da definição dos interlocutores como público-alvo, distanciando-se do que orientou Bakhtin ([1975] 2015, p. 130): “Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas em todos os diversos graus de precisão e imparcialidade”.

O que também chama atenção no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento em discussão é a ação de revisão textual a partir do verbo transitivo direto *editar*. A prática de edição de textos remete a pós-modernidade, mais precisamente, ao contexto digital, uma vez que o processo de edição está ligado ao uso de plataformas digitais - como o formato Word, por exemplo. Nesse sentido, há de se observar que há interlocução entre os objetivos EFEJAEFLP22 e EFEJAEFLP23 (ver Tabela 1) no processo de análise linguística, com atenção a aspectos tecnológicos.

O próximo objetivo para análise refere-se à estruturação constitutiva dos gêneros, com atenção à organização e à estrutura. Nele, lê-se (EFEJAEFLP24) Identificar e utilizar elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros, referindo-se, desse modo, ao direcionamento do gênero na perspectiva textual.

Nota-se que não há intenção expressa de análise, de compreensão ou de observação de marcas enunciativas para identificação da concretude de gêneros discursivos. A temática, o estilo e a construção composicional dos gêneros discursivos são utilizados de forma genérica, a partir da identificação de elementos organizacionais e estruturais, o que vai contra a proposição de Bakhtin (2016 [1952-53]). A atenção em relação à escrita vê-se demasiada na sua construção composicional, mas sem enfatizar o aspecto discursivo. O que se observa é uma atenção à formatação prévia a partir de modelos prontos - o que reforça uma visão tradicional que permeia o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em relação à argumentação, essa maneira de apresentar o gênero desconsidera as esferas de circulação. Assim, os gêneros assumem característica estrutural com escalação prévia de interlocutores pré-definidos de forma genérica.

O último objetivo relacionado ao processo de revisão de textos é (EFEJAEFLP25) Elaborar mapas textuais, resenhas e fichas de leitura de textos

expositivos e argumentativos. O que se observa nele é um direcionamento para o processo de planejamento da ação da escrita.

A padronização de modelos para moldar a escrita constitui um olhar sobre a estilística do gênero da perspectiva textual e, não, da perspectiva discursiva. O objetivo relacionado ao processo de análise da produção escrita remete, de forma explícita, às tipologias textuais expositivas e argumentativas, direcionando os interlocutores às capacidades de análise textual. Não há orientação para discussão, apenas elaboração de roteiros de gêneros textuais específicos, com finalidade de escritas próprias sobre os textos lidos. O que se observa, nesse objetivo, é a mera indicação de gêneros textuais, sem orientação de uso da língua. Sobre a argumentação, há apenas menção a textos argumentativos, sem direcionamentos específicos.

Os quatro objetivos de aprendizagem relacionados ao objeto de conhecimento — reescrita, transcrição e revisão de textos, explicitados na tabela 2 – atualizam o processo de análise linguística de maneira a evidenciar padrões na composição de gêneros. Há atenção à dimensão digital, mas não se enfatizam as possibilidades de representação que os gêneros discursivos podem assumir mediante diferentes esferas de circulação. Nesse sentido, vê-se uma tensão entre o que está posto e o que se pode ampliar, uma vez que, na era da pós-modernidade, os campos de atuação discursiva permitem que um mesmo gênero textual assuma composições diferentes a partir do seu uso.

O último objeto de conhecimento, identificado como procedimentos de estudo (SÃO PAULO, 2019, p. 111), relaciona-se a um único objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, reproduzido na tabela 3.

Tabela 3. Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento relacionado a gêneros textuais

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PROCEDIMENTOS DE ESTUDO	(EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, por exemplo, os da esfera científica, jurídica, entre outras.	

Fonte: *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019, p. 111).

Identificam-se, então, no objetivo (EFEJAEFLP26) Reconhecer gêneros textuais mesmo que desconectados de seu contexto mais usual, gêneros das esferas científica, jurídica, entre outras, gêneros relacionados à noção de texto e, não, à de discurso. Isso evidencia a orientação para se trabalhar o gênero sob a perspectiva textual, diferente da discursiva – conforme objetivos relacionados à produção textual – evidenciando, assim, confusão teórica. As consequências desse uso indiscriminado são a utilização de textos como pretextos para o trabalho com os gêneros e, conseqüentemente, dificuldades para superação da tradição formalista.

É importante compreender a aproximação com a seleção de textos que exigem maior domínio da cultura letrada, relacionados às esferas científica, jurídica, entre outras. Em relação ao ensino da produção escrita, os gêneros secundários, mais complexos, atualizam-se também, a partir de suas representações cotidianas. Nas palavras de Bakhtin ([1952-53] 2016, p. 67-8): “A imensa maioria dos gêneros literários é constituída por gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos etc.)”.

A ativação de um objeto de conhecimento da escrita identificado como “procedimentos de estudo” e sua relação com um único objetivo relacionado à perspectiva textual do gênero reforçam um estudo com fim em si mesmo. Tratar a esfera jornalística como desconectada do contexto mais usual dos sujeitos da EJA desconsidera a ação discursiva do estudo com gêneros. Os jovens, adultos e idosos representam uma demanda de sujeitos trabalhadores inseridos em contextos nos quais os jornais circulam. Nesse sentido, observa-se um documento que atende a uma demanda social fundada em representatividades de constituição de direitos, mas numa proposição curricular com ressonâncias de um ensino padronizado de forma tradicional.

Neste ponto de discussão, vale retomar a pergunta de pesquisa e respondê-la. No documento (SÃO PAULO, 2019), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento direcionam a capacidade argumentativa a partir da articulação entre os objetos de conhecimento: produção textual, reescrita, transcrição, revisão e edição de textos e procedimentos de estudo. Além disso, o documento *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019), em relação ao recorte feito neste artigo, representa um avanço, na medida em que não apresenta receitas

prontas na escolha de gêneros argumentativos, mas oportuniza a articulação entre os demais eixos estruturantes: leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística.

Assim, sobre a abordagem do ensino da argumentação, os nove objetivos de aprendizagem e desenvolvimento se instauram de forma inter-relacionada para o processo de produção escrita. As oportunidades de reflexão e de uso dos gêneros discursivos se efetivam a partir da caracterização dos sujeitos trabalhadores, representados no objeto de conhecimento produção textual. Os objetos relacionados à reescrita e aos procedimentos de estudos, mesmo relacionados ao eixo escrita, assumem uma perspectiva de produção textual a partir da tradição formal. Não obstante, o documento representa um avanço, uma vez que insere os interlocutores na construção discursiva e amplia as possibilidades do trabalho docente, uma vez que não nomeia os diferentes gêneros, mas convoca à reflexão sobre suas possibilidades de uso.

Considerações finais

O *Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa* (SÃO PAULO, 2019) figura como uma resposta à *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2017), documento norteador dos currículos da Educação Básica no país. Para que as novas propostas para o ensino de língua portuguesa sejam, de fato, empreendidas nas escolas, faz-se necessário muito investimento na formação de professores, uma vez que no documento federal transparece o rompimento com a longa tradição formalista que sempre vigorou.

Embora não tenha sido objeto desta discussão, faz-se necessário apontar que, no documento (SÃO PAULO, 2019), atrelado ao eixo escrita, encontram-se ícones dos Indicadores Brasileiros dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS, articulados aos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (BRASIL; IBGE; ONE, 2012). Observa-se, assim, uma porta de entrada para o ensino de gêneros sob a temática da sustentabilidade.

Assim, é preciso ratificar a importância da atenção ao ensino da escrita argumentativa na EJA como oportunidade de participação e ação cidadã. Retomando as conclusões de análises, observa-se, no eixo escrita, demasiada

atenção à análise e à adequação textual – o que reforça apego à tradição formal. Em relação aos gêneros discursivos, percebe-se ampliação de oportunidades, uma vez que não são dados, mas constituídos a partir de emergência cotidiana. Por vezes, há confusão teórica entre texto/discurso relacionados ao gênero, mas isso não apaga a qualidade do documento.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coord. trad. Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Trad. Angela M. S. Corrêa, Eduardo Lopes Piris, Emília Mendes, Helcira Maria Rodrigues de Lima, Maria Helena Pistori, Melliandro Mendes Galinari, Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1986] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, [1952-53] 2016.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Teoria do Romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e gloss. de Paulo Bezerra. Org. ed. russa Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, [1975] 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Organização das Nações Unidas (ONU). **Indicadores Brasileiros para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Ministério da Educação/IBGE/ONU, 2012. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 278323, dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental - 3ª versão**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos; terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução e todas as disciplinas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>; <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

CAMPOS, Maria Inês Batista. Bakhtin e o ensino de língua materna no Brasil: algumas perspectivas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v.11, n. 16, p. 223 - 237, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. Coord. e trad. Ângela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2.ed., 4.reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

HADDAD, Sérgio. Analfabetismo no Brasil: o que há de novo? **Folha de S.Paulo** [Portal], São Paulo, s.p., 8 set. 1995. Disponível em: [https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html#:~:text=H%C3%A1%20uma%20tend%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%20de,%2C7%20milh%C3%B5es%20\(25%25\)](https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/08/opiniao/10.html#:~:text=H%C3%A1%20uma%20tend%C3%A7%C3%A3o%20hist%C3%B3rica%20de,%2C7%20milh%C3%B5es%20(25%25)). Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Informativo - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019 (PNAD Contínua 2016-2019)**. IBGE, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Contexto, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/curriculo-da-cidade-eja/lingua-portuguesa-eja/>. Acesso em: 19 fev. 2022.

13

Relações dialógicas entre discursos proferidos por professores de Moçambique e o Plano Curricular do Ensino Básico

Sheila Perina de Souza
Universidade de São Paulo

Introdução

No texto “Educação, arte e vida em Bakhtin”, Geraldi (2013) apresenta e discute alguns conceitos visando indicar as contribuições das obras de Bakhtin para o campo educacional. Tal discussão, desenvolvida no texto, se dá após questionamentos circulantes no âmbito acadêmico que colocam em questão as contribuições do intelectual russo para o campo da educação, visto que o conjunto do pensamento bakhtiniano tem produzido conhecimento, principalmente, nos estudos linguísticos e literários.

Para o pesquisador brasileiro, os educadores têm muito a dizer a partir da obra de Bakhtin. Somado a isso, ele argumenta que, ainda que não exista, na obra de Bakhtin, indicações direcionadas ao campo educacional propriamente dito, isto de maneira nenhuma significa que os fundamentos de Bakhtin não possam ser direcionados aos educadores. Assim, assinala “É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (BAKHTIN, 2013, p.2). Para Geraldi (2013), conceitos de obra de Bakhtin, aplicados ao campo educacional, podem fornecer contribuições importantes no campo pedagógico.

Além disso, em seu texto, Geraldi (2013) parte de um dos fundamentos das reflexões feitas por Bakhtin para demonstrar as contribuições do autor para

o pensamento educacional. Inicia-se pelo princípio da alteridade, compreendido como o espaço da constituição das individualidades, a partir da relação do eu com o outro. De acordo com Bubnova, “a alteridade é a condição de possibilidade para a existência, fundadora do eu” (BUBNOVA, 2013, p.12).

Enfatizando as reflexões de Bakhtin a respeito da relação com o outro, Geraldi (2013) explicita o conceito de alteridade,

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da ação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E, tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem. (GERALDI, p. 3, 2013, grifo nosso)

Neste trabalho, em consonância com Geraldi (2013) e de diante das reflexões conceituais sobre a linguagem desenvolvidas por Bakhtin, bem como no que se refere à noção de diálogo, lançamos um olhar para o discurso de professores em formação a partir da premissa de que na sala de aula circulam muitas vozes, algumas são espacialmente e temporalmente distantes, que operam constantemente alterando os discursos e as práticas dos sujeitos envolvidos. Esta pesquisa pretende se debruçar sobre essas vozes, analisando os discursos de professores em formação no sentido de investigar as relações dialógicas estabelecidas entre as vozes que circulam em sala de aula e aquelas presentes no Plano Curricular do Ensino Básico, um documento oficial estudado pelos professores, que pode ser compreendido como uma política linguística pois legisla sobre como as línguas são usadas na escola.

Portanto, para análise aplicamos um questionário aos alunos moçambicanos de uma universidade pública de Maputo, que cursavam a disciplina “Didáticas de Línguas Bantu”. O tema do questionário foi o ensino das línguas africanas de origem bantu e o português nas escolas. Para compreensão da situação linguística em Moçambique, bem como nosso interesse nos discursos sobre as línguas, faz-se necessário uma breve contextualização histórica a partir da perspectiva educacional.

Dado o exposto, este artigo está dividido em quatro partes. Primeiramente apresentamos o contexto de Moçambique no ensino, após discutimos o

conceito bakhtiniano de dialogismo, posteriormente, olhamos para o discurso dos professores conjuntamente com a análise, e por fim as considerações finais.

1 Moçambique e a questão linguística na escola

À semelhança da maioria dos países africanos, Moçambique tem uma língua de origem europeia como língua oficial, o português, além de dezenas de línguas bantu locais que têm o *status* de língua nacional. Portanto, o ensino em Moçambique é feito majoritariamente em português, no entanto, desde 2003, o governo vem implementando a inclusão das línguas locais no ensino, com algumas experiências de ensino bilíngue.

Segundo o Censo de 2007, as línguas locais são línguas maternas de 80% da população. Aproximadamente 5% da população fala português, e apenas 10,7% da população total do país considera o português a sua língua materna. Para compreender este cenário, esse espaço privilegia o ensino em língua portuguesa, quando a maior parte dos alunos têm as línguas locais africanas como línguas maternas, é válido fazermos um breve resgate histórico.

Partes do território, que hoje é chamado de Moçambique, vivenciou de 1498 a 1975 colonização portuguesa. Apesar dos séculos de colonização, Portugal só estabeleceu um sistema de ensino no final do século XIX, e em algumas localidades, nas primeiras décadas do século XX. Para Gasperini (1989), o governo português consolidou um sistema escolar para formar a classe dirigente portuguesa e difundir a cultura portuguesa entre os colonizados. Nesse cenário, em que se buscava a expansão da cultura portuguesa, em 1921, o uso das línguas africanas foi proibido nas escolas missionárias pelo Decreto Português 77, de 9 de dezembro (SEVERO; MAKONI, 2015).

Dessa maneira, observa-se que a educação formal em Moçambique, desde seus primórdios, exclui e marginaliza línguas da população local, ao mesmo tempo em que oferece à língua portuguesa um espaço de privilégio. Mondlane (1969), importante intelectual moçambicano e um dos arquitetos da independência de Moçambique, apresenta em seu livro "The struggle for Mozambique" apontamentos importantes sobre a educação desenvolvida em Moçambique a respeito do desprezo que os colonizadores direcionavam a cultura local.

Os colonizadores em geral desprezaram e rejeitaram a cultura e a educação tradicionais africanas. Eles os atacaram, instituindo completamente fora do contexto uma versão de seu próprio sistema de educação, que arrancaria o africano de seu passado e o forçaria a se adaptar à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado (MONDLANE, 1969, p. 31 - tradução nossa⁵⁷)

Em 1975, Moçambique conquista sua independência e com isto começou-se a construir uma nova nação, conjuntamente com uma nova proposta de educação que buscava se desvincular da escolarização alienante promovida pela colonização portuguesa. Com isso, fundamentados na concepção de uma nação, uma língua, os líderes da independência escolheram o português como única língua oficial, tornando-se, por consequência, o único idioma oficial para o ensino.

De acordo Abdula (2017), todos os países africanos colonizados por Portugal adotaram, por meio da constituição, o português como língua oficial. Paralelamente, o pesquisador também aponta para o pouco interesse desses países na promoção e incorporação das línguas africanas e das línguas crioulas.

Em Moçambique, especificamente, nos principais documentos oficiais publicados após a independência, as línguas africanas não foram citadas. De acordo com Ngunga e Bavo (2011), isso se deve ao receio de que as diferentes línguas locais de origem bantu fossem associadas ao enaltecimento de etnias específicas, algo que atentaria contra a unidade nacional do novo país.

Nesse contexto de unidade nacional, A Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO, partido que tem estado no poder desde a independência, buscava argumentar e responder às críticas sobre a escolha por oficializar somente a língua portuguesa. Portanto, publicou, em 1979, o documento "O papel da Língua Portuguesa".

Não existe língua de maioria no nosso País. Escolher uma das línguas moçambicanas como língua nacional seria uma opção arbitrária que

57 (2) Versão original: "Colonialists in general have despised and dismissed traditional African culture and education. They assailed it, instituting completely out of context a version of their own system of education, which would uproot the African from his past and force him to adapt to colonial society. It was necessary that the African himself should acquire contempt for his own background. In the Portuguese territories, education for the African had two aims: to form an element of the population which would act as an intermediary between the colonial state and the masses; and to inculcate an attitude of servility in the educated African" (MONDLANE, 1969, p. 31).

poderia ter sérias consequências. Mais ainda: as facilidades técnicas e de pessoal de que dispomos não nos permitem levar por diante a espécie de trabalho de pesquisa necessário para tornar operacional a linguagem, especialmente no campo da ciência. Fomos por isso forçados a utilizar o português com a nossa língua de ensino e para comunicação entre nós [...] (O Papel da língua portuguesa na escola, 1979, n.p. apud MARIANI, 2011, p.145)

Há uma gama de dilemas a respeito da escolha da língua portuguesa: se, por um lado, o português carregava as marcas da opressão colonial, por outro ele havia sido promovido para a língua que poderia proporcionar a unidade linguística dos povos falantes de diferentes línguas no território moçambicano na formação e consolidação da nova nação.

Nessa linha de pensamento, Paulo Freire, ao refletir sobre situação semelhante vivenciada na Guiné-Bissau, que também optou pela promoção do português como a única língua oficial após a independência de Portugal, argumenta que

(...) no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que ao fazê-lo, estará, querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 127).

Darch e Hedges (2018) consideram que a eleição do português como língua oficial limitou o acesso da grande maioria da população à política e à educação. Então, o governo moçambicano relegou as línguas africanas locais a um espaço secundário após a independência. Para Aatoria (2020), os discursos sobre essas línguas, veiculados nesse período, produziram imagens que as associaram a línguas tribais, com uma conotação negativa desvinculada da noção de desenvolvimento, e incapazes de servirem para a construção de uma nação que provocaria conflitos por estarem ligadas às etnias específicas.

Após a independência, no ano de 1975, essas línguas permaneceram à margem da sociedade e seu uso foi proibido no sistema de ensino, à medida que o português era a única língua usada oficialmente na educação. Em 2003, foi publicado o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), documento que estabelece os pilares curriculares do ensino moçambicano que inseriu, pela primeira vez, as línguas locais no currículo escolar, por meio de três modalidades: 1) programa de ensino bilíngue feito em línguas moçambicanas; 2) o ensino de línguas moçambicanas como disciplina; 3) Uso das línguas moçambicanas como recursos no processo de ensino/aprendizagem.

Apesar dessa política linguística, a expressiva maioria das escolas permanecem tendo o português como única língua de ensino. Podemos ilustrar isso com as pesquisas como a de Chimbutane (2015) que apontam que, mesmo com a inserção oficial das línguas bantu, muitos professores evitam o uso das línguas locais nas aulas de língua portuguesa. Logo, o autor considera que essa atitude pode ser consequência das crenças anti-línguas bantu que foram transmitidas a esses professores ao longo de suas vidas acadêmicas e profissionais.

Nesse contexto educacional, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) é um documento estruturante na educação moçambicana e, portanto, tem sido frequentemente estudado nos cursos de formação de professores, visto que, apresenta as diretrizes curriculares para a inclusão das línguas locais no ensino. Nessa perspectiva de análise, lançamos um olhar para a presença das vozes de documentos oficiais como PCEB nos discursos dos professores. Para tal, nos baseamos no conceito de dialogismo de Bakhtin (1993; 1997). Consideramos que esses documentos oficiais podem direcionar as práticas em sala de aula para além das prescrições oficiais.

2 Dialogismo: o conceito sob a perspectiva de Bakhtin

Ao propormos a tematização do conceito de dialogismo na educação, o educador pouco familiarizado com a produção teórica de Bakhtin poderá compreender o termo a partir de uma aproximação com o termo diálogo, popularmente compreendido como uma conversa entre duas ou mais pessoas, ou ainda uma negociação. No entanto, em Bakhtin (1996), o termo diálogo apresenta-se como um conceito que, se compreendido:

(..) no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, de interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1996, p. 72)

A complexidade desse conceito existente na noção de dialogismo é explicitada em Bakhtin (1997), que aponta que mesmo nas produções verbais profundamente monológicas há uma relação dialógica e toda comunicação verbal pressupõe um diálogo.

Avançando para compreensão do conceito de dialogismo, Fiorin (2006) alerta para a necessidade de afastar duas leituras recorrentes que se tem feito a respeito da obra de Bakhtin. Primeiramente, a noção que considera que dialogismo equivale a diálogo, concebido como a interação face a face. E, em segundo lugar, a ideia de que há dois tipos de dialogismo, o dialogismo entre interlocutores e o dialogismo entre discurso.

Nessa linha teórica, considera-se que todos os enunciados presentes no processo de comunicação são dialógicos, visto que estabelecem conexões com elementos de enunciados anteriores e se prepara para os novos e, portanto, todo discurso traz outros discursos em sua constituição. Além disso, o pesquisador também alerta que não se pode dizer que existam dois dialogismos entre o interlocutor e entre discursos. O dialogismo acontece sempre entre discursos, visto que o interlocutor só existe enquanto discurso.

Beth Brait (1997) esclarece que

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem. (BRAIT, 1997, p. 98).

Os enunciados estão sempre em relação com enunciados precedentes, são marcados historicamente por eles. E afirma: “Em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas (a voz dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), inapreensíveis, e vozes próximas que soam simultaneamente.” (BAKHTIN, 1997, p.353). Marchezan (2012), respaldada pelo pensamento bakhtiniano, considera que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, tão pouco são completamente novos, mas sim reiteram marcas históricas e sociais de uma dada cultura ou sociedade.

A relação existente entre as réplicas de tal diálogo [o diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.)] oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação

dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista etc.). (Bakhtin, 1997, p. 354)

Neste artigo, refletimos a respeito da relação dialógica entre os enunciados pronunciados pelos professores em formação e sua relação com outros enunciados que ocupam diferentes posições no tempo e no espaço. Além disso, olhamos para diferentes discursos que carregam diferentes vozes, mas que estão unidos por fios dialógicos e ideológicos.

3 Os discursos dos professores em formação

Com o objetivo de investigar os discursos que circulam na escola e na universidade sobre as línguas bantu e a respeito do português, foi aplicado um questionário, a 39 professores em formação, que cursavam a graduação em ensino básico na *Universidade Pedagógica de Moçambique*. Os dados foram coletados durante os anos de 2016 e 2018, com o objetivo de analisar as imagens⁵⁸ das línguas bantu que circulam nas escolas. Tínhamos como intuito compreender as relações entre as imagens de língua no contexto educacional e a implementação de algumas políticas linguísticas, como o ensino bilíngue, em Moçambique. Para esta pesquisa, usamos um recorte dos dados coletados na pesquisa anterior.

Para a presente discussão, selecionamos as respostas de duas questões presentes no questionário, a primeira: "O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa?". Essa questão surge, pois, tanto em escolas moçambicanas como em escolas angolanas, em que realizamos pesquisas anteriores, constatamos a presença de crenças que apontavam a presença das línguas bantu como prejudiciais à aprendizagem de português. Dado o histórico de imposição da língua portuguesa e proibição das línguas

⁵⁸ Esse termo parte de um projeto intitulado *Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo*, no qual participamos, orientado pelo professor Dr. Valdir Heitor Barzotto (USP), e por colaboradores de outros países, nomeadamente: Angola, Colômbia, Itália, Croácia, Argentina e França, Moçambique. Tem-se como objetivo coletar dados desses países, tencionando, em um primeiro momento, compreender como as imagens de língua se constituem e circulam em seus contextos particulares.

africanas, aventamos a possibilidade de que ainda esses discursos poderiam circular nas escolas e entre os moçambicanos. Diante desse cenário, decidimos questionar os professores se eles acreditavam na afirmação de que o ensino da língua bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa.

Nessa linha, a segunda indagação selecionada foi: “Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?” pois, ela nasce do interesse em compreender como os professores se posicionam a respeito da recente inclusão das línguas locais no ensino, posto que, nas décadas passadas, o uso exclusivo das línguas europeias no ensino, conjuntamente com a marginalização das línguas bantu na escola, foi alvo de críticas. Por conta da recente política oficial, que inclui as línguas bantu no ensino, temos considerado que é importante compreender os discursos dos professores a respeito das contribuições dessas línguas que estiveram à margem da educação nacional, no discurso e nos documentos oficiais.

No quadro encontram-se três respostas da primeira questão e duas da segunda, respondidas por diferentes professores em formação.

Tabela 1. Questionários aplicado aos professores.

O ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa?	
R.14	Não prejudicaria, uma vez que as línguas bantus favorecem a inclusão das crianças nas escolas. As línguas bantus são meios de ensino, daí que funciona como <u>auxiliar da língua portuguesa.</u>
36	As línguas bantu não prejudicam a aprendizagem do Português, pelo contrário, <u>auxiliam na compreensão do vocabulário em Português</u> pois o aluno tem o vocabulário na língua e só vai fazer a transferência para o Português.
R.4	Para isso eu acho que não é verdade, isto porque os alunos não aprendem só a língua bantu, eles ainda <u>aprendem a língua portuguesa, neste caso a língua bantu só auxilia para melhor entender as matérias.</u>
Para você, qual a contribuição do ensino das línguas bantu na escola?	
R.9	As línguas bantu ajudam o aluno na inserção e integração na escola, permite a relação aluno-professor e aluno-aluno, permite a criança se expressar em língua que domina, <u>as línguas bantu são um meio de auxiliar para o ensino da língua oficial portuguesa usada na escola.</u>
R.32	A contribuição das línguas bantu nas escolas permite a comunicação entre alunos, entre professores com os alunos da comunidade, aquisição de conhecimento e de <u>auxiliares na transmissão de conhecimentos.</u>

Fonte: (SOUZA, 2020).

Diante do questionário, no primeiro conjunto de respostas, observamos que os professores em formação discordam da afirmação de que o ensino das línguas bantu prejudicaria a aprendizagem da língua portuguesa. O discurso colonial que considerava as línguas bantu como línguas prejudiciais para o ensino da língua portuguesa não é vozeado pelos professores em formação. Os discursos presentes nesse grupo têm em comum a direção argumentativa: eles defendem que a aprendizagem das línguas bantu não prejudica o ensino da língua portuguesa e as identifica como auxiliares da língua portuguesa.

Destaca-se que o professor, da resposta R.14, atribui às línguas bantu o lugar de auxiliares da língua portuguesa. Para R. 36, essas línguas têm a função de auxiliar na compreensão do vocabulário em português. Já para R.4, as crianças devem ser ensinadas em português e as línguas bantu servem para auxiliar o melhor entendimento da matéria.

Nas respostas da segunda questão também observamos no discurso dos professores o emprego do lugar de auxiliar dado às línguas bantu. Na R.9, o professor aponta que umas das contribuições do ensino das línguas bantu, na escola, é a possibilidade de elas serem um meio para auxiliar o ensino de português. Na R.32, o professor considera que elas são auxiliares na transmissão de conhecimentos. Assim, podemos inferir que o conhecimento é transmitido em outras línguas que não são as bantu, mais especificamente em português.

Nesses discursos, o português mantém a centralidade no ensino, sendo a principal língua para transmissão de conhecimento, e dessa maneira conservando seu lugar de privilégio conquistado desde o período colonial. Por sua vez, apesar de todo processo de marginalização sofrido no período colônia, momento que as línguas bantu foram excluídas da escola, os professores negam que as línguas bantu sejam prejudiciais e ressaltam sua importância no ensino de português, momento em que elas atuariam como auxiliares do português. Vale ressaltar, que no discurso dos professores elas não tiveram seu uso deslocado para a função de língua principal de ensino, sendo apontadas como línguas auxiliares.

Salientamos que os questionários foram respondidos de maneira individual. No entanto, são produzidos por sujeitos pertencentes ao mesmo contexto sócio-histórico, sendo alunos da mesma sala, em que vivenciaram os mesmos processos históricos relacionados a recente independência de

Moçambique, marginalização das línguas locais e enaltecimento do português – elementos que apontam para a compatibilidade discursiva e que circunscreve as línguas bantu no lugar auxiliares do português principal língua para o ensino.

No momento em que diferentes professores marcam discursivamente as línguas bantu como línguas auxiliares, observamos os discursos se relacionando com momento histórico e o social em que são produzidos, e podemos aplicar essa observação às questões dialógica:

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de se relacionar com os milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência sócio-ideológica em torno de objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social. De resto, é dele que o enunciado se origina: ele é como a sua continuação, sua réplica, ele não aborda o objeto chegando de não se sabe de onde (BAKHTIN, 1993, p.86).

Nos enunciados dos questionários, que caracterizam as línguas bantu como auxiliares, observamos uma relação dialógica com o documento que estrutura o currículo do ensino básico em Moçambique, material de estudo dos professores em formação respondentes do questionário. Com isso, não estamos entendendo que se trata de uma repetição absoluta do documento oficial, no entanto, aventamos a possibilidade de esses enunciados vozearem aspectos do documento oficial a partir de fios dialógicos.

A presença de um discurso que estabelece a atuação das línguas bantu como auxiliares de aprendizagem do português é feita no Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003). O documento prevê a introdução das Línguas Moçambicanas no ensino em três modalidades. A primeira com o programa de educação bilingue em que as línguas bantu moçambicanas são as L1 e o português L2. A segunda programa de ensino monolíngue em português L2 com recurso às línguas Moçambicanas – L1. E o terceiro programa de ensino monolíngue em português L2 e línguas Moçambicanas – L1 como disciplina.

Nossa análise compreende a segunda modalidade, que é a ampla realidade do país, que na expressiva maioria tem o ensino monolíngue português com histórico de exclusão das línguas bantu do ensino, e partir de 2003, Plano Curricular do Ensino Básico, inclui a presença das línguas bantu como línguas de recurso a aprendizagem da língua portuguesa, atuando como línguas auxiliares.

Observemos um trecho da modalidade dois deste documento:

Programa de ensino monolíngue em português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1.

Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade:

- O próprio modelo de educação bilíngue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa.

(...) Enquanto tal não é possível, deve-se encontrar uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do Português é quase inexistente, como já referimos anteriormente. É assim, que se advoga o uso destas línguas como recurso, com metodologias apropriadas. (INDE/MINED, 2003, p.31- 32, grifos nossos).

A partir desse documento, salientamos que a expansão do ensino bilíngue em Moçambique ainda é um desafio. Enquanto isso não for possível de se concretizar, o Ministério da Educação propõe que as línguas bantu sejam usadas como auxiliares nas escolas monolíngues de português e principalmente nas escolas das zonas rurais. Assim, seu uso é permitido também na educação bilíngue a partir da 4ª classe, quando se passa para a língua portuguesa como língua de ensino. Trata-se de um grande avanço, visto que até a década de 90, o uso das línguas bantu era proibido nas escolas, e uma estratégia positiva para que as línguas maternas dos alunos estejam presentes na escola monolíngue português.

Seguindo os estudos no campo do dialogismo, não apontamos os discursos dos professores como réplicas do discurso presente no Plano Curricular do Ensino Básico, mas apontamos para vozes pertencentes a uma mesma constituição histórica, social e cultural. Dessa forma, nos enunciados dos professores observamos elementos que contribuem para a compatibilidade de fios dialógicos que circunscrevem as línguas bantu no lugar de auxiliares do português. Há, portanto, uma relação dialógica entre os discursos dos professores que circunscrevem as línguas bantu ao lugar de auxiliares e o Plano Curricular do Ensino Básico, e que prevê a inclusão dessas línguas como auxiliares do português.

Observamos que, no momento em que o documento oficial legisla sobre o modelo de inserção das línguas bantu no ensino monolíngue, ele também disponibiliza ao público um discurso sobre as línguas bantu que as circunscreve a um espaço específico, a de auxiliares. No ensino de línguas estrangeiras o uso da língua materna como auxiliar no ensino tem sido amplamente usado. No entanto, chamamos atenção para o cenário em que a língua materna se torna a auxiliar em Moçambique que difere do contexto mais comum de ensino de uma língua estrangeira.

De acordo com Timbane (2012), mais de 80% da população tem uma língua bantu como língua materna. Conseqüentemente, no período colonial até o início da década de 90, as línguas bantu eram proibidas no sistema de ensino. Somado a isso, durante todo o período colonial, essas línguas eram chamadas de “dialetos”, uma forma que os colonizadores encontraram para negar o *status* de língua às línguas africanas.

Durante nossa pesquisa de campo em uma escola de em Maputo conversamos com alunos da 10^a e 11^a classe que afirmaram que eles não se podem falar a língua *xichangana* e a língua *xironga* na escola, mas que vez ou outra um professor usava na sala de aula, para explicar ou fazer uma piada (SOUZA, 2020). De acordo com Bavo e Ngunga (2011), em 2007, foram constatados casos de punições aos alunos que utilizasse as línguas bantu na escola. Mesmo após a política linguística oficial que estabelece o uso dessas línguas no ensino, há um resquício de práticas coloniais que marginalizaram as línguas bantu.

Essas pesquisas mencionadas atestam a existência de restrições quanto ao uso das línguas bantu na escola, na primeira observamos que há autorização somente por parte do professor no uso das línguas bantu. Portanto, há um histórico de marginalização e depreciação das línguas bantu na escola moçambicana, para desconstruir os imaginários depreciativos que circulam sobre essas línguas na escola (SOUZA,2020) são necessárias ações que as incluam nas práticas escolares para além do lugar de línguas auxiliares.

Ainda que o documento oficial avance ao incluir as línguas bantu como auxiliares no ensino, o seu discurso de autoridade pode contribuir para que se cristalice a imagem dessas línguas como auxiliares, no discurso dos professores observamos o vozeamento desse discurso. Nossas reflexões são no sentido de prevenir que o lugar de auxiliar seja o único ocupado por essas línguas no

sistema de ensino, que elas possam ser usadas como auxiliares no ensino de português, mas que também tenham seu uso fomentado pelo governo em outros momentos das práticas de ensino.

Consideramos fundamental que as línguas bantu também tenham seu uso incentivado em outros momentos para além de auxiliares. Inspiramo-nos em Barzotto (2007), para propor que as línguas bantu sejam *incorporadas* diariamente nas práticas de ensino da escola, inclusive nas escolas ensino monolíngue português. De modo que se trabalhe diariamente com essas línguas, explorando na comunicação diária as identidades dos alunos, aspectos da cultura como contos, fábulas, provérbios e músicas, para que a língua do aluno saia do lugar marginal de apoio e ganhe centralidade, e tenha seu uso irrestrito por parte dos alunos.

Considerações finais

Dado o exposto teórico e analítico, refletimos que a partir do momento que o documento oficial, neste caso o Plano Curricular do Ensino Básico, legisla sobre o modelo de inserção das línguas bantu no ensino, ele também disponibiliza ao público um discurso de autoridade sobre as línguas bantu. Nessa perspectiva de discurso de poder e político sobre as línguas, observamos uma relação dialógica entre os discursos sobre línguas produzidos pelos professores em formação e o Plano Curricular do Ensino Básico: ambos tendem a circunscrever as línguas bantu aos espaços de auxiliares, posição que pode limitar sua permanência no espaço de ensino monolíngue de modo mais amplo, no seu uso no cotidiano para além do auxílio do português, considerando o histórico de proibição dessas línguas na escola.

Nessa linha de pensamento, Rodrigues (2011) reitera que circula uma visão polarizada e estereotipada sobre as línguas africanas e sobre línguas europeias, que vê essas línguas como pares opostos. Com isso, as línguas africanas são vistas como línguas tradicionais, orais, locais, voltadas para o passado; as línguas europeias são valorizadas como línguas modernas, escritas, contemporâneas, internacionais. Quando se coloca essas escolhas lexicais, podemos incluir mais um forma discursiva, enquanto a língua portuguesa é a língua de transmissão de conhecimento, as línguas africanas são suas línguas auxiliares na modalidade monolíngue português.

Nesse contexto, notamos que os avanços que têm sido feitos em Moçambique ao incluir as línguas bantu no ensino monolíngue, mas ao mesmo tempo apontamos para necessidade de ampliar o uso das línguas maternas dos alunos nas práticas de ensino diárias de diferentes disciplinas e não somente como auxiliares do português, para que não se cristalize na escola a imagem de que as línguas bantu servem apenas para auxiliar no ensino de português.

Salientamos, por fim que a intenção desta pesquisa não foi mapear todas as relações dialógicas presentes nos discursos dos professores em formação, mas chamar a atenção para as relações dialógicas estabelecidas entre os documentos oficiais, que são o material de estudo de muitos cursos de formação de professores. Desse modo, alertamos para o fato de que os documentos oficiais, mais do que legislar, disponibilizam, por meio de seu discurso de poder, enunciados que são incorporados pelos professores em formação que podem contribuir para a formação de imagens de língua que circulam na escola.

Referências

- ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo. **A criatividade da língua portuguesa: estudo de moçambicaníssimos no português de Moçambique**. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. O Discurso no Romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Mana Hermentina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- BARZOTTO, Valdir. Heitor. **NEM RESPEITAR, NEM VALORIZAR, NEM ADEQUAR AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS**. Revista ECOS, [S. l.], v. 2, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/1049>. Acesso em: 24 jul. 2022.
- BUBNOVA, Tatiana. **O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin**. Tradução Maria Ines Batista Campos e Nathalia Rodrighero Salinas Polachini. *Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 8, n. 10, p.9-18, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173/33554>. Acesso em 12 jan. 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês. Maria Ermantina Galvão G. Pereira.. SÃO PAULO 1997
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem**. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. p.87-98.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo, SP: Contexto, 2006. p. 9-31.
- CHIMBUTANE, Feliciano. **O uso da L1 dos alunos como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em Português/L2: o contexto de Ensino Bilíngue em Moçambique**. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane. Vol. 1, No 1, pp 7-23. UEM: Série Letras e ciências sociais, 2015

- DARCH, Colin.; HEDGES, David, Samora Machel: **Retórica Política e Independência em Moçambique**. EDUFBA, Bahia. 2018
- GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: educação e desenvolvimento rural**. Edizione Lavoro Roma: Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em desenvolvimento. ISCOS 8 1989.
- FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.
- FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.
- GERALDI, João Wandeley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,. p. 11-28.2013
- INDE. **Plano Curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. Maputo, 2003.
- MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2012. p. 115- 131.
- MARIANNI, Bethania. **Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique**. Letras (UFSM), v. 42, p. 56-76, 2011.
- MONDLANE, Eduardo. **The struggle for Mozambique**. Penguin Books, London, 1969.
- NGUNGA, Armindo; BAVO, Nazia. **Práticas Linguísticas em Moçambique: Avaliação da Vitalidade Linguística em Seis Distritos**. Coleção: "As nossas Línguas" IV. Maputo: Centro de Estudos Africanos. Universidade Eduardo Mondlane. 2011.
- RODRIGUES, Ângela. L. **A língua inglesa na África: opressão, negociação e resistência**. 1 ° ed. São Paulo: Editora Unicamp.
- SEVERO, Cristine Gorski; MAKONI, Sinfree. B. **Políticas Linguísticas Brasil-África: Por uma perspectiva crítica**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015.

14

Um universo de lutas: transmídia, ativismo e juventudes pelo clima

Ana Carolina Druwe
Universidade de São Paulo

Introdução

Os impactos da ação humana sobre o meio ambiente vêm sendo o foco das discussões sobre o futuro global. Imagens da catástrofe climática estão cada vez mais presentes nos meios de comunicação, que prenunciam uma crise sem fronteiras. Episódios como incêndios, ondas de calor mortais, perda da biodiversidade, derretimento de geleiras, enchentes, tempestades e escassez de água compõem o imaginário da crise climática que atravessa a cultura de massa, preenche os noticiários e também vira enredo nos filmes de Hollywood.

Quando associados a dados científicos, esses episódios se tornam visíveis na forma de gráficos exponenciais que alertam para a necessidade de desaceleração, redução e revisão do nosso modo de vida enquanto estratégia de sobrevivência da espécie humana. O ecologista e filósofo Timothy Morton (2018) costuma dizer que, para entender a complexidade do aquecimento global, é necessário pensá-lo como um “hiperobjeto”, um fato conceitual muito grande e distribuído pelo tempo e espaço, o qual nós, humanos, somos incapazes de compreender na sua totalidade.

Com o objetivo de construir um consenso quanto à importância desse debate na esfera pública, surgem estratégias fragmentadas de visibilidade desse “hiperobjeto” por parte da sociedade civil. É o caso das greves globais pelo clima - protestos que reúnem milhares de ativistas, em sua maioria jovens em idade escolar. A mobilização é sincronizada em diferentes cidades e países, exigindo de governos do mundo todo ações concretas para mitigar os efeitos do aquecimento do planeta. As primeiras greves globais pelo clima tinham

como objetivo central interferir em fóruns sociais, de modo a chamar a atenção da imprensa para a necessidade dos governos criarem legislações mais rígidas para garantir a temperatura global abaixo de 2°C em respeito ao Acordo de Paris, assinado em 2015 num compromisso global de redução das emissões de gases que causam o efeito estufa.

As greves globais pelo clima levaram 7,6 milhões de pessoas às ruas em 2019 (MOOR *et al*, 2020; FISHER e NASRIN, 2021) ao usar estratégias online e offline conduzidas por um movimento constituído, em grande parte, por estudantes: o movimento *Fridays for Future*. Sem liderança formal, o movimento se estrutura globalmente usando as tecnologias digitais para compor um ecossistema midiático que promove tanto a ação direta, na forma de ocupação do espaço público, como a circulação da informação na forma de conteúdos digitais.

O presente artigo propõe situar o movimento *Fridays for Future* no cenário do ativismo contemporâneo enquanto uma forma de coletividade que ganha dimensão global a partir da sua ação comunicativa. A partir de Castells (2017), abordamos algumas das características dos movimentos em rede e relacionamos suas práticas de autonomia às táticas que Sarah Pickard (2019) define como *Do-It-Ourselves* [Façamos-nós-mesmos, em tradução livre], utilizadas por esses jovens ativistas pelo clima para visibilizar sentimentos de angústia e ansiedade diante da falta de ação das instituições.

Sob a ótica dos estudos das mídias, identificamos o *Fridays for Future* como fenômeno decorrente da convergência das mídias, termo criado por Jenkins (2009) para se referir aos novos modelos participativos que surgem da cultura do consumo. Nesse sentido, apresentamos o conceito de transmídia para descrever a maneira como o movimento se comunica de forma a conectar a experiência dos ativistas e formar uma narrativa global do ativismo climático. Argumentamos que a linguagem usada pelo movimento *Fridays for Future*, que é caracterizado como um ativismo transmídia (HANCOX, 2019), atravessa diferentes formatos e mídias, abarcando múltiplas vozes na composição de um movimento transnacional em defesa do meio ambiente.

1 Sextas-feiras pelo futuro: um ativismo global

O movimento *Fridays for Future* nasceu de um gesto pontual. Em agosto de 2018, a jovem sueca Greta Thunberg, com apenas 15 anos, decidiu não ir à escola e preferiu protestar em frente ao Parlamento de Estocolmo. Segurando um cartaz com a frase “*Skolstrejk för klimatet*” [Greve escolar pelo clima] escrita à mão, Greta cobrava ações efetivas de governantes no combate ao aquecimento global. O gesto da jovem foi compartilhado nas redes sociais e rapidamente viralizou. Sob a hashtag *#SchoolStrike4Climate*, mais jovens aderiram à ideia, publicando mensagens e *selfies* com as mesmas palavras de ordem que decretavam emergência climática.

Em 21 de agosto de 2018, um dia após a primeira ação de Greta, mais jovens se reuniram em frente ao Parlamento de Estocolmo e o espaço passou a ser ocupado todas as sextas-feiras, atraindo atenção da mídia local e, posteriormente, internacional. A ação se converteu na criação de um movimento, que num primeiro momento se espalhou por nove países. O movimento *Fridays for Future* passou então a organizar mobilizações em diversas capitais e se espalhou por outros continentes. Em Sydney, por exemplo, o primeiro-ministro da Austrália, Scott Morrison, condenou as greves escolares pelo clima que reuniram, na ocasião, dezenas de milhares de jovens na capital da Austrália. Na época, Morrison alegou ao *The Guardian* (2020, n. p.) que as escolas deveriam “ser lugar para aprendizagem, não para ativismo”.

Entre suas principais reivindicações, o *Fridays for Future* demandava a construção de um futuro seguro a todos abaixo dos 1,5°C, o respeito ao Acordo de Paris, como garantia de justiça e equidade climática, e a união pela ciência, através do apoio a fontes confiáveis de pesquisas científicas de alto nível e relevância como o IPCC (Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas) da ONU, que tornou público o consenso da comunidade científica a respeito do aquecimento global e da necessidade de ação imediata por meio de seus relatórios.

A primeira greve global pelo clima convocada pelo *Fridays for Future* aconteceu no dia 15 de março de 2019, reunindo 1,4 milhões de pessoas no mundo todo (BOULIANNE; LALANCETTE; ILKIW, 2020). Segundo seus organizadores, as medidas de cooperação internacional deveriam proporcionar soluções efetivas no momento presente, ou seja, que não

poderiam ser relegadas às gerações futuras. O formato das greves foi híbrido: enquanto as ruas de diversas capitais eram tomadas por protestos, na esfera online os twitaços e postagens no Instagram, Facebook e Twitter eram publicadas com a hashtag *#GlobalClimateStrike* e *#FridaysForFuture*.

O movimento passou a ganhar respaldo da comunidade científica e, com isso, ainda mais adesão. Um grupo formado por 240 cientistas publicou uma carta aberta declarando apoio ao movimento e afirmando que as reivindicações elaboradas pelo *Fridays for Future* estavam baseadas em pesquisas científicas de alto nível e confiança (SCIENTIFIC AMERICAN, 2019). *Scientists for Future* [Cientistas pelo futuro] e *Parents for Future* [Pais pelo futuro] são exemplos de grupos liderados por profissionais e famílias que surgiram em apoio aos jovens estudantes.

Conforme as reivindicações coletivas das greves pelo clima se faziam visíveis, a figura de Greta se tornou uma liderança aos olhos da grande mídia. Sua maneira de se posicionar fez com que ela sofresse perseguições virtuais, fosse vítima de discursos de ódio e de *fake news*, além de memes - inclusive por parte de políticos que definiram o tom da ativista como dramático (G1, 2019). Por outro lado, na mesma intensidade dos discursos negativos, Greta também inspirou jovens a se manifestarem, assim como a se apropriarem da sua estratégia de ação e defendê-la nas redes. Conforme os *haters* se organizavam e atuavam nas redes sociais para desvalidar sua voz, os movimentos ambientalistas também se organizavam para afirmar ainda mais o posicionamento da ativista de apoio à ciência. Não à toa, a revista *Times* elegeu Greta Thunberg personalidade do ano de 2019⁵⁹ e seu nome esteve entre os indicados ao Prêmio Nobel da Paz em 2020⁶⁰.

A segunda edição das greves pelo clima aconteceu em 20 de setembro de 2019 e reuniu 7,6 milhões de pessoas em 185 países, o que significa que foi um dos maiores protestos ambientais da história (BOULIANNE e OHME, 2021). Os protestos foram organizados para coincidir com a Cúpula do Clima. O evento, sediado em Nova York, reuniu 200 líderes de diversos países para atualizarem seus planos de redução das emissões de gases que causam o efeito estufa e criarem estratégias concretas capazes de neutralizar as emissões de carbono até 2050.

⁵⁹ Matéria disponível em: <https://time.com/person-of-the-year-2019-greta-thunberg/>. Acesso em 27/07/2022.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/14/greta-thunberg-nominated-nobel-peace-prize>. Acesso em 27/07/2022.

Dessa vez, a mobilização extrapolou a atuação de jovens ativistas. Empresas de tecnologia também participaram das greves, como foi o caso da Wordpress, que disponibilizou um *plugin* automático a seus clientes que os permitia habilitar um banner da “greve digital pelo clima” em qualquer *homepage* hospedada pela empresa, levando os protestos para além do espaço delimitado das redes sociais (WORDPRESS, 2019).

2 Prática de autonomia nos movimentos em rede

Ainda que Greta seja uma verdadeira inspiração, o movimento *Fridays for Future* não tem uma liderança formal e se estrutura horizontalmente usando as tecnologias digitais. Jovens de diferentes partes do mundo atuam como agentes informativos da pauta climática a partir de seus próprios contextos, ao mesmo tempo em que promovem a ação ativista do *Fridays for Future* enquanto ação coletiva. Assim, a produção de conteúdo se converte em ação *offline* quando os consumidores midiáticos se tornam participantes ativos dos protestos.

A título de exemplo, citamos o caso da jovem Vanessa Nakate. Ativista ambiental com experiência em ações ambientalistas como o movimento *Rise Up*, ela foi a primeira a fundar o movimento *Fridays for Future* em Uganda, em 2019. Inspirada por Greta, a jovem protestou sozinha em frente ao Parlamento de Kampala, até que mais jovens se uniram a ela. De forma diferente de Greta, cujos discursos se baseavam sobretudo no apoio à ciência, a principal reivindicação de Vanessa era por políticas públicas que solucionassem as enchentes e secas extremas na região onde morava, mostrando como os episódios climáticos causam problemas que afetam diretamente a população ugandense, como fome extrema e outras condições de saúde. Sua experiência como ativista foi transformada em um livro autobiográfico traduzido para diversas línguas e a jovem viajou o mundo discursando em eventos e fóruns sociais. Em 2021, seguindo os passos de Greta, Vanessa foi capa da revista *Times*, sendo reconhecida como uma das principais vozes da juventude pelo clima na atualidade⁶¹.

⁶¹ Matéria disponível em: <https://time.com/6109452/vanessa-nakate-climate-justice/>. Acesso em 27/07/2022.

De modo semelhante, Samela Sateré Mawé é representante do movimento *Fridays for Future* no Brasil. A jovem indígena do povo Sateré Mawé também é integrante e comunicadora da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (Anmiga), além de apresentadora do canal *Reload* no Youtube e colaboradora do portal de notícias Amazônia Real. A atuação articulada nos diversos coletivos e organizações dos quais ela faz parte pretende conectar a pauta climática à pauta indígena, apresentando as comunidades indígenas como aliadas da luta climática e fortalecendo a luta pela demarcação das terras indígenas.

Em setembro de 2021, Samela Sateré Mawé discursou ao lado de Greta Thunberg em uma sessão temática no Senado Federal que tratou sobre os dados do relatório do IPCC (TV SENADO, 2021). No contexto da pandemia da Covid-19, a participação das duas se deu por videoconferência. Por videochamada da Suécia, Greta disse que “os direitos dos indígenas e justiça climática caminham lado a lado, pois eles cuidaram da natureza por milênios. Agora denunciemos que povos indígenas em todo o mundo estão sendo ameaçados e mortos por protegerem a natureza” (TV Senado, 2021, n. p.). Samela, por sua vez, falava ao vivo das ruas enquanto participava da 2ª Marcha das Mulheres Indígenas, mobilização que acontecia naquele mesmo dia em Brasília. A ativista declarou: “Tudo o que está acontecendo hoje nas terras indígenas pode acontecer algum dia no seu território também. As pessoas só se importam com mudanças climáticas quando isso afeta elas. Mas nós, povos indígenas, seguramos o céu para que ele não caia na cabeça de todos nós, porque nossa luta é coletiva” (TV SENADO, 2021, n. p.). Em outubro de 2021, as duas se encontraram presencialmente nas greves pelo clima que ocorreram durante o evento da COP 26, o qual reuniu em Glasgow integrantes do movimento *Fridays for Future* de diversos países para uma nova greve pelo clima.

Para realizar ações coordenadas, o movimento *Fridays for Future* utiliza ferramentas multimodais de forma a que mais vozes possam participar dele ativamente. Grupos de trabalho, especialmente em aplicativos de conversa como Whatsapp e Telegram, são formados para reunir ativistas em frentes específicas. Diversos perfis são criados nas redes sociais como Instagram, Facebook e Twitter para difundir campanhas e gerar mobilizações locais nas

idades participantes. Dessa maneira, cada região pode tratar das mudanças climáticas a partir da sua própria percepção e vivência, visibilizando problemas locais como enchentes, desmatamentos e incêndios florestais, e, assim, criar campanhas específicas em defesa de comunidades tradicionais e reivindicar políticas públicas verdadeiramente necessárias às suas comunidades.

Nesse sentido, todas as campanhas locais criadas como parte do movimento *Fridays for Future* são indexadas ao movimento global através das *hashtags* e compartilhadas por pessoas de outras cidades e países, além de abaixo-assinados e petições que ganham maior alcance e número de assinaturas quando circulam por mais regiões. A pluralidade de causas relacionadas ao movimento contribuiu para a adesão de organizações não-governamentais, como o Greenpeace e o 350.org, e para a participação de ativistas de outros movimentos, que incorporaram as greves pelo clima como estratégia de articulação global.

Sarah Pickard (2019) analisa os protestos como uma das maneiras que esses jovens encontraram para lidar com os sentimentos de angústia, frustração, ansiedade e estresse diante da falta de perspectiva de futuro, que é um dos efeitos da crise climática. Tais sentimentos, já nomeados por alguns de “eco-ansiedade” (BBC NEWS, 2019), nascem do medo crônico causado pelos relatos cada vez mais frequentes das consequências do aquecimento global nas populações, dentre as quais os jovens seriam os mais afetados nas próximas décadas. Pickard identifica essa forma de fazer política e de se posicionar como tática *Do-it-Ourselves* (DIO), uma versão coletiva de DIY [faça-você-mesmo], em que cidadãos tomam para si iniciativas individuais e coletivas por não encontrarem representação nas instituições tradicionais:

Políticas DIO assumem múltiplas formas individuais e coletivas nas arenas pública e privada. Primeiro, políticas DIO são adotadas em nível individual nas políticas de estilo de vida. Para ambientalistas comprometidos, isso implica em um conjunto de ações voltadas a reduzir suas emissões de dióxido de carbono e pegadas ecológicas. Medidas populares incluem veganismo, ciclismo, reciclagem, boicotes, consumo consciente, voluntariado e evitar usar plástico e voar de avião. Muitos jovens ativistas falaram das escolhas conscientes que fazem no dia-a-dia a partir dos seus compromissos com o meio ambiente e valores mais amplos. Para eles, é uma forma de viver eticamente e em harmonia com suas preocupações ambientais, apesar de dentro de certos limites (PICKARD, 2019, p. 05, tradução nossa).

A ideia de agir por conta própria para gerar algum tipo de mudança social, como aponta Pickard, nos remete à definição de cultura de autonomia proposta por Castells (2017). A autonomia, para o autor, é resultante das novas dinâmicas comunicativas, uma vez que as redes sociais permitem formas de conexão mais interativas e descentralizadas que impactam na organização e atuação dos movimentos sociais na contemporaneidade.

A comunicação no espaço online é hoje fundamental para a eficácia da mobilização social. As redes multimodais, constituídas a partir da combinação entre meios de comunicações *online* e *offline*, proporcionam novas experiências sociais ao disponibilizar recursos interativos capazes de manter uma causa social em constante debate ao interligar experiências pessoais e problemas da humanidade. Ao mesmo tempo, essas redes funcionam como agenda que organiza o tempo coletivo dos protestos e ações nas ruas. A capilaridade dessa forma de ativismo garante o surgimento de múltiplos *clusters* [pólos], em que usuários trocam informações sobre problemas com os quais se preocupam e combinam formas de agir conjuntamente. Tal capilaridade cria uma estrutura em rede dinâmica e na qual a internet é mais do que um instrumento, pois “cria condições para uma forma de prática comum que permite a um movimento sem liderança sobreviver, deliberar, coordenar e expandir-se” (CASTELLS, 2017, p. 197).

De modo geral, os movimentos em rede atuam de maneira híbrida, tanto pelos fluxos da internet como pela convivência entre as pessoas no espaço público. Essa combinação produz um novo espaço social, que Castells chama de espaço de autonomia, entendido como uma “nova forma espacial dos movimentos em rede” (idem, p. 193). De modo geral, o autor define a autonomia da seguinte maneira:

Autonomia refere-se à capacidade de um ator social tornar-se sujeito ao definir sua ação em torno de projetos elaborados independentemente das instituições da sociedade, segundo seus próprios valores e interesses. A transição da individuação para a autonomia opera-se por meio de constituição de redes que permitem aos atores individuais construir sua autonomia com pessoas de posição semelhante nas redes de sua escolha (CASTELLS, 2017, p. 200).

Dessa forma, o autor demonstra como o processo de individuação, ao ser orientador do comportamento dos sujeitos, é parte do percurso lógico que leva à ação coletiva dos movimentos em rede. Tomando como exemplo o próprio

histórico do movimento *Fridays for Future*, sentimentos de insatisfação e de angústia, somados à vontade de agir por conta própria, se tornaram disparadores de ação e conexão entre jovens ativistas espalhados no mundo todo.

A própria criação do movimento *Fridays for Future* só foi possível graças à ação viral que teve como base o compartilhamento de sentimentos. Incomodada com a inação dos governantes em relação às políticas climáticas, Greta agiu por conta própria e protestou sozinha, declarando não ter motivos para ir à escola quando o futuro está sendo ameaçado. Em uma de suas primeiras entrevistas, Greta disse a um jornalista: “percebi que ninguém estava fazendo nada para impedir que isso [o futuro ser ameaçado] aconteça, então eu precisava fazer alguma coisa” (BBC NEWS, 2019, n. p.).

Ao compartilhar seu gesto nas redes sociais, Greta fez com que a ação fosse reverberada de forma que mais pessoas se juntaram a ela em frente ao Parlamento de Estocolmo e, depois, em outras partes do mundo, decretando greves escolares e pressionando os governantes. O surgimento de outras figuras como Vanessa Nakate, em Uganda, e Samela Sateré Mawé, no Brasil, prova que o ativismo pelo clima do *Fridays for Future* não se limita a uma pauta específica ou forma única de atuar, mas constitui-se como um universo discursivo; este, pela soma de experiências e perspectivas locais, cria uma forma de coletividade global que extrapola os limites geográficos, pois as pautas estão conectadas por um propósito comum.

3 Um universo de lutas: transmidialidade no ativismo pelo clima

O uso generalizado das mídias sociais contribuiu para que fossem estabelecidos modelos alternativos de comunicação no ativismo contemporâneo. Movimentos sociais passaram a utilizar as plataformas digitais como espaços públicos para a organização, deliberação e ação coletiva (CASTELLS, 2017), como é o caso dos seguintes movimentos, amplamente abordados em pesquisas anteriores: *Occupy Wall Street*, *Indignados*, *Black Lives Matter*, *Zapatista* e *Primavera Árabe* (GERBAUDO, 2021; CASTELLS, 2017). Combinando ações *online* e *offline*, esses movimentos se estabeleceram como uma rede descentralizada e sem lideranças que, para além de outros

meios de comunicação, usam as redes sociais para costurar suas ações, garantindo-lhes coerência como movimento social.

Por meio das mídias sociais, esses movimentos em rede também passaram a narrar acontecimentos a partir de seus próprios pontos de vista, o que foi possível ante o aumento da acessibilidade de ferramentas de produção, edição e distribuição de conteúdos audiovisuais. A produção midiática foi descentralizada, ou seja, seu monopólio foi retirado dos grandes veículos de comunicação. No mesmo sentido, os movimentos sociais passaram a usar conteúdos produzidos por seus participantes nas suas narrativas oficiais (COSTANZA-CHOCK, 2014).

De modo semelhante, o ativismo climático é atualmente caracterizado por uma extensa produção de conteúdo que circula tanto em perfis pessoais como em colaborações em grupos (BOULIANNE e OHME, 2021). No caso do *Fridays for Future*, sua presença se dá no Instagram, Twitter, Facebook, Medium e Youtube, além das informações relacionadas ao movimento circularem através de *newsletters*, mensagens de WhatsApp e arquivos compartilhados em nuvem por servidores como o Google Drive. Este último tem sido uma plataforma importante para ativistas do mundo todo circularem *releases* de imprensa e materiais de comunicação em arquivos *open source* para Photoshop, de forma que cartazes e *flyers* digitais sejam facilmente adaptados e traduzidos para qualquer idioma.

Carlos Scolari, em entrevista a Fernanda Pires de Sá (2018, p. 131), identifica esse comportamento como característico dos *prosumers*, sujeitos que combinam os papéis de consumidor e produtor e são participantes ativos na circulação de conteúdos nas mídias sociais. Nesse sentido, um *prosumer* ativista é capaz de criar sua própria greve pelo clima e levantar problemas de sua localidade que podem ser incorporados à luta global do *Fridays for Future*. No Instagram, a *hashtag* #FridaysForFuture tem mais de 1 milhão de menções (dado obtido via pesquisa autoral na plataforma em 12 de dezembro de 2021) e existem dezenas de perfis públicos ativos que operam como desdobramentos locais do movimento. No site oficial do *Fridays for Future*, um mapa colaborativo traz as estatísticas de ações realizadas no mundo todo organizadas por países e cidades, de forma que todos os eventos pelo clima que aconteceram no passado, presente e futuro podem ser incorporados à história oficial do movimento⁶².

⁶² Ver mais em: <https://fridaysforfuture.org/action-map/>.

Para além de protestos presenciais, o *Fridays for Future* oferece opções de engajamento a jovens que não podem ir às ruas, promovendo conversas sobre o clima nas escolas, participação em conselhos municipais e em mobilizações online na forma de greves digitais pelo clima. Estas últimas consistem em *cyberstorms*: petições e bombardeamento de mensagens para perfis de líderes políticos, numa ação combinada entre ativistas a partir de um calendário de ações digitais. No âmbito pessoal, o compartilhamento de valores e *lifestyles* que incentivam modos de vida capazes de mitigar os impactos ambientais também fazem parte das estratégias de mobilização do ativismo pelo clima.

Convergência das mídias é a maneira como Jenkins (2009) denomina esse fluxo dinâmico de conteúdos. De acordo com o autor, o termo compreende o livre trânsito da informação pelos meios de comunicação que, por sua vez, são capazes de transformar o comportamento humano. A convergência, contudo, não é entendida como uma ferramenta específica, mas como uma transformação cultural em que consumidores se tornam agentes participativos que conectam informações dispersas entre as mídias, sendo assim responsáveis por uma nova forma de se relacionar em sociedade.

Nesse sentido, a transmidialidade é um conceito importante para se compreender como as tecnologias digitais vêm interferindo na construção das narrativas e na formação de públicos no contexto de convergência das mídias. Como campo de estudo, a transmídia foi ganhando mais relevância conforme essas tecnologias se multiplicavam, de forma que os conteúdos antes limitados às mídias de massa, como o cinema e a televisão, também passaram a ser vivenciados através das redes sociais.

O termo transmídia foi empregado pela primeira vez por Marsha Kinder (1990, *apud* COSTANZA-CHOCK, 2014, p. 47), para se referir à expansão do conteúdo midiático em múltiplas plataformas a partir da observação de como as marcas se desdobravam entre mídias e produtos (COSTANZA-CHOCK, 2014). Mais tarde, Jenkins aplicou o termo ao contexto digital, referindo-se às narrativas dispersas em diferentes canais, que, dessa forma, criavam uma experiência coordenada e unificada. Jenkins define o termo “transmídia” da seguinte maneira:

A narrativa transmídia representa um processo em que elementos fundamentais de uma ficção se dispersam sistematicamente através de múltiplos canais de transmissão com o propósito de criar uma experiência única e coordenada de entretenimento. Idealmente, cada meio faz sua própria contribuição singular para o desenrolar da história (JENKINS, 2007, n. p., tradução nossa)

Por “experiência coordenada”, Jenkins refere-se à criação de universos, que na narrativa transmídia substitui os enredos fechados e personagens predefinidos. Para isso, o universo da transmidialidade demanda a colaboração de diversos segmentos que contribuem com o todo, ao mesmo tempo em que atuam de maneira independente. Em outras palavras, a totalidade desse sistema complexo acontece “na mente dos indivíduos na medida em que podem ser estabelecidas conexões entre os elementos da cultura da mídia” (MARTINO, 2014, p. 35).

Para melhor compreensão do conceito de transmidialidade, analisaremos brevemente, a título de exemplo, sua presença na indústria do audiovisual. Um filme pode existir para além das telas, se tornando também um jogo, páginas interativas na internet, histórias em quadrinhos, álbum de figurinhas, coleções de roupas, dentre outros produtos, conforme a imaginação de seus produtores. Tal mecanismo articulado da transmidialidade possibilita a propagação e a expansão da informação de forma que o “enunciário cumpre o papel de coletor de pistas e aponta para um tipo de engajamento ativo” (SOUSA, 2016, p. 250).

Ainda que a criação de universos opere melhor em narrativas ficcionais, a transmidialidade vem sendo adotada também na prática do jornalismo e do ativismo. Nesses casos, como o universo em questão é a própria realidade, cabe à transmidialidade a tarefa de sistematização desse universo por meio da criação de significados coordenados (HANCOX, 2019). Em resumo, tanto no jornalismo como no ativismo transmídia cada texto opera como um intertexto para todos os outros, e nenhum dos significados produzidos é inteiramente independente do significado dos outros.

Costanza-Chock (2014) sugere que os movimentos sociais sempre se organizaram transmidialmente, todavia esse processo só se tornou mais evidente no ambiente *online*. O que caracteriza o ativismo transmídia é sua capacidade de se espalhar amplamente através da ação dos participantes e da audiência, reduzindo as barreiras de entrada a determinada causa social. A

organização transmídia (COSTANZA-CHOCK, 2014) envolve a criação de narrativas de transformação social através de múltiplas plataformas midiáticas, promovendo assim uma nova identidade coletiva para os movimentos, e, conseqüentemente, novas formas de conscientização dos públicos.

De modo semelhante, Lina Srivastava, em entrevista a Jenkins (2016), definiu como ativismo transmídia a maneira de criar impacto social através de narrativas vindas de vários autores. A descentralização da autoria permite que mais vozes sejam escutadas porque mais pontos de acesso são criados através da multiplicidade de olhares que permeiam os modos de produzir e difundir os conteúdos midiáticos. Ao explorar formatos e linguagens, o ativismo transmídia possibilita experiências imersivas em ambientes de informações complexas, como a crise climática e seus desdobramentos sociais:

E a transmídia responde a pergunta: como você conta a história de um sistema? Existe um risco em trabalhar causas sociais quando você conta uma história por uma única perspectiva ou nó dentro desse sistema. Por exemplo, quando pensamos sobre a questão da água, você pode pensar em infraestrutura, mudanças climáticas, segurança ou saneamento e saúde etc. Você pode trabalhar a partir de um desses aspectos, mas você precisa compreender como esse aspecto pode impactar o resto e transformar todo o sistema. Você precisa saber como contar essa história (JENKINS, 2016, n. p., tradução nossa).

No ativismo transmídia, o trabalho coletivo característico do ativismo se fragmenta em múltiplas narrativas que se dispersam e funcionam focadas em histórias locais, ao mesmo tempo em que compõem a totalidade de uma ideia geral sobre alguma coisa. Donna Hancox (2019) complementa essa ideia da seguinte forma:

A capacidade da transmídia de permitir que os criadores adaptem suas histórias para públicos e plataformas específicas significa que a comunicação eficaz vai além dos conceitos de enredo e estrutura e abrange linguagens mais efêmeras e emotivas de estética e humor (HANCOX, 2019, p. 334, tradução nossa).

Para Hancox, as narrativas dão significado à experiência, por isso ocupam um papel importante no trabalho dos movimentos sociais e organizações. Se a experiência dos indivíduos é o que está na base da justiça social, ativistas precisam criar meios de conectar suas histórias à nossa humanidade compartilhada (HANCOX, 2019, p. 339).

Na transmidialidade da ação comunicativa do *Fridays for Future* para a suspensão das aulas em prol do meio ambiente há a simbolização da desobediência e subversão por parte de quem não acredita na capacidade das instituições responderem prontamente aos problemas causados pelo aquecimento global. Esse gesto foi feito por milhares de jovens que personificam a causa em suas próprias vozes e que também agem enquanto *prosumers*, produzindo e circulando informações das mais variadas formas, utilizando uma combinação de ferramentas para visibilizarem suas preocupações e fazendo com que sua mensagem alcance novos públicos.

De acordo com Jenkins (2016, p. 17, tradução nossa), “os jovens procuram mudar o mundo por todas as mídias necessárias, conectando sua luta a tudo e a todos, traduzindo suas mensagens em memes, vídeo documentários, projeções públicas e outras práticas midiáticas”. O consumo midiático se torna um conhecimento coletivo e compartilhado por uma comunidade interessada na circulação de certas ideias e a produção cultural que nasce dele aponta para modos de participação cidadã, que dá voz aos grupos e indivíduos que não têm acesso às principais formas de distribuição de informação.

Dessa forma, não são apenas as tecnologias que conectam os jovens ativistas entre si, mas também o sentimento comum de indignação e de carência de ação por parte das instituições. O complexo sistema do ativismo pelo clima, no qual não existe um líder, mas diversos responsáveis pelos seus estímulos, torna a causa climática acessível e aumenta as oportunidades de envolvimento públicos, tanto positivos quanto negativos.

Considerações finais

“Greve pelo clima” foi eleita a expressão do ano pelo dicionário *Collins* em 2019 (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019). Ainda que seja cedo para mensurar o impacto das greves globais pelo clima, esta pesquisa buscou conectar um conjunto de acontecimentos que revelam algumas das estratégias comunicativas utilizadas coletivamente por jovens ativistas para visibilizar o problema climático enquanto problema social. Em especial, focamos na atuação do movimento *Fridays for Future* que, ao levar para as ruas mais de 7 milhões de pessoas em 2019, colocou no centro do debate mundial a pauta da

urgência do debate sobre o clima e da necessidade de ação global para enfrentar os problemas ambientais.

Ao se apropriar de um conjunto de ferramentas disponíveis nas redes sociais, a juventude ativista tem construído um ecossistema midiático capaz de organizar e produzir informação de forma que a mensagem coletiva seja incorporada por diferentes sujeitos. A título de exemplo, apresentamos o histórico das greves escolares pelo clima que, a partir do gesto individual de Greta Thunberg, levou à suspensão das aulas e à realização de protestos sincronizados no mundo todo, chegando a viabilizar a ação local de outros ativistas, como Vanessa Nakate, em Uganda, e Samela Sateré Mawé, no Brasil. A conexão de problemas locais com a necessidade de ação global foi relacionada por nós à prática da autonomia, entendida por Castells como parte das dinâmicas dos movimentos em rede que apontam para novos modos de organização coletiva a partir da comunicação.

Jenkins considera o protagonismo das juventudes uma nova forma de cidadania em curso, em que a cultura da participação proporcionada pelos fluxos de comunicação em rede se converte em participação política por meio da produção midiática. Nesse sentido, o ativismo transmídia oferece inúmeras possibilidades para que histórias locais sejam integradas à narrativa global do movimento climático. A transmídia é resultado das dinâmicas de convergência das mídias ao criarem novos modelos de interação e participação, capazes de misturar a experiência de consumidores das redes em experiências de cidadania.

A expansão do *Fridays for Future* e o seu potencial transmidiático são responsáveis por um aumento do empoderamento dos cidadãos, na medida em que têm habilitado jovens de diversas partes do mundo a tratarem de forma eficiente a pauta climática no enfrentamento de problemas locais. Esse universo de lutas do ativismo climático criado pelos jovens apresenta uma nova ideia de coletividade global, em que cada um é capaz de agir à sua maneira, mas em direção a propósitos comuns. Em outras palavras, todos esses acontecimentos fazem parte de um mesmo universo narrativo, fragmentado em diferentes formatos, mas em cada um deles há o fortalecimento de uma ideia central: protestar pelo direito ao futuro.

Referências

BBC News. Greta Thunberg, a adolescente sueca que está sacudindo a luta ambiental. 23 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48022690> Acesso em 21 de jul. 2022.

BBC News. Eco-anxiety: how to spot it and what to do about it. 27 mar. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.co.uk/bbcthere/article/b2e7ee32-ad28-4ec4-89aa-a8b8c98f95a5>. Acesso em 08 jun. 2022.

BOULIANNE, Shelley; LALANCETTE, Mireille; ILKIW, David. School Strike 4 Climate: social media and the international youth protest on climate change. **Media And Communication**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 208-218, 2020.

BOULIANNE, Shelley; OHME, Jakob. Pathways to environmental activism in four countries: social media, environmental concern, and political efficacy. **Journal Of Youth Studies**, [S.L.], p. 1-22, 2021.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

COSTANZA-CHOCK, Sasha. **Out of the Shadows, Into the Streets!** Transmedia Organizing and the Immigrant Rights Movement. Cambridge: The MIT Press, 2014.

FISHER, Dana R.; NASRIN, Sohana. Climate activism and its effects. **WIREs Climate Change**, v.12, n.1, 2021.

FOLHA DE SÃO PAULO. Dicionário Oxford elege 'emergência climática' a expressão do ano de 2019. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/11/dicionario-oxford-elege-emergencia-climatica-como-palavra-do-ano.shtml> Acesso em: 28 out. 2021

G1. Bolsonaro chama Greta Thunberg de "pirralha", e ela responde. 10 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/12/10/bolsonaro-chama-ativista-greta-thunberg-de-pirralha-e-ela-responde.ghtml>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GERBAUDO, Paolo. **Redes e ruas: mídias sociais e ativismo contemporâneo**. São Paulo: Funilaria, 2021.

HANCOX, Donna. Transmedia for Social Change. **The Routledge Companion To Transmedia Studies**, [S.L.], p. 332-339, 2019.

JENKINS, Henry et al. **By any media necessary: the new youth activism**. Nova Iorque: NYU Press, 2016.

JENKINS, Henry et al. **Cultura da convergência**. 2a. edição. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry et al. **Transmedia storytelling 101**. 21 mar. 2007. Disponível em: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html.

JENKINS, Henry et al. Telling stories: Lina Srivastava talks about transmedia activism. 19 jan. 2016. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2016/01/telling-stories-lina-srivastava-talks-about-transmedia-activism-part-one.html> Acesso em: 08 jun. 2022.

MARTINO, Luís. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MOOR, Joost de; VYDT, Michiel de; UBA, Katrin; WAHLSTRÖM, Mattias. New kids on the block: taking stock of the recent cycle of climate activism. **Social Movement Studies**, [S.L.], v. 20, n. 5, p. 619-625, 2020.

MORTON, Timothy. **Being ecological**. Pelican Books, 2018.

PICKARD, Sarah. Young Environmentalists Are Doing it Themselves. **Political Insight, Political Studies Association (PSA)**, vol. 10, no. 4, p. 4-7, 2019.

SÁ, Fernanda Pires de. Carlos A. Scolari: ecologia dos meios de comunicação, alfabetização transmídia e redesign das interfaces. **MATRIZES**, 12(3), p. 129-139, 2018.

SCIENTIFIC AMERICAN. An open letter endorsing the global strike for climate. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://blogs.scientificamerican.com/observations/an-open-letter-endorsing-the-global-school-strike-for-climate/> Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Silva Maria. A transmidialidade como estratégia discursiva. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 14, n.1, p. 241-263, 2016.

THE GUARDIAN. Scott Morrison tells students striking over climate change to be 'less activist'. **The Guardian**. 28 nov. 2020. Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2018/nov/26/scott-morrison-tells-students-striking-over-climate-change-to-be-less-activist> Acesso em: 08 jun. 2022

THUNBERG, Greta. **No one is too small to make a difference**. Penguin books, 2019.

TV SENADO. Ativista Greta Thunberg diz, no Senado, que Brasil age de forma vergonhosa em relação à natureza. 24 set. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/tv/programas/parlamento-brasil/2021/09/ativista-greta-thunberg-diz-no-senado-que-brasil-age-de-forma-vergonhosa-em-relacao-a-natureza>. Acesso em 08 jun. 2022.

TV SENADO. Não tem como pensar em Amazônia sustentável sem levar em consideração os indígenas, diz ativista Samela Sateré Mawé. **Youtube**. 10 set. 2021. 1 vídeo (1'7"). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rSiqH87k6zY> Acesso em: 18 jun. 2022.

WORDPRESS. Join us in a Digital Climate Strike. 12 set. 2019. Disponível em: <https://wordpress.com/blog/2019/09/12/digital-climate-strike/>. Acesso em 08 jun. 2022.

15

A virada emotiva da comunicação: uma análise semiótico-cognitiva do papel das plataformas de redes sociais na eleição presidencial de 2018

Renata Vicentini Mielli & Vinicius Romanini

Universidade de São Paulo

Introdução

Com o domínio das *Big Techs* privadas sobre os processos de comunicação, estruturados em algoritmos de aprendizagem de máquina a partir do uso de dados pessoais, está em curso uma virada emotiva na comunicação que desloca a racionalidade do centro dos processos de tomada de decisão, impactando negativamente a esfera pública (HABERMAS, 2011) e a democracia, impondo novos desafios epistemológicos para compreender essas mudanças.

As novas dinâmicas de circulação dos conteúdos nas Plataformas de Redes Sociais (CASTELLS, 2003) amplificaram o papel das mensagens de apelo emocional - principalmente as que despertam ódio e medo - nos processos de tomada de decisão (BRADY *et al.*, 2017). Os sistemas algorítmicos distribuem os conteúdos para seus usuários baseados em discursos emocionais, que impactam nas subjetividades, aprofundando medos, angústias, aversões, dúvidas, ódio, e reforçando preconceitos⁶³. Essa instrumentalização das emoções atende aos propósitos econômicos dessas plataformas, que é o de

⁶³ A necessidade de classificação dos padrões encontrados nos dados dos usuários das redes sociais foi satisfeita pela taxonomia CANOE, desenvolvida na psicologia (GOLDBERG, 1992). Ela reduz a personalidade humana a cinco traços: 1. abertura a novas experiências, 2. perfeccionismo, 3. sociabilidade (extroversão), 4. cooperatividade (condescendência) e 5. temperamento (ISAAC; HANNA, 2018).

nos manterem conectados e interagindo, e em permanente estado de atenção e alerta.

Nas Plataformas de Redes Sociais (PRSs), as dinâmicas de circulação de conteúdos levam às últimas consequências a supremacia da imagem instantânea, que esvazia seus vínculos espaciais e temporais. Os conteúdos se multiplicam nos *feeds* de forma vertiginosa, fazendo com que o usuário fixe o olhar por segundos e reaja a partir de reflexos, ficando presos num círculo de estímulos ativados principalmente por conteúdos de caráter moral/emocional, de disparo rápido no sistema cognitivo.

A partir dos métodos de fixação das crenças elencados por Peirce e de teorias cognitivas sobre o papel das emoções na formação da opinião pública, vamos discutir como o favorecimento da quantidade de informação sobre a qualidade, e da velocidade de compartilhamento sobre a compreensão, produzem ações e consequências nocivas à democracia, motivados pelo discurso de ódio, *fake news* e fundamentalismos estimulados por lideranças religiosas. Mostraremos como a recepção em chave emocional (primeiridade) e a reação irrefletida (segundidade), sem a possibilidade de uma mediação racional (terceiridade), que permita checar a razoabilidade das opiniões por meio da experiência com a realidade e o debate justificado e fundamentado, produzem crenças emotivo-reativas em bolhas de ressonância digital.

Pragmaticamente, os métodos da tenacidade e da autoridade se sobrepõem à razão comunicativa que deve embasar a investigação jornalística e científica. A desvalorização da ciência e a descrença no jornalismo são efeitos imediatos dessa corrosão da racionalidade na esfera pública. Além disso, a regressão social na direção da imaturidade e perda de autonomia que observamos nas bolhas das redes sociais despertam metáforas primitivas de autoridade paternal (LAKOFF, 2009) em que as figuras dicotômicas do “pai conservador” e “pai progressista” balizam o comportamento social.

Como exemplos, vamos trazer a análise de dois casos específicos das eleições presidenciais de 2018: ‘Kit Gay’ e ‘Escola Sem Partido’. O ‘Kit Gay’ foi classificado como *fake news* por várias agências de checagem (REDAÇÃO G1, 2018) e o TSE determinou que seus conteúdos fossem retirados do ar (MINISTRO, 2018). O ‘Escola Sem Partido’ surgiu como uma das propostas prioritárias de Jair Bolsonaro para combater o que ele chamou de “ideologia de esquerda” e de “marxismo cultural” (FERNANDES, 2018). Em ambos, houve

abundância de argumentos morais e emocionais que alavancaram a viralização destes conteúdos, conferindo aos temas importante protagonismo no debate eleitoral.

Utilizamos pesquisas de opinião pública e levantamento próprio de páginas do Facebook e canais do YouTube sobre o tema (coletando informações sobre número de seguidores/inscritos, visualizações das postagens) comparando alcance e viralização de conteúdos sobre os assuntos. À luz dos dados coletados, discutimos como se deram as narrativas em torno dos dois casos, usando o quadro teórico desenvolvido por Lakoff (2009), pelo qual é possível compreender as instituições e os grupos políticos em termos de dois modelos ideais de família: a do pai rígido (conservadora) e a do pai estimulador (progressista), além dos valores morais a elas relacionadas.

1 Marco Teórico

O uso de discursos morais, com forte apelo emocional, não é novidade no debate político. Narrativas que recorrem ao medo e reforçam preconceitos sempre foram utilizadas para influenciar a tomada de decisão das pessoas (LAKOFF, 2009; MALINI; CIARELLI; MEDEIROS, 2017). Não é necessário ir longe na história da propaganda política para verificar isso. Lembremo-nos, por exemplo, do discurso da atriz Regina Duarte⁶⁴ veiculado no horário eleitoral gratuito em propaganda do então candidato à presidência da República, José Serra, em 2002:

Eu tô com medo, faz tempo que eu não tenho... Eu sei que o Brasil nesta eleição corre risco de perder toda a estabilidade que foi conquistada. Eu sei que há muita coisa para ser feita, mas também tem muita coisa que foi realizada. Não dá pra ir tudo para a lata do lixo. Nós temos dois candidatos à Presidência: um que eu conheço é o Serra... (PODER360 [REGINA DUARTE], 2018).

Lakoff (2009) desenvolveu amplo estudo no campo das ciências cognitivas sobre como o funcionamento da mente desempenha um papel no processo de tomada de decisões políticas. Questionando as bases da racionalidade iluminista, considera que elas são insuficientes para responder

⁶⁴ Regina Duarte iniciou sua carreira em 1965, na TV Excelsior, e depois passou ao quadro da Rede Globo, onde foi protagonista de dezenas de novelas e seriados, o que a levou a ser uma das atrizes mais famosas do país. Assumiu a Secretaria Especial da Cultura no governo de Jair Bolsonaro em 4 de março de 2020, cargo que exerceu até 20 de maio do mesmo ano.

aos acontecimentos que estão em curso atualmente. Acreditar que as pessoas se posicionam com base numa racionalidade consciente, cujos atributos são a lógica, a literalidade e a ausência de emoção voltadas para servir aos seus interesses, na sua visão, é um erro inocente. Para Lakoff, o uso da emoção na persuasão política é legítimo - e não um apelo à irracionalidade.

As emoções apropriadas são racionais. É racional ficar indignado com a tortura, com a corrupção ou com um assassino, ou por mentiras que podem levar a milhares de mortes. Se as políticas fizerem as pessoas felizes, então despertar esperança e alegria é racional. Se a própria terra estiver em perigo eminente, então o medo é racional (LAKOFF, 2009, p. 8, trad. nossa).

Em sua crítica à perspectiva racionalista, Lakoff advoga a necessidade de se elaborar as bases para um novo "Iluminismo do Século XXI" que não coloque em campos opostos razão e emoção, mas que incorpore na razão os símbolos, as metáforas e as emoções como elementos indissociáveis.

O debate sobre o papel das emoções e suas influências no comportamento humano é antigo e perpassa muitos campos da ciência. Particularmente na Filosofia, é tema sobre o qual se debruçaram Aristóteles, Platão, Kant, Descartes e outros. Mas foi este último quem inaugurou o racionalismo da Idade Moderna e acabou estabelecendo uma dualidade entre emoção e razão.

Ao realizar sua crítica ao método cartesiano - que não tinha como centro o debate entre razão e emoção - no conjunto de artigos publicados entre 1868 e 1869 conhecidos como "A série sobre a cognição", Peirce constituiu as bases para o seu pensamento filosófico. Estabeleceu o conceito de pensamento como signo, inaugurando a relação triádica que vai basear toda a sua filosofia, e afirmou que todo o conhecimento que temos do mundo interior ou mental é produzido por inferências a partir de fatos externos, mostrando não haver sentido a separação entre emoção e razão. Se todo o nosso conhecimento é inferencial, também o são nossas percepções dos objetos e das nossas próprias emoções, de forma que ambas participam dos processos de cognição.

A grande novidade da teoria peirceana dos métodos está na sua demonstração de que, para negar as mazelas de um racionalismo exclusivista, não temos de partir para a glorificação do emocional e da irracionalidade. Peirce mostra que as vias que vão do instinto à razão, e vice-versa não são separadas por fronteiras intransponíveis (SANTAELLA, 2004, p. 28).

Para Peirce, a emoção e os sentimentos são provocados pela nossa experiência sensível de estar no mundo. Em seu artigo *Questions Concerning Certain Faculties Claimed for Man* (EP 1, p. 11)⁶⁵, ele argumenta que as emoções são predicções a respeito de algum objeto ou cognição anterior e as diferencia do julgamento intelectual:

Da mesma forma, qualquer emoção é uma predicação a respeito de algum objeto, e a principal diferença entre isso e um julgamento intelectual objetivo é que, enquanto o último é relativo à natureza humana ou à mente em geral, a primeira é relativa às circunstâncias particulares e à disposição de um homem específico em um momento específico. O que aqui se diz das emoções em geral é verdade em particular do sentido da beleza e do sentido moral. Bom e mau são sentimentos que surgem primeiro como predicados e, portanto, ou são predicados do não-eu, ou são determinados por cognições anteriores - não havendo poder intuitivo de distinguir elementos subjetivos da consciência (EP 1, p. 23).

Essa diferenciação baseada na disposição de um homem específico em um momento específico é fundamental para a própria discussão da emoção como elemento principal da formação das crenças, uma vez que ao ser determinada principalmente por uma "situação acidental no momento", as se tornam "cognições muito estreitas para serem úteis" (CP 5292).

Para Peirce, crença é um "estado calmo e satisfatório que não desejamos evitar, ou mudar para uma crença em qualquer outra coisa. Pelo contrário, nos apegamos tenazmente, não apenas em acreditar, mas em acreditar exatamente no que acreditamos" (EP 1, p. 114). Quando atingimos a crença, ficamos tão satisfeitos que estamos prontos a agir a partir dela. A crença, para Peirce, não é um estado de inação, de contemplação ou inércia. Ao contrário, é um pressuposto para a ação. É na crença que nascem os hábitos que guiam nossa ação no mundo. Isso ocorre até que algo coloque essa crença em suspeição, e surja uma dúvida que nos leve à produção de novas crenças.

Entre os quatro métodos de fixação das crenças desenvolvidos por Peirce em seu texto de 1877 *The Fixation of Belief* (EP 1, p. 109), são nos métodos da tenacidade, da autoridade e *a priori* que as emoções podem estar envolvidas de forma mais proeminente. O método da tenacidade é o mais primitivo para fixar crenças, o mais individual e, portanto, o mais sujeito a cognições mais

⁶⁵ Neste trabalho, a abreviatura EP é utilizada para fazer referência à obra de Peirce em *The Essential Peirce*, seguido do número do volume e da página. CP se refere à citação da obra *Collected Papers of Charles S. Peirce* seguido do número do volume e parágrafo da mesma.

simples e determinadas por emoções. O método da autoridade é determinado pela palavra de uma autoridade constituída (instituição ou pessoa), que usa da persuasão e de sua posição de liderança para impor uma crença coletiva que se sobrepõe à crença do indivíduo. O método *a priori* apela ao gosto individual, ao sentimento, e transforma a crença em capricho.

Ao estudar como as dinâmicas sociais estão se estruturando na rede, Castells (2003) afirma que o poder atua sobre a mente humana por meio de mensagens comunicativas (informação). Por isso, a importância em compreender como se processam essas mensagens e como isso se traduz em ações na esfera pública, na dimensão política individual e coletiva. Ele analisa as relações entre emoção, cognição e política e considera que a mudança social tem sua raiz na motivação emocional, individual ou coletiva, e aponta que um dos “gatilhos” sociais para a mobilização pode ser a raiva, constantemente aumentada pela percepção de uma injustiça e pela necessidade da identificação do responsável pela situação. A partir do compartilhamento e da descoberta de outras pessoas com o mesmo sentimento, a interação e a ação comunicativa crescem e induzem ações coletivas.

Em estudo sobre como as emoções impactam na disseminação de conteúdos políticos nas redes sociais, Brady *et al.* (2017) dizem, assim como Lakoff, que moralidade e emoções estão vinculadas, e a transmissão social de uma impacta na outra. Como esses conteúdos circulam amplamente em redes mediadas por algoritmos, o contágio é maior quanto maior for o conteúdo emocional envolvido.

Nossos humores, pensamentos e ações são moldados por toda a rede de indivíduos com os quais compartilhamos relações diretas e indiretas. Assim, muitas vezes desenvolvemos ideias e intuições semelhantes às outras porque estamos socialmente conectados a elas. Esse fenômeno é frequentemente considerado “contágio” social porque imita a disseminação de doenças. Usamos uma perspectiva de contágio social para esclarecer como as mensagens moralmente tingidas sobre questões políticas são transmitidas através de redes sociais (BRADY *et al.*, 2017, p. 7313, trad. nossa).

Lakoff explora como as metáforas e a construção de narrativas gerais baseadas nas estruturas familiares de um pai rígido ou de uma família progressista se conectam às emoções a partir de estruturas dramáticas que servem de referência para todos, com papéis como herói, vilão, vítima, ajudante etc. “Essas estruturas fornecem a textura emocional de narrativas simples. Por

serem neuralmente ligados, a estrutura emocional da narrativa (raiva, medo, alívio) é inseparável da estrutura dramática (ação vilã, batalha, vitória)" (LAKOFF, 2009, p. 93, trad. nossa).

No ambiente de formação de crenças por autoridade, favorecido no contexto em debate, é oportuno construir lideranças a partir da figura do pai rigoroso, que usa sua autoridade para dar disciplina, mostrar o que é certo ou errado e defender a família do mal. Este modelo é centrado na figura masculina, que tem força e poder, enquanto a figura feminina lhe é submissa pela fraqueza e inferioridade. Essa combinação de narrativas, quando aplicada ao Kit Gay, nos permite perceber que este modelo leva à rejeição social e política da homossexualidade. Não pode haver gays numa família do pai rigoroso, estruturada na diferença de gênero e no papel da masculinidade. Aplicada ao Escola Sem Partido, vemos que a educação precisa refletir na sua estrutura a rigidez e a disciplina do pai rigoroso, com objetivos definidos para a escola - formação profissional - e não ser um ambiente de questionamento de autoridade.

2 As dinâmicas da circulação da informação estruturadas pelo Big Data e algoritmos de aprendizagem de máquina

O uso da emoção e de conteúdos morais na construção das narrativas ficou mais complexo a partir das novas dinâmicas da comunicação social impostas pelas PRSs, que criaram novos fluxos para os conteúdos a partir das mediações estruturadas por uso de algoritmos e Big Data.

O modelo econômico das plataformas da internet é baseado em interações e coleta de dados, impondo uma quase obrigatoriedade de as pessoas estarem nestas plataformas.

Ele ou ela precisam estar teclando, fotografando, filmando, falando, fazendo buscas, comentando emoções, gostos, desejos, prazeres ou desgostos, "curti" ou "não curti", para que os algoritmos possam reduzir tudo isso a dados. Manter-se em permanente atividade eletrônica tornou-se uma necessidade da nossa sociedade, assim como respirar ou comer (DANTAS, 2017, p. 12).

Avança a coleta massiva de dados, permitindo transformar as pessoas (suas emoções e comportamentos) e todas as coisas do mundo em dados, constituindo o Big Data - visto aqui não pelo seu tamanho, mas pelas

possibilidades de uso agregado de suas bases, estruturando redes de contato dos usuários (amigos, seguidores); 'redes de comportamento', a partir de padrões de comunicação (como marcações na mesma foto, uso de mesmas *hashtags*, compartilhamento dos mesmos posts); 'redes de sentimentos' a partir de agrupamento dos usuários que reagem da mesma forma a determinados conteúdos, etc., estabelecendo a dinâmica de viés. Essa tarefa de seleção é feita por decisões automatizadas, com algoritmos programados sem o escrutínio público.

Tais sistemas não são neutros nem na sua modelagem inicial, realizada por humanos, nem no processo de aprendizagem não supervisionada, alimentada por dados, porque eles são desenvolvidos, como alerta Kitchin (2017, p. 18, trad. nossa), "para criar valor e capital, para impulsionar um comportamento e estruturar preferências de uma certa forma; e para identificar, selecionar e classificar pessoas".

Ao realizarem essa seleção, as plataformas assumiram a tarefa de *gatekeepers* dos conteúdos, seja pela ação econômica (impulsioneamento e patrocínio), pela ação algorítmica (a partir de dados pessoais e aprendizado de máquinas), ou pelo engajamento orgânico (a partir da mobilização de lideranças).

Os mecanismos algorítmicos utilizados nestas plataformas se baseiam na sugestão de conteúdos a partir das "preferências" e "hábitos" de navegação dos usuários, aproximando as pessoas com mesmos valores, isolando os grupos por afinidades, fazendo com que o diálogo entre posições diferentes deixe de ser discussão para se transformar em "guerra". Produz um cenário no qual não se produzem sínteses e buscas de consensos sociais a partir das diferenças. Como os usuários das plataformas não conhecem essas regras de "mediação", os efeitos dessa dinâmica de direcionamento de conteúdos sobre a formação das crenças das pessoas são potencializados, criando um ambiente de indução e controle totalmente opacos para a sociedade.

Ao colocarmos o debate sobre o impacto das comunicações e das narrativas morais-emocionais nos mecanismos algorítmicos de distribuição de conteúdos no centro do questionamento epistemológico, o foco se desloca da informação como conhecimento ou verdade para a investigação sobre "quais os procedimentos para constituir o que aparece como informação para o

usuário? E em que ideais normativos particulares repousa essa pré-seletividade?” (SCHOU; FARKAS, 2016, p. 42, trad. nossa).

A resposta a questões tão complexas fogem do escopo deste trabalho, cuja pretensão é reforçar – analisando os casos específicos e baseado na literatura listada – que a mediação algorítmica delimita as escolhas e direciona o olhar dos usuários para conteúdos organizados de acordo com os hábitos de navegação com o propósito de reforçar crenças, reduzindo as possibilidades de contato com posições diferentes, o que dificulta o próprio surgimento da dúvida e as possibilidades de mudança das crenças, e conseqüentemente, das ações derivadas destas.

Morosov (2018) alerta que a transposição do positivismo em sistemas automatizados de predição pode remodelar “vieses culturais, raciais e étnicos como verdades objetivas e empíricas, agora incorporada a algoritmos, o que resultará numa discriminação ainda mais acentuada” (MOROSOV, 2018, p. 179). E esse perigo se agrava ao darmos às PRSs o poder de decidir o que é verdadeiro ou falso, de decidir que conteúdos podem ou não circular. “Falso consenso, imposto por algoritmos baseados em dados falhos, é tão ruim quanto notícias falsas” (MOROSOV, 2018, p. 179).

Esse cenário se agrava em função do design e da dinâmica das plataformas, projetadas para dar vazão a milhões de conteúdos postados e compartilhados por minuto. Nas PRSs as informações se multiplicam velozmente em *timelines* e *feeds*, e nos detemos sobre elas por segundos ou frações de segundo, capturando essencialmente os elementos icônicos e indiciais das mensagens, o que nos leva a reagir por reflexo e não por reflexão. Ficamos presos num ciclo de estímulos provocados principalmente por conteúdos de caráter moral/emocional – de disparo rápido no nosso sistema cognitivo – deslocando o equilíbrio do processo semiótico no sentido dos elementos de primeiridade e segundidade.

Prevalecem os elementos de captura da atenção, que é a base do modelo de negócios das PRSs, em que os conteúdos de caráter moral-emocional ganham relevância e se sobressaem. A repetição, a velocidade e a superabundância são fatores que não favorecem a produção de novos conhecimentos.

A atenção é despertada quando o mesmo fenômeno se apresenta repetidamente em diferentes ocasiões, ou o mesmo predicado em diferentes sujeitos. Vemos que A tem certo caráter, que B tem o mesmo, C tem o mesmo; e isso desperta nossa atenção, para que digamos: "Esses têm esse caráter." Assim, a atenção é um ato de indução; mas é uma indução que não aumenta nosso conhecimento, porque nosso "estes" abrange nada além das instâncias experimentadas. É, em suma, um argumento de enumeração (CP 5296).

A base lógica para o método pragmático de determinar o significado real, de preencher de sentido um conceito, uma proposição, está na relação triádica entre primeiridade, segundidade e terceiridade. Na primeiridade o que se estabelece com o objeto é uma relação imediata, primitiva, que favorece os estímulos. Na segundidade mobiliza-se a atenção, um reflexo ou reação ao estímulo anterior. É na terceiridade que se processam esses estímulos e reflexos, a partir da mobilização do pensamento, de uma reflexão que leva à produção do conhecimento. É nessa relação triádica detalhada por Peirce (EP 2, p. 398-433) que se baseia a própria possibilidade de semioses que levam à forma mais elevada de formação das crenças, o método científico, que tem como primado a valorização da razão argumentativa.

Ao relacionar esse processo com as quatro formas de fixação das crenças, podemos dizer que o método *a priori* é acionado principalmente por estímulos instintivos, imediatos, emocionais característicos da primeiridade. Já os métodos da tenacidade e autoridade são acionados principalmente por fatores relacionados à reação e imposição encontrados na segundidade, e que o método científico exige um conjunto de elementos voltados ao pensamento e à reflexão para levar ao conhecimento que estão presentes apenas na terceiridade.

No ambiente das PRSs, o processo semiótico, ao ser deslocado para os elementos de primeiridade e segundidade, ao ser orientado pela captura da atenção mobilizada por conteúdos de caráter moral-emocional, está promovendo uma virada emocional na comunicação. Definimos essa virada como: *a disseminação de conteúdos de caráter moral/emocional favorecida pela mediação algorítmica para acessar as emoções - a partir de estratégias especializadas em alcançar efeitos práticos e rápidos de persuasão - e usá-las para manipular e modular comportamentos sociais impulsivos, que dispensam processos de compreensão e não possuem uma razão argumentativa para formar crenças e pautar atitudes.*

A virada emocional limita as possibilidades de reflexão, que nos permitiria extrair os elementos de terceiridade das trocas simbólicas. Nesse ambiente, as crenças são formadas por viés de confirmação de posições pré-estabelecidas, conceitos e preconceitos. Prevalece o desentendimento. Sem o choque de posições a partir de pluralidade e diversidade informativas, as crenças são validadas e alimentadas principalmente a partir da autoridade e da tenacidade, conforme descrito por Peirce (EP 1, 1992).

3 Desinformação e discurso de ódio

Todo esse processo leva à desintegração da mente social (HOUSER, 2019) pela disseminação de *fake news*, discurso do ódio e teorias conspiratórias que sequestram cognitivamente os usuários das redes ao requisitar continuamente suas emoções e solicitar engajamento numa disputa contínua de narrativas, propiciando a proliferação da desinformação: conteúdo “criado, apresentado e divulgado para obter vantagens econômicas ou para enganar deliberadamente o público” (COMISSÃO EUROPEIA, 2018, p. 4), e do discurso de ódio que, de acordo com documento das Nações Unidas, é qualquer tipo de comunicação pejorativa ou discriminatória, baseada em sua religião, etnia, nacionalidade, raça, cor, descendência, gênero ou outro fator de identidade que gere intolerância e ódio e, em certos contextos, podem ser humilhantes e divisivos (UN, 2019). Esses discursos alteram profundamente o ambiente de formação da opinião e tomada de decisões. A escala, velocidade e alcance que passaram a ter em razão da dinâmica das redes sociais têm sido largamente utilizados para influenciar a opinião pública.

Além disso, é importante considerar a posição dominante de mercado das PRSs, que lhes confere uma concentração de poder econômico e político muito mais acentuado do que o verificado na era das *mass media*. Como alerta Martín-Barbero (2018) as novas tecnologias de comunicação representam uma das transformações mais profundas da sociedade, porque elas radicalizam:

a experiência de des-ancoragem produzida pela modernidade, porque essa tecnologia desloca o conhecimento, modificando tanto o estatuto cognitivo quanto o institucional das condições de conhecimento, levando a uma forte indefinição das fronteiras entre razão e imaginação, conhecimento e informação, natureza e artifício, arte e ciência, conhecimento especializado e experiência profana (MARTÍN-BARBERO, 2018, p. 29).

Importante sublinhar que a disseminação das *fake news* foram amplamente utilizadas na eleição de 2018 no Brasil. Elas se transformaram em tática eleitoral de largo alcance, graças ao uso massivo das redes sociais na internet (MARTINS, 2017; FAKE NEWS, 2018; BENITES, 2018).

4 O poder de contágio do Kit Gay e do Escola Sem Partido

Os mecanismos de distribuição dos conteúdos sobre o Kit Gay e a Escola Sem Partido e o uso de discursos morais-emocionais atingiram principalmente os públicos predispostos a convergir com esses temas de forma a criar uma viralização que levasse a um gatilho social, neste caso a eleição de Jair Bolsonaro.

Apesar de não ter tido como foco as redes sociais, um levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública da Universidade Federal do Paraná analisou o discurso dos candidatos à presidência da República no Horário Gratuito de Propaganda Eleitoral. Os dados mostram o uso predominante dos discursos emocionais durante a campanha por três dos quatro candidatos. Quem mais usou a emoção como estratégia eleitoral foi Bolsonaro (88,9%), seguido de Geraldo Alckmin (59,2%), e, em terceiro lugar, Haddad (53,2%). Apenas Ciro Gomes usou um discurso mais programático (53,3%). “Ou seja, optaram por uma mensagem desprovida de conteúdo político, pragmático ou ideológico, apelando-se para aspectos simbólicos. É o tipo de recurso utilizado para prender a atenção do eleitor/telespectador pela emoção” (NEVES; ALCÂNTARA, 2020, n.p.).

Foi exatamente isso que ocorreu com o Kit Gay e com o Escola Sem Partido.

4.1 O kit gay

A iniciativa do governo do ex-presidente Lula em produzir um material pedagógico chamado “Escola sem Homofobia”, em 2008, foi alvo de ataques dos setores conservadores no Congresso Nacional, principalmente os ligados à bancada evangélica. Um dos primeiros parlamentares a levantar a voz contra a iniciativa foi o então deputado Jair Bolsonaro, que lançou em 2010 o boletim

“Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT” com a chamada: “Querem, na escola, transformar o seu filho de 6 a 8 anos em homossexual” (REDAÇÃO G1, 2011). Bolsonaro se pronunciou na tribuna sobre o tema inúmeras vezes, (BRASIL, 2011) e também chegou a propor audiências públicas e outras iniciativas legislativas.

O conjunto de materiais voltados para orientação de professores e trabalho em sala de aula para combater a homofobia ficou conhecido como Kit Gay. Na campanha eleitoral de 2018, o tema viralizou de forma exponencial nas PRSs, a ponto de se tornar um dos assuntos de maior impacto no debate político.

Levantamento da Pesquisa IDEIA Big Data/Avaaz, divulgado em 01/11/2018, mostrou que 73,9% do total de eleitores tiveram contato com conteúdos sobre o Kit Gay. Entre os eleitores de Bolsonaro, 85,2% foram expostos a esses conteúdos e, destes, 83,7% acreditaram na informação de que Fernando Haddad (PT) distribuiu o Kit Gay para escolas quando era ministro da Educação. Entre os eleitores de Haddad, 61% tiveram algum contato com conteúdos sobre o Kit Gay, mas apenas 10% acreditaram na informação.

Essa discrepância na exposição dos eleitores aos conteúdos do Kit Gay é explicada pelo modelo de distribuição algorítmica que direciona conteúdos para os indivíduos já predispostos a serem afetados pela ideia da existência do Kit Gay.

A origem destes conteúdos foram as redes de Jair Bolsonaro, de seus filhos e principais apoiadores (XAVIER, 2020). Assim, para os 83,7% dos eleitores do Bolsonaro que acreditaram na existência do Kit Gay, pouco importava se a mensagem era crível ou não, o importante era que elas confirmassem uma opinião e contribuíssem para atingir o objetivo principal: eleger Bolsonaro.

Mesmo depois que o TSE determinou a retirada dos conteúdos sobre o Kit Gay (MINISTRO, 2018), por reconhecer que eram enganosos (*fake news*), o tema permaneceu quente no debate eleitoral e contribuiu para cristalizar a opinião e orientar a tomada de decisão sobre o voto das pessoas. Reforçando a conclusão de Lakoff (2009) de que quanto mais os conservadores gerarem medo no público, mais apoio eles tenderão a conseguir, e mais isso inibirá o apoio aos progressistas.

A reportagem “A eleição do Kit Gay”, publicada em outubro de 2018 (POLICARPO *et al.*, 2018), capturou o engajamento nas redes sociais em torno do tema. A pedido da reportagem, o Monitor do Debate Político no Meio Digital⁶⁶ fez um levantamento das postagens sobre o assunto entre 15 de setembro a 15 de outubro, e listou as 10 publicações mais compartilhadas. A primeira era do perfil oficial no Facebook do candidato Jair Bolsonaro, publicada em 10 de outubro, com mais de 115 mil compartilhamentos, e fazia ataques a Haddad reafirmando que ele era o criador do ‘Kit’. A segunda publicação com mais compartilhamentos (35 mil) foi feita pelo deputado federal do PT, Enio Verri. Neste caso, a postagem questiona as afirmações de Bolsonaro. A terceira, a quarta e a quinta publicações mais compartilhadas eram todas favoráveis à versão de Bolsonaro, feitas por páginas como Brasil com Bolsonaro, Somos Todos Bolsonaro e Movimento Brasil Livre (MBL). Juntas, somaram mais de 77 mil compartilhamentos. Utilizando o *Crawndtangle*⁶⁷, a Agência Pública monitorou as redes que promoveram maior engajamento em torno do tema na semana anterior à eleição: Jair Bolsonaro, seu filho Carlos (PSL-RJ) e o pastor Silas Malafaia estão entre os autores que alcançaram maior engajamento citando o ‘Kit’. Um vídeo de Malafaia acusando Haddad de ser o pai do ‘Kit Gay’ teve mais de 210 mil visualizações em cerca de 24 horas e quase 7,5 mil compartilhamentos.

Utilizando os filtros de pesquisa disponíveis pelo YouTube, pesquisamos os 10 primeiros conteúdos indexados para ‘Kit Gay’, a partir do critério de contagem de visualizações⁶⁸. O mais visto tinha 1,6 milhões de visualizações, mostrando o livro que o Jornal Nacional não permitiu que fosse exibido. Três são do canal de Carlos Bolsonaro para disseminar a propaganda da existência do Kit. O segundo, o terceiro, o nono e o décimo vídeos mostram o debate no JN, apresentam a cartilha e tentam esclarecer sobre o projeto “Escola Sem Homofobia”, mas suas visualizações somadas não chegavam a 500 mil visualizações.

Esses números mostram que o alcance dos conteúdos em vídeo para propagar a existência do Kit Gay foram muito superiores do que os que buscavam esclarecer os fatos em torno do assunto. No caso do YouTube,

⁶⁶ O monitor é um projeto do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Acesso à Informação da Universidade de São Paulo (USP).

⁶⁷ Ferramenta para análise de redes sociais do Facebook

⁶⁸ Essa pesquisa foi realizada em junho de 2020.

quanto mais visualizações tem um vídeo, mais ele aciona os algoritmos de recomendação listando conteúdos semelhantes por palavras-chave, por título, por reações, seguindo a dinâmica da exposição com base nos hábitos de navegação. Essa dinâmica gera um fluxo que reforça os mesmos pontos de vista sobre o tema.

O potencial de contágio dos conteúdos de desinformação e de forte apelo moral e emocional mostrou-se muito maior. A repetição da narrativa, os métodos utilizados e a demora para que os órgãos oficiais atestassem que o Kit não existiu contribuiu para a produção da crença em torno dele.

Mesmo que uma parte das pessoas atingidas pelos conteúdos sobre o Kit Gay (em particular as conservadoras) não tivessem certeza da sua existência, diante da dúvida contribuíram para a disseminação em larga escala desses conteúdos.

4.2 Escola Sem Partido

O movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 por Miguel Nagib, mas só em 2014 a iniciativa se transformou em projeto de lei, por iniciativa dos filhos de Jair Bolsonaro. Flávio Bolsonaro fez a proposta na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, e Carlos Bolsonaro, na Câmara Municipal. Os projetos proibiam a “doutrinação partidária” por parte dos professores e vetavam conteúdos que pudessem estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos estudantes ou de seus pais. Em 2015, o projeto foi apresentado na Câmara dos Deputados, pelo deputado federal Sr. Izalci, do PSDB/DF.

Na eleição de 2018, o tema ganhou protagonismo e foi um dos principais da campanha de Bolsonaro (GOIS, 2018), em função da polarização entre os candidatos e porque Fernando Haddad, além de ser professor universitário, foi Ministro da Educação do governo Lula.

No programa de governo de Jair Bolsonaro para a Educação (BOLSONARO, 2018), a visão instrumental e autoritária de escola estava explícita: primeiro por colocar como prioridade a criação de escolas militares em todos os estados, segundo por reforçar que o ensino deveria estar voltado para as disciplinas de “matemática, ciências e português, sem doutrinação e sexualização precoce” nas escolas.

A proposta reforçava o senso comum predominante na sociedade sobre o papel da escola como espaço de formação de mão de obra (SILVA, 2018). Além disso, no contexto da forte polarização política que, na eleição de 2018, teve como alvo prioritário o ataque ao campo progressista no país, o Escola Sem Partido se encaixou perfeitamente no discurso moralista conservador (COM DEBATE, 2018).

Se compararmos o número de curtidas e seguidores da página Escola Sem Partido no Facebook com a página da articulação nacional de entidades para se contrapor ao movimento, Escola Sem Mordança, podemos ver a desigualdade entre as duas na plataforma. A página da Escola Sem Partido Oficial foi criada em 23/06/2014 e contava, em novembro de 2017, com 158.121 curtidas. Em março de 2020, esse número passou a 226.857 curtidas e 238.986 seguidores. Já a página do Escola Sem Mordança, criada em 30/06/2016 contava com 15.659 curtidas e 15.759 seguidores em março de 2020⁶⁹.

No YouTube, pesquisa realizada com o filtro de número de visualizações, dos 10 primeiros resultados de vídeos postados antes do segundo turno de 2018, oito são para defender o projeto Escola Sem Partido. O primeiro tem mais de 6,5 milhões de visualizações. O primeiro conteúdo em vídeo que faz uma "análise" do projeto de lei, apontando pontos positivos e negativos, tem 586 mil. Também aqui percebemos a discrepância de alcance dos conteúdos em cada polo. Os perfis que curtiam páginas vinculadas ao Escola Sem Partido também eram alvo de recomendações de novos conteúdos similares, a partir da leitura algorítmica dos seus hábitos de navegação, o que reforçava a exposição aos conteúdos pró-Escola Sem Partido e vinculados à candidatura de Bolsonaro, seu principal defensor. Essa dinâmica de recomendação é descrita por Gillespie (2014):

Além de conhecer os detalhes pessoais e demográficos de cada usuário, os provedores de informações realizam uma grande quantidade de pesquisas tentando entender e operacionalizar como os seres humanos habitualmente procuram, se envolvem e digerem informações. Mais notavelmente no estudo da interação humano-computador (HCI), o entendimento da psicologia e da percepção humana é aplicado ao design de algoritmos e às maneiras pelas quais seus resultados devem ser representados. Os projetistas esperam antecipar as capacidades e tendências psicofisiológicas dos usuários, não apenas as preferências e hábitos específicos dos usuários. Mas

⁶⁹ Essa pesquisa foi realizada em junho de 2020

também nessas antecipações implícitas e às vezes valências políticas podem ser inscritas na tecnologia (GILLESPIE, 2014, p. 174, trad. nossa).

5 Resultados

Em ambos os temas, a narrativa usada pelos conservadores seguia o quadro geral de narrativas pré-definidas, conforme elenca Lakoff (2009). Há um protagonista, a pessoa cujo ponto de vista está sendo levado. Os eventos são coisas boas e ruins que acontecem. E há emoções apropriadas que se encaixam em certos tipos de eventos nos cenários. Nestes casos, o protagonista era Bolsonaro, o evento ruim que precisava ser combatido era a tentativa de transformar crianças em homossexuais ou de transformar a escola num espaço de doutrinação ideológica. As emoções que se encaixavam neste contexto eram a do medo, a da indignação e a do ódio. Diante dessas emoções, perdemos o controle racional dos motivos que nos levam a ter determinada opinião ou a adotar uma decisão diante de um acontecimento. Há, também, o papel das associações que são estruturadas no cérebro desde o nascimento. De acordo com Lakoff (2009, p. 77), uma das associações mais importantes utilizadas para compreender o país, a sociedade e os governos, é aquela baseada num modelo ideal de estrutura familiar. Ela trabalha dois modelos extremos: uma família do pai rigoroso, cuja moral é usada pelos setores conservadores, e uma família de pais educados, que estimula a autonomia, progressista.

A narrativa em torno do modelo do pai rígido se encaixa perfeitamente na sociedade brasileira atual, com a ascensão do conservadorismo, exacerbação do machismo, da homofobia e reforço de preconceitos. O crescimento do fundamentalismo religioso e político se amplificam, inclusive alimentados pelos conteúdos que circulam nas redes sociais (GALLEGO, 2018).

Dessa forma, ao amplificar a ameaça de que o governo do PT estava desenvolvendo um Kit para ensinar as crianças a se tornarem homossexuais, ou promovendo uma ideologia escolar para formar comunistas, a base política conservadora de Bolsonaro ativou reações de medo e ódio em pessoas dos mais variados espectros políticos. Prevaleceu a visão moralista destacada por Lakoff: moralidade é seguir um padrão, imoralidade é o desvio desse padrão.

Considerações finais

A exploração de conteúdos morais e emocionais encontra nas PRSs um ambiente de contágio muito efetivo, como procuramos indicar nas análises do Kit Gay e do Escola Sem Partido, e mostra como a razão argumentativa pode estar perdendo espaço para a emoção como fator principal para a tomada de decisão, operando uma virada emotiva da comunicação.

Analisando o conceito de emoção em Peirce, Silveira e Pires (2014) alertam para o fato de que quando nossa atenção é “despertada para circunstâncias complexas e inconcebíveis, não havendo condições suficientes para o desenvolvimento de hipóteses, a emoção encontra, de forma particular e menos consciente, uma função semelhante à esperada de um processo racional de investigação” (SILVEIRA; PIRES, 2014, p. 231).

Esse parece ser um fator que é amplificado a partir das dinâmicas de redes sociais. E, como a maioria das pessoas acessam a Internet diretamente a partir do Facebook ou outras plataformas/aplicativos como o Twitter, YouTube, Instagram ou WhatsApp (os dois últimos de propriedade do Facebook), foi prioritariamente nelas que as pessoas conversaram sobre o assunto, leram manchetes de notícias, viram fotos e vídeos que potencializaram as reações morais/emocionais, sedimentando visões já preconcebidas, ao invés de gerar um debate democrático entre visões distintas de mundo (ROMANINI; MIELLI, 2019) baseadas na razão argumentativa.

As consequências disso são muitas, entre as quais estão o empobrecimento do debate político e o reforço de crenças que minam a possibilidade de diálogo e formação de sínteses voltadas à busca de consensos sociais pautados pelo interesse público e convívio democrático.

Referências

BENITES, Afonso. A máquina de ‘fake news’ nos grupos a favor de Bolsonaro no WhatsApp. *El Pais Brasil*, 28 de set. de 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/26/politica/1537997311_859341.html. Acesso em: 28 mai. 2022

BOLSONARO, Jair. **O CAMINHO DA PROSPERIDADE**. Proposta de Plano de Governo, 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Notas Taquigráficas. **Seção 334.1.54.0**. Orador: Jair Bolsonaro (PP-RJ). Brasília, 24 nov. 2011. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=334.1.54.O&nuQuarto=21&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=09:40&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20>

[20%20%20&Data=24/11/2011&txApelido=JAIR%20BOLSONARO&txFaseSessao=Breves%20Comunicaçoes%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&dtHoraQuarto=09:40&txEtapa=Com%20redaçã%20final](#). Acesso em: 28 mai. 2022.

BRADY, William J.; WILLS, Julian A.; JOST, John T.; TUCKER, Joshua A.; VAN BAVEL, Jay J. Emotion shapes the diffusion of moralized content in social networks. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**, v. 114, n. 28, p. 7313-7318, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Jorge Zahar Editor, 2003.

COMISSÃO EUROPEIA. **Combater a desinformação em linha: uma estratégia europeia**. Bruxelas, 2018. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&qid=1525280608825&from=EN>. Acesso em: 10 jan. 2022

COM DEBATE polarizado, projeto 'Escola Sem Partido' provoca disputa de narrativas na rede sobre modelo ideal de educação. **Diretoria de Análise de Políticas Públicas - FGV**, ago. 2018. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/com-debate-polarizado-projeto-escola-sem-partido-provoca-disputa-de-narrativas-na-rede-sobre-modelo-ideal-de-educacao/>. Acesso em: mai. 2022.

DANTAS, Marcos. Internet: praças de mercado sob controle do capital financeiro. In: LX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais [...]**, Curitiba, 2017. p. 1-22.

FAKE NEWS marcaram as eleições de 2018: relembre as 10 mais emblemáticas. **Último Segundo**, 29 de nov. de 2018. Disponível em: <https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2018-10-29/10-fake-news-das-eleicoes.html>. Acesso em: 29 mai. 2022.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro propõe ensino a distância para combater marxismo e reduzir custos. **Folha de S.Paulo**, 07 de ago. de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GALLEGO, Esther Solano. **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo J.; FOOT, Kirsten A. **Media Technologies**: Essays on Communication, Materiality, and Society. Cambridge: MIT Press, 2014.

GOIS, Antônio. Educação: escola sem partido é a principal bandeira de Jair Bolsonaro. **O Globo**, 28 de out. de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/educacao-escola-sem-partido-a-principal-bandeira-de-jair-bolsonaro-23193686>. Acesso em: 29 mai. 2022.

GOLDBERG, Lewis R. The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. **Psychological Assessment**, v. 4, n. 1, p. 26-42, 1992.

GRESPLAN, Carla Lisboa; GOELLNER, Silvana Vilodre. Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual: Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo. **Revista Faced**, n. 19, p. 103-122, 2011.

HABERMAS, Junger. **Mudança estrutural da Esfera Pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

HOUSER, Nathan. The disintegration of social mind. **Cognitio**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 62-76, 2019.

ISAAK, Jim; HANNA, Mina J. User Data Privacy: Facebook, Cambridge Analytica, and Privacy Protection. **Computer, IEEE Computer Society**, v. 51, n. 8, p. 56-59, 2018. DOI: 10.1109/mc.2018.3191268

KITCHIN, Rob. Thinking critically about and researching algorithms. **INFORMATION, COMMUNICATION & SOCIETY**, v. 20, n. 1, p. 14-29, 2017. Disponível em: http://www.nuim.ie/progcity/pp_1-19. Acesso em: 10 jan. 2022.

LAKOFF, George. **The Political Mind**: A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics. Penguin Books, 2009.

MALINI, Fabio; CIARELLI, Patrick; MEDEIROS, Jean. O sentimento político em redes sociais: big data, algoritmos e as emoções nos tweets sobre o impeachment de Dilma Rousseff. **Liinc em Revista**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 2, p. 323-342, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/4089/3400>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Dos meios às mediações, 3 introduções. **Revista Matrizes**, v. 12, n. 1, p. 9-31, 2018.

MARTINS, Alexandra. Na web, 12 milhões difundem fake News políticas. **O Estado de S.Paulo**, 17 de set. de 2017. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,na-web-12-milhoes-difundem-fake-news-politicas,70002004235>. Acesso em: 03 jun. 2022.

MINISTRO do TSE determina retirada de fake news contra candidato Fernando Haddad. **Portal do TSE**, 11 de out. de 2018. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Outubro/ministro-do-tse-determina-retirada-de-fake-news-contra-candidato-fernando-haddad>. Acesso em: 28 mai. 2022

MOROSOV, Evgeny. **Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política**. São Paulo: Ubu, 2018.

NEVES, Daniela; ALCÂNTARA, Naiara S. de A. A emoção como estratégia: análise do HGPE de candidatos à Presidência. **Grupo de Pesquisa em Comunicação Política e Opinião Pública**, 2020. Disponível em: <http://www.cpop.ufpr.br/portal/a-emocao-como-estrategia-analise-do-hgpe-de-candidatos-a-presidencia/>. Acesso em: 10 dez. 2021

PEIRCE, Charles Sander. **The Essential Peirce**. Selected Philosophical Writings, Volume 1: 1867-1893. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1992.

PEIRCE, Charles Sander. **The Essential Peirce**: Selected Philosophical Writings, Volume 2: 1893-1913. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

PEIRCE, Charles Sander. **The Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Volume: VIII. Cambridge: Harvard University Press, 1958.

PESQUISA mostra que 84% dos eleitores de Bolsonaro acreditam no kit gay. **Congresso em Foco**, 01 nov. 2018. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/pesquisa-mostra-que-84-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditam-no-kit-gay/>. Acesso em: 10 jan. 2022

PODER360 [REGINA DUARTE]. **Regina Duarte diz "eu tenho medo" a uma possível vitória de Lula - 2002**. YouTube, 23 set. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=skVHeZ0OPdQ>. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

POLICARPO, Alexandre; FONSECA, Bruno; LARA, Eliziane; HOUBER, Gabriella. A eleição do Kit Gay. **Agência Pública**, 17 de out. de 2018. Disponível em: <https://apublica.org/2018/10/a-eleicao-do-kit-gay/>. Acesso em: jun. 2022.

RAMONET, Ignacio. **A explosão do jornalismo: das Mídias de Massa à Massa de Mídias**. São Paulo: Publisher Brasil, 2012.

REDAÇÃO G1. É #fake que Haddad criou 'kit gay' para crianças de seis anos. **G1 Globo**, 16 de out. de 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2018/10/16/e-fake-que-haddad-criou-kit-gay-para-criancas-de-seis-anos.ghtml>. Acesso em: 15 jun. 2020.

REDAÇÃO G1 - Projeto de distribuir nas escolas kits contra homofobia provoca debate. **Portal G1**, 12 de mai. de 2011. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROMANINI, Anderson Vinicius; MIELLI, Renata Vicentini. Mentiras, discurso de ódio e desinformação violaram a liberdade de expressão nas eleições de 2018. In: COSTA, Cristina; BLANCO, Patrícia. **Liberdade de Expressão: questões da atualidade**. São Paulo: ECA-USP, 2019. p. 34-51. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/408>. Acesso em: 12 set. 2020.

SANTAELLA, Lucia. **O método anticartesiano de C. S. Peirce**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SCHOU, Jannick; FARKAS, Johan. Algorithms, Interfaces, and the Circulation of Information: Interrogating the Epistemological Challenges of Facebook. **Kome Journal**, v. 4, p. 36-49, 2016.

SILVA, Fábio Alexandre da. A escola e a lógica do capital: formação de mão de obra qualificada e mercantilização da educação. **Iniciação & Formação Docente**, v. 05, n. 2, p. 14-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18554/i&fd.v5i2.3259>.

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da; PIRES, Jorge de Barros. The Conception of Emotion According Peirce. **Coleção CLE (UNICAMP)**, v. 66, p. 229-262, 2014.

United Nations (UN). Strategy and plan of action on hate speech. **United Nations**, 18 de jun. de 2019. Disponível em https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_EN.pdf. Acesso em: 30 mai. 2022.

XAVIER, Uribam. Gabinete do ódio - O grande irmão Bolsonaro: Farsa e tragédia no Brasil. **Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará**. 11 de mai. de 2020. Disponível em: <https://cienciassociais.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/gabinete-do-odio.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

16

Gêneros do telejornalismo escolar: práticas de ensino-aprendizagem com produções multimodais no ensino remoto

Sandro Silva Rocha
Universidade de São Paulo

Introdução

Os anos de 2020, 2021 e - apesar de em menor grau - 2022 têm sido fortemente afetados pela pandemia do novo coronavírus. As consequências que a necessidade do isolamento social teve sobre os processos de ensino-aprendizagem não devem ser novidade para a grande maioria dos leitores e leitoras. Chamo a atenção para dois fatores importantes: primeiro, a centralização que tais processos têm na escola e na escolarização; segundo, a desigualdade de acesso às novas tecnologias: seja por falta dos equipamentos necessários para tal, seja por conta da ausência de letramento digital, apesar da popularização massiva das novas tecnologias nas últimas décadas. Essa exclusão vale tanto para os educadores, mas principalmente para os estudantes e suas famílias, o que desafia a crença na existência de uma geração de “nativos digitais”, em que estes possuam uma familiaridade quase orgânica com essas tecnologias.

Foi diante desse cenário que, durante o ensino virtual, muitos educadores buscaram ampliar - ou até mesmo criar do zero - um novo repertório de ferramentas pedagógicas que auxiliassem o cruzamento da ponte entre os alunos e os conteúdos previstos nos currículos oficiais. Além desses conteúdos, após cerca de dois anos utilizando essas ferramentas, não é possível avaliar ainda se a oportunidade educativa de encontrar modos de dar uma formação

escolar que auxilie uma inclusão digital cidadã, consciente e crítica pôde ser aproveitada.

Para que a cidadania digital seja exercida, entendo que o trabalho de letramento digital deva dar condições para que os seus usuários sejam capazes de interpretar criticamente os conteúdos produzidos nesses ambientes e de manusear as ferramentas que mantenham sua segurança em ambiente virtual, além de compreenderem a lógica da circulação/divulgação/produção de informação.

1 Contexto da experiência com o projeto

O projeto pedagógico que relato aqui surgiu num contexto em que os estudantes se organizam de formas variadas dentro do espaço escolar. Além dos conteúdos previstos nos currículos oficiais, que geralmente são trabalhados por meio de cadernos de atividades, chamados de “roteiros de pesquisa e estudo”, os estudantes também se organizam em rodas de conversa, grupos de responsabilidade, oficinas e, principalmente, por meio de tutorias. Cada um desses agrupamentos acontece por um recorte diferente: além da faixa etária (que coloca cada grupo em um ano escolar distinto nas **rodas de conversa** e nas **oficinas**) -, os estudantes também podem se organizar em **tutorias** (constituídas por até dois anos escolares consecutivos) e por interesse, nos **grupos de responsabilidade** (vários anos escolares distintos e não necessariamente consecutivos).

Dentro das tutorias, costuma haver um **projeto pedagógico especial**, que é desenvolvido pelos tutorandos, sob mediação do seu tutor. Por ser desenvolvido ao longo do ano todo, a partir das minhas experiências enquanto educador, considerei melhor propor um projeto que fosse interessante para eles, adotando, portanto, uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem.

Num dos encontros de tutoria, antes do fechamento das escolas, investiguei as ideias que eles teriam para começar a estruturar um projeto de tutoria. Ao final da apresentação de suas sugestões, chegamos ao consenso de realizar um projeto de telejornal escolar.

A realização desse projeto ficou suspensa até o início do atendimento escolar virtual, que contou apenas com os encontros das tutorias, por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e sites de videoconferência.

Nesse atendimento pedagógico, encontramos no material elaborado pela rede municipal de ensino, em uma de suas atividades, o vídeo que serviria de ponto de retomada do projeto pensado antes do isolamento. Por conta de alguns fatores – entre eles, a própria exclusão digital, a maioria dos tutorandos infelizmente não colaborou com o projeto. Como ainda havia alguns estudantes realmente comprometidos com a realização do projeto, buscamos uma saída fora da tutoria, no que seria então algo muito parecido com um grupo de responsabilidade⁷⁰. Elaboramos então um convite em formato de vídeo⁷¹, disponibilizamos em plataforma virtual e encaminhamos aos demais estudantes via canais de comunicação da escola (grupos de tutoria).

Os estudantes que aceitaram o convite para participar do projeto se reuniam com dois professores tutores em uma sala de aula virtual, que era utilizada para compartilhar links e arquivos e se comunicavam por meio de um grupo de mensagens instantâneas, acessível através de e-mail institucional, para fins de organização.

Na seção seguinte, procuro desenvolver cada um dos aspectos envolvidos na execução desse projeto, iniciando por uma discussão sobre letramento escrito e audiovisual, o trabalho com gêneros textuais e as adaptações necessárias para o seu ensino, principalmente quando se considera outros modos comunicativos em composição (multimodalidade).

Depois, busco analisar os elementos de uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem que se fizeram presentes na aplicação da experiência pedagógica, além dos resultados formativos esperados e alcançados por meio dela.

Por fim, teço as considerações finais, buscando relacionar os objetivos educacionais com educação linguística, de acordo com as novas configurações comunicativas e as exigências formativas para os estudantes do século XXI.

⁷⁰ De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão *promover a autonomia moral e aprimorar os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades.*

⁷¹ Disponível no link <https://bit.ly/3RoL2Cw>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

2 Multiletramentos, gêneros textuais e novas tecnologias

A experiência pedagógica foi elaborada a partir da necessidade de criação do projeto de tutoria, mencionado na seção anterior deste trabalho. Esse projeto esteve aberto às contribuições dos seus membros em todo momento. Entretanto, devido à pouca familiaridade que muitos deles tinham com as ferramentas de captura, criação e edição de peças audiovisuais, compreendi que era necessário recorrer, em alguns momentos, ao tradicional método expositivo, a fim de buscar garantir que eles se apropriassem das ferramentas com as quais iriam realizar as produções textuais multimodais.

Os primeiros números do telejornal escolar, que eram publicados mensalmente, contaram muito com o auxílio dos professores tutores (de inglês e de artes, no caso), com o apoio de algumas informações de pais da comunidade, que trabalham com audiovisual e jornalismo, enquanto os estudantes aprendiam a manusear essas ferramentas.

Assim, nos encontros do projeto, os estudantes aprendiam como compor uma produção audiovisual: selecionar imagens, definir tempo, redigir textos para narração e legendagem, incluir trilha sonora, fazer videoconferência com entrevistados, editar vídeos, entre outras habilidades com as ferramentas digitais.

Os dois gêneros textuais trabalhados foram, principalmente, a videoreportagem e a entrevista. Para melhor compreensão da importância que tem o gênero textual para o ensino da multimodalidade e para a comunicação social, acredito que seja necessário trabalhar com uma definição. Assim, segundo Marcuschi (2010):

“Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (2010, p. 19).

Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros trabalhados são atualizações digitais de gêneros textuais que foram criados originalmente para

comunicação fora desses meios. Sendo assim, ele vai adaptar algumas de suas características originais e especializar a sua finalidade comunicativa dentro de cada contexto concreto de utilização, no caso específico aqui relatado, a de um telejornal escolar em meio virtual.

No caso das reportagens, em seu dicionário, Costa os define da seguinte maneira:

“(...) texto jornalístico (escrito, filmado, televisionado), que é veiculado por órgãos da imprensa, resultado de uma atividade jornalística (pesquisa, cobertura de eventos, seleção de dados, interpretação e tratamento), que basicamente consiste em adquirir informações sobre determinado assunto ou acontecimento para transformá-las em noticiário. O resultado é uma notícia, geralmente mais longa, com ingredientes críticos, que podem ir além de uma notícia, no sentido tradicional, embora tenham muita semelhança em sua construção composicional e discursiva” (2018, posição 3638. *E-book*).

No caso das entrevistas, Hoffnagel a define da seguinte maneira:

“Tomando gênero como um evento comunicativo e não uma forma linguística, podemos considerar a entrevista como uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Assim teríamos, por exemplo, entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego etc. Levinson (1979) notou, nesse sentido, que embora a entrevista tenha, em certo sentido, uma estrutura geral, comum a todos os tipos de evento em que se realiza, também manifesta estilos e propósitos diversos. O que todos esses eventos parecem ter em comum é uma forma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por ‘perguntas e respostas’. (...) Dessa forma, podemos dizer que o modelo canônico da entrevista é composto de, pelo menos, dois indivíduos, cada um com papel específico: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas” (2010. p. 196).

Entre as entrevistas, o telejornal contou com a participação de especialistas para tratar de assuntos de interesses escolares em geral e de professores da comunidade para tratar de assuntos específicos do trabalho pedagógico dentro da escola. As reportagens eram mais abrangentes, contando com um quadro sobre datas comemorativas, datas do calendário de prevenção em saúde (setembro amarelo, outubro rosa, por exemplo) um quadro com tutoriais de manuseio das ferramentas digitais, entre outros.

Enquanto as entrevistas continham apenas as imagens do entrevistado e, eventualmente, do entrevistador, as videorreportagens eram compostas com trechos de gravações ou imagens diversas, podendo ser retiradas a partir de

ferramentas de pesquisa virtual de imagens ou fotografadas a partir de eventos escolares virtuais ou de arquivos da escola.

2.1 A linguagem verbal dentro da multimodalidade

Conforme Monte-Mór:

“O conflito que daí emerge refere-se, então, à manutenção da convencionalidade por meio da qual a linguagem é trabalhada e estudada academicamente há décadas e a adoção (a aceitação, para alguns) de mudanças no conceito de linguagem e comunicação e, principalmente, na prática do que tem sido identificado como uma nova comunicação ou uma comunicação tecnologizada. Percebe-se, no entanto, que muitas vezes, esse conflito se reverte de uma perspectiva dicotômica, ou binária, como se a primeira alternativa tivesse que ceder lugar à segunda; ou como se a segunda alternativa tivesse que tomar o lugar da primeira. (...) não se trata de substituições e sim de agregações ou de acumulações. Isto é, assim como descrito no parágrafo anterior, as hierarquias ditas horizontais verificadas na sociedade atual não suplantaram as verticais e ambas convivem na prática social; as formas não tão convencionais de relacionamentos também convivem com os tradicionais, e assim por diante” (2010, p. 471).

Como havia dito mais acima, na definição sobre gêneros textuais, eles são estruturas muito plásticas e que se atualizam ao longo da história da comunicação humana. As novas tecnologias impuseram uma revolução nos modos, suportes, frequência e circulação de praticamente todos os gêneros textuais (públicos e privados) utilizados nessa comunicação.

Considerarei, então, que os gêneros textuais utilizados nesta experiência pedagógica possuem, em sua base, as características dos gêneros textuais “reportagem” e “entrevista” e que precisaram ser atualizados a partir do suporte comunicativo utilizado e do modo comunicativo predominante, que é o audiovisual (unindo os modos “sonoro” e o “imagético”).

A atualização audiovisual dos gêneros originalmente verbais escritos não é algo novo. Apesar de não ser comum em suportes digitais de comunicação interativa, o telejornal está há muitas décadas circulando nos meios analógicos e foi inevitável não tomar essa prática como modelo.

O trabalho com a multimodalidade considera o contexto comunicativo atual, que revolucionou o panorama linguístico, em que a linguagem verbal escrita foi perdendo espaço. Conforme afirma Monte-Mór:

“Para Kress, as revoluções na área da comunicação impulsionam o repensar do panorama semiótico e social, dentro do qual estaria a revisão de um trabalho que vê soberania na linguagem escrita convencional, dentro de um conceito em que esta é universal e tem uma materialidade que a distingue como tal. Sendo assim, o autor entende que a revolução da comunicação leva à descentralização da visão de linguagem escrita que tradicionalmente predomina na sociedade, abrindo espaço para o estudo de outras construções de comunicação então percebida ou manifestadas” (2010, p. 471).

Entretanto, apesar da centralidade nos modos sonoro e visual, o modo verbal ainda faz parte importante das etapas iniciais dessas produções, ou seja, a linguagem escrita não foi em nenhum momento algo dispensável no trabalho com a multimodalidade, uma vez que ela se manifesta naturalmente devido ao fato do estilo de linguagem produzido tradicionalmente nesses gêneros textuais ser formal, ou seja, de ter uma proximidade muito grande com a norma culta da linguagem verbal escrita.

Uma vez que o objetivo principal do projeto era ensinar aos estudantes do ciclo interdisciplinar (4.º a 6.º anos do Ensino Fundamental) como funcionam as ferramentas de gravação e de edição de peças audiovisuais em meio digital, inúmeras possibilidades de se trabalhar a multimodalidade ficaram em aberto, como a comunicabilidade e a gramática para leitura e interpretação de imagens, das cores e dos sons, que podem ser trabalhadas em um contexto pedagógico no qual os estudantes já possuam um repertório de habilidades com as tecnologias, principalmente as de gravação e de edição, previamente acumulado, o que seria a próxima etapa do projeto, se houvesse tempo hábil.

2.2 Alguns procedimentos didáticos úteis para o ensino-aprendizagem da multimodalidade

As peças audiovisuais são composições de vários elementos comunicativos diversos sincronizados, o que complexificaria muito o trabalho com a multimodalidade dentro de uma abordagem curricular disciplinar, ou seja, dentro dos horários disponibilizados para o trabalho com a componente de língua portuguesa, apenas. Isso acaba tornando necessário o trabalho interdisciplinar com as componentes de artes e de tecnologia da informação (esta última é necessária especialmente para o suporte escolhido nessa proposta, sendo possivelmente dispensável em trabalhos com a multimodalidade em suportes analógicos).

Por outro lado, o trabalho com a linguagem escrita se torna muito menos abstrato e mais próximo da realidade, surgindo a partir de uma necessidade concreta de uso real da língua, o que pode tornar o processo de aprendizagem muito mais significativo para o estudante.

Essas composições podem ser definidas de acordo com Manovich:

“Ao longo da produção, alguns elementos são criados especialmente para o projeto; outros são selecionados a partir de bases de dados materiais armazenados. Uma vez prontos todos os elementos, eles são combinados em um único objeto. Isto é, eles são encaixados e ajustados de tal maneira que suas identidades separadas se tornam invisíveis. O fato de que eles foram tirados de fontes diversas e criados por pessoas diferentes em momentos diferentes fica escondido. O resultado é uma imagem, um som, um espaço ou uma cena únicos e indissociáveis. (...) Como utilizado na área das novas mídias, o termo composição digital tem significado específico e bem definido. Se refere ao processo de combinação de um número de sequência de imagens móveis e, possivelmente, de imagens estáticas em uma única sequência, com o auxílio de um programa especial de composição” (2001, p. 130).

O processo de composição ou de escolha de cada elemento comunicativo que iria compor cada peça audiovisual deveria acontecer mais ou menos seguindo uma sequência, o que permitiria dar um enfoque específico para cada modo comunicativo que está dentro dessa composição, em momentos diferentes do processo de criação. De maneira geral, para cada gênero multimodal trabalhado na experiência, essa sequência pode ser ilustrada da seguinte maneira:

Quadro 8. Etapas de Produção - por Gênero Textual

ENTREVISTA:	REPORTAGEM:
1. Redação das questões	1. Pesquisa do tema;
2. Agendamento com o/a entrevistado/a;	2. Redação do texto da voice-over/narração;
3. Gravação;	3. Gravação da voice-over/narração;
4. Revisão pelos pares;	4. Captura/coleta das imagens e disposição na trilha de edição (sincronizada com a narração);
5. Edição.	5. (Legendagem/trilha sonora);
6. Publicação.	6. Publicação.

Fonte: De autoria própria

No caso desta experiência pedagógica, o trabalho se iniciava e tinha o seu acompanhamento nos encontros do projeto. Além disso, dentro do método

trabalhado, a atribuição de lições de casa se tornou absolutamente dispensável. Trabalhando em grupo, os estudantes se utilizavam das ferramentas de comunicação virtual para estabelecer e/ou reforçar os combinados das reuniões e também para solicitarem auxílio dos professores e pares para trocarem informações sobre quais seriam as melhores saídas para cada obstáculo encontrado ao longo do processo de produção, além de estarem sob constante avaliação entre pares, muito além da “sala de aula”.

3 Pedagogia Ativa: a Aprendizagem Baseada em Problemas como ferramenta para uma educação linguística crítica e multimodal

Como forma de buscar uma descentralização da figura do professor em sala de aula e de engajar os estudantes em atividades que seriam protagonizadas e executadas por eles em projetos escolares sazonais, decidi que havia a necessidade de partilhar as decisões acerca do projeto. Uma proposta pedagógica que tenha tal objetivo, não pode prescindir de uma metodologia de ensino-aprendizagem ativa, que são as propostas que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Fato é que muitas dessas metodologias já foram sistematizadas e possuem algumas cartilhas de orientações para quem busca o mesmo objetivo educacional. Entretanto, para o projeto que descrevo aqui, o objetivo norteador foi o que abriu os caminhos para a prática, em fase experimental, sem nenhum eixo estruturador, a princípio. Após alguns estudos de teorias e práticas pedagógicas com metodologias ativas, pude notar que algumas características destas estiveram presentes na condução do projeto. A seguir, pretendo descrever um desses métodos, caracterizando-o e ilustrando-o com algumas práticas desta experiência pedagógica.

Acredito que as características do projeto se enquadram majoritariamente no método chamado **Aprendizagem Baseada em Problemas** (doravante ABP), que pode ser resumida da seguinte maneira: metodologia ativa nascida juntamente com as propostas escolanovistas do final do século XIX e início do século XX, mais precisamente a partir de John Dewey. Sua principal característica é propor aos aprendizes a procura de respostas a um determinado problema, preferencialmente situado em seu contexto de

vivência e de aprendizagem, mobilizando ferramentas de pesquisa, diálogos interdisciplinares e trabalho cooperativo sob a orientação de um professor tutor. De acordo com Ribeiro, que utiliza a sigla inglesa PBL (Project-Based Learning) para ABP:

“(...) os princípios da aprendizagem que formam a base do PBL guardam muita semelhança com as teorias de Ausubel, Bruner, Dewey, Piaget, Rogers, entre outros. (...) Todavia, a maioria dos autores parece encontrar fundamentação para o PBL na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem não é um processo de recepção, mas de construção de novos conhecimentos. (...) A aprendizagem parece ser mais rápida quando os alunos possuem habilidades de auto-regulação, que são favorecidas no PBL quando do estabelecimento de objetivos (o que vou fazer?), escolha de estratégias (como vou fazê-lo?) e avaliação do problema e do processo educacional (funcionou?) (2008, pp. 13-14).

Nesse sentido, é possível dizer que a experiência em questão procurava responder à seguinte pergunta-problema: “de que maneira é possível criar um ponto de encontro virtual para os interesses comunitários da escola?”. A realização do projeto serviria como uma fonte recorrente de respostas para essa pergunta-problema.

Ainda segundo Ribeiro, é possível encontrar inúmeras variações possíveis da aplicação da ABP. Seguindo as caracterizações do autor, posso descrever o método como:

- **PBL reiterativo** (em que os estudantes *avaliam os resultados alcançados e retornam ao ponto inicial do problema*). No caso do projeto, os estudantes criavam coletivamente produtos audiovisuais com uma determinada finalidade e retornavam ao ponto inicial para a criação de uma nova peça audiovisual, avaliando se o objetivo de atingir o interesse do público-alvo foi alcançado ou não e quais ajustes seriam necessários para atingir essa finalidade;
- **Parcial** (*abrangendo uma ou mais disciplinas de um currículo tradicional*). No caso do projeto, as componentes curriculares de um currículo tradicional que concorreram para sustentar o projeto pertencem todas à grande área de Linguagens e Códigos, como: língua portuguesa, artes e tecnologia da informação (além de algumas noções de língua inglesa para auxiliar o manuseio das ferramentas utilizadas na sua execução). Dentro da categorização sugerida por Ribeiro, ainda é possível incluir tal experiência

pedagógica no formato *híbrido* (*implantado em dois segmentos paralelos de um currículo*), pois o objetivo não foi substituir o conteúdo das componentes curriculares que concorreram para a sua sustentação, senão elaborar um projeto que fosse paralelo a elas;

- Todo o projeto relatado girou em torno de *apenas um problema*, havia uma grande *interação das componentes curriculares* que compunham o projeto, o trabalho era totalmente feito *em equipe*, a *solução para o problema era proposta pelos estudantes*, discutida e encaminhada dentro do grupo pelos seus membros e os *professores forneciam os materiais* inicialmente para que os alunos pudessem ir se apropriando das mesmas de maneira gradual;
- O objetivo educacional era a *aprendizagem para a compreensão* (em vez de retenção de informações, houve alocação de tempo para a reflexão, *feedback* frequente e oportunidades para praticar o que foi aprendido);
- Trabalhou com *problemas da vida real*, no sentido em que veio como uma tentativa de buscar uma forma de organização e manutenção de um vínculo comunitário em meio à necessidade de isolamento físico imposto pela pandemia do novo coronavírus.

Uma das divergências que a experiência relatada possui com o método é o fato de as peças audiovisuais (criadas coletivamente pelos membros do grupo) constituírem parte do processo de ensino-aprendizagem e não o seu produto final. Como já disse anteriormente: a grande maioria dos estudantes não possuía qualquer conhecimento das ferramentas utilizadas para criação e edição de vídeo e imagem, motivo pelo qual a criação das peças audiovisuais constituía uma oportunidade de experimentação prática de tais aprendizagens.

O objetivo dos estudantes dentro do projeto estava vinculado a uma criação que tinha a possibilidade de atingir um público, por vezes, muito mais abrangente do que apenas a comunidade escolar, uma vez que os números do telejornal eram publicados em uma plataforma aberta e acessível por qualquer pessoa que tivesse acesso a ela. Acredito que a consciência dessa abrangência contribuiu para o engajamento extraordinário por parte dos estudantes, que não só se atentavam aos prazos para cumprir, mas também cobravam o seu cumprimento, aprendiam entre pares ou por meio de pesquisas próprias,

desenvolviam suas próprias ideias e sugestões de contribuição, entre várias outras posturas que só poderiam ser presenciadas com um método ativo de ensino-aprendizagem contextualizado no mundo real. Falarei mais da postura dos estudantes dentro do previsto pelo método na subseção a seguir.

3.1 Papel do aluno e do docente na ABP

Ao longo da maioria das reuniões de equipe do projeto, decidi não levar tarefas prontas para serem executadas somente, embora levantasse algumas pautas que deveriam ser discutidas, sugeridas e encaminhadas/votadas pelos membros. Todas as sugestões, feitas pelos professores ou alunos, eram acatadas ou rejeitadas pela maioria, podendo ser ou não favoráveis às vontades dos professores. De maneira geral, posso dizer que me coloquei no mesmo patamar de membro da equipe como todos os estudantes que o compunham, inclusive porque uma abordagem ativa requer justamente uma certa abertura, que deverá ser preenchida pelas elaborações e pesquisas dos próprios estudantes.

Ribeiro (2008) afirma que uma mudança metodológica desse porte requer um período de adaptação para que os estudantes se acostumem com um método que se mostra bem diferente do tradicional, em que o professor detém o conteúdo a ser ensinado e cabe aos estudantes apenas reter as informações que serão posteriormente regurgitadas em uma avaliação escrita.

Ao longo dos encontros, permitir que os estudantes tivessem maior controle sobre os rumos do projeto e deixá-lo permeável às suas contribuições foi deixando-os gradualmente mais à vontade para que eles se permitissem elaborar suas próprias idealizações. Idealizações que foram tão inesperadas quanto, no meu ponto de vista, positivamente surpreendentes. Em determinado momento, pude notar que o projeto já estava sendo muito bem compartilhado pelos membros aprendizes e educadores.

Considero alguns fatores que justificam esse engajamento: além de adotar uma pedagogia ativa, dentro de um projeto multidisciplinar, contextualizado no mundo real, é possível citar a familiaridade crescente com as ferramentas de manipulação de arquivos digitais de imagem e vídeo, a apropriação do objetivo do projeto, a vinculação da identidade pessoal dos alunos com um projeto que me pareceu muito bem recebido pela comunidade

e, principalmente, o real interesse dos estudantes de se utilizarem desses conhecimentos para intervir de maneira significativa em problemas percebidos no contexto virtual de ensino-aprendizagem e de socialização escolar em meio virtual.

Apesar da imprevisibilidade dos resultados ser uma característica comum das pedagogias ativas, o que a torna pouco atraente para objetivos de ensino-aprendizagem controlados, ainda é possível criar um conjunto pré-definido de parâmetros avaliativos, que podem ser empregados pelo professor tutor. Dessa maneira, como o objetivo de uma pedagogia ativa não é produzir estudantes meramente consumidores, mas produtores de conhecimento, não seria o mais adequado adotar uma proposta avaliativa que tenha o objetivo de verificar um conjunto de conteúdos ensinados.

Em se tratando da heterogeneidade de elaborações, tanto em forma, como em conteúdo, os critérios subjetivos podem ser pouco precisos e igualitários. As atitudes que devem ser idealmente desenvolvidas com a pedagogia ativa são: agência social e auto-implicação nas questões de interesse coletivo; o trabalho em equipe (solidariedade, respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, aproveitamento das aptidões dos membros da equipe, etc.) e contextualização significativa da proposta.

Nesse sentido, os professores mediadores da aprendizagem podem adotar uma escala de avaliação (bem como de avaliação entre pares e de auto-avaliação) em que constem os seguintes critérios: a) compreensão científica dos temas estudados; b) estratégias de raciocínio e de resolução de problemas e; c) estratégias de aprendizagem autorregulada e autodirigida.

Abaixo, compartilho uma tabela presente na obra de Ribeiro que dá conta de resumir sistematicamente as principais diferenças dos papéis de professor e aluno na sala de aula convencional e na ABP:

Quadro 9. Principais diferenças entre os papéis dos alunos e docentes na sala de aula convencional e no PBL

Metodologia convencional	Metodologia PBL		
<ul style="list-style-type: none"> • Docente assume o papel de especialista ou autoridade formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel do docente é de facilitador, orientador, co-aprendiz, mentor ou consultor profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos absorvem, transcrevem, memorizam e repetem informações para realizar tarefas de conteúdo específico, tais como questionários e exames. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação que prevêem um papel para o aluno na aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham isoladamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham em equipes que incluem outros membros da escola/universidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem é individualista e competitiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem ocorre em um ambiente de apoio e colaboração.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes transmitem informações aos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos responsabilizam-se pela aprendizagem e criam parcerias entre colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos buscam a "resposta correta" para obter sucesso em uma prova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes desencorajam a "resposta correta" única e ajudam os alunos a delinear questões, equacionarem problemas, explorar alternativas e tomarem decisões eficazes.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes organizam os conteúdos na forma de palestras, com base no contexto da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes concebem cursos baseados em problemas com fraca estruturação, delegam autoridade com responsabilidade aos alunos e selecionam conceitos que facilitam a transferência de conhecimentos pelos alunos. • Docentes aumentam a motivação dos alunos pela colocação de problemas do mundo real e pela compreensão das dificuldades dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desempenho avaliado com relação a tarefas de conteúdo específico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos identificam, analisam e resolvem problemas utilizando conhecimentos de cursos e experiências anteriores, em vez de simplesmente lembrá-los.
		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação de desempenho escolar é somativa, e o instrutor é o único avaliador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos avaliam suas próprias contribuições, além de outros membros e do grupo como um todo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Aula fundamentada em comunicação unilateral; informação é transmitida a um grupo de alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos trabalham em grupos para resolver problemas. • Alunos adquirem e aplicam o conhecimento em contextos variados. • Alunos encontram seus próprios recursos e informações, orientados pelos docentes. • Alunos buscam conhecimentos e habilidades relevantes a sua futura prática profissional.
<ul style="list-style-type: none"> • Docentes trabalham individualmente nas disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura escolar é flexível e oferece apoio aos docentes. • Docentes são encorajados a mudar o panorama instrucional e avaliativo mediante novos instrumentos de avaliação e revisão por pares. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos são vistos como <i>tábula rasa</i> ou receptores passivos de informação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, buscam encorajar a iniciativa dos alunos e delegam autoridade com responsabilidade aos alunos. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos trabalham isoladamente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos interagem com o corpo docente de modo a fornecer <i>feedback</i> imediato sobre o curso, com a finalidade de melhorá-lo continuamente. 		

Fonte: Ribeiro (2008, pp. 33-36)

3.2 Socialização a partir da educação em valores

A experiência com o ensino da multimodalidade que relato neste trabalho pode ser atualizada para outros gêneros comunicativos, conforme o interesse futuro pessoal e profissional dos docentes e estudantes e contribuir para um aspecto essencial da formação escolar, que é a qualificação. Além do conteúdo ensinado, o método e os procedimentos didáticos adotados impactam não só o aspecto da socialização e da subjetificação, conforme discutirei mais adiante, mas também a qualificação, uma vez que o trabalho em equipe costuma ser uma exigência profissional muito comum.

Tanto o aspecto da qualificação, quanto da socialização são conceitos propostos por Biesta (2015) nos estudos sobre educação, em que a qualificação é definida como a “transmissão e a aquisição de conhecimento, habilidades e disposições” e a socialização é definida como a iniciação de crianças e jovens nas “tradições e modos de ser e de fazer, conforme as tradições culturais, profissionais, políticas, religiosas, etc”.

O autor afirma que esses aspectos são trabalhados em qualquer processo de ensino-aprendizagem, de maneira mais ou menos sistematizada e consciente por parte do educador. Tradicionalmente, o ensino tende a enfatizar de maneira mais objetiva o aspecto da qualificação. Acredito que, no âmbito da educação linguística para a multimodalidade em meio digital, já fui capaz de evidenciar o trabalho com o aspecto da qualificação, partindo do trabalho com o conjunto de conhecimentos e habilidades propostos nesta experiência pedagógica.

Para dar conta agora de um outro aspecto, que seria o da **socialização**, é necessário levar em consideração o método (ABP) de maneira mais específica. Assim, entendendo a socialização como *um conjunto de elementos dentro das práticas pedagógicas que vão dar conta de iniciar os estudantes em modos de ser e fazer dentro das tradições*, no caso, tradições profissionais e políticas, é possível dizer que a ABP consegue dar conta de permitir a construção de uma disposição por parte dos alunos para exercerem sua responsabilidade dentro de um trabalho em equipe e de se atentarem para a responsabilidade de que esse trabalho tenha um impacto social positivo dentro da comunidade imediata, que é a escola, composta por estudantes, educadores, familiares e vizinhança.

Para que essa disposição se manifeste de maneira espontânea, faz-se necessário que o educador assuma um outro papel docente dentro da sala de aula, transitando daquilo que Puig (1998) vai chamar de uma educação moral heteronômica para uma educação moral autônoma. A heteronomia moral é definida pelo autor como:

“(...) um processo mediante o qual os sujeitos recebem da sociedade o sistema de valores e normas vigentes. Valores e normas que lhes são impostos com uma força alheia à sua vontade, que lhes são impostos com a autoridade que emana de uma entidade social superior aos indivíduos e que exerce influência e pressão sobre eles (1998, p. 29).

Em oposição a esse modelo de educação moral, Puig (1998) vai propor que, ao invés disso, a educação moral seja trabalhada de maneira autônoma pelos estudantes, conforme sua definição:

“Esta etapa moral é construída a partir de uma relação com os companheiros baseada no respeito mútuo, que surge do fato de que os indivíduos se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. Ante o sentimento do dever característico da moral heteronômica, nesta etapa se dá um sentimento do bem e de **responsabilidade** que tende à plena autonomia. As regras surgem da **elaboração cooperativa** e do intercâmbio baseado no **diálogo** e na **colaboração**. Estas regras, por sua vez, são obedecidas pelo **respeito aos demais** e não por obrigação.” (...) “O gosto que o cidadão moral tem pela vida em comum deve ser despertado nos jovens desde o momento em que entram na escola e são suscitados neles o apreço e a necessidade de uma vida coletiva mais extensa e impessoal. Para que isso ocorra, será necessário que o professor favoreça situações em que se trabalhe o hábito de **atuar e de pensar em comum**” (1998, p. 37, destaques meus).

De acordo com a definição de moral autônoma trazida por Puig, é possível perceber que ele se ajusta quase perfeitamente ao modelo pedagógico proposto pelos métodos de aprendizagem ativos, nascidos justamente da necessidade percebida pelos educadores de que seus estudantes tivessem acesso a uma formação comportamental esperada para a sua atuação profissional e que fosse muito além do acúmulo de conhecimentos e habilidades, apenas. Com a pedagogia ativa, é possível não só trazer o aspecto da socialização à luz da consciência do educador para que ele possa, conseqüentemente, estruturar melhor o trabalho com tal aspecto formativo, como também trazer para dentro dos muros da escola a possibilidade de uma vivência real e contextualizada no trabalho com ele.

Como ilustração do trabalho com esse aspecto, dentro da experiência pedagógica trazida aqui, é necessário registrar o fato de que as tarefas de cada reportagem eram distribuídas entre os membros do projeto e cada um deles assumia a tarefa preferida, fosse para colocar em prática o que aprendeu nas reuniões, fosse porque já dominava aquela habilidade. Assim, enquanto a redação do texto e a pesquisa eram feitas por um membro, a narração era realizada por um outro, a pesquisa das imagens por um terceiro e a junção de tudo isso em uma reportagem era feita por um quarto membro.

O projeto era composto majoritariamente por estudantes do ciclo interdisciplinar, o que significa que eles tinham pouca familiaridade com as ferramentas comunicativas e que muitas das tarefas deveriam ser revistas ou mesmo elaboradas pelos professores mediadores. Diferentemente do que poderia prever uma organização heteronômica do processo de ensino-aprendizagem, em que o docente se incumbiria de atribuir as responsabilidades a cada estudante, essa etapa da produção de cada peça audiovisual ficava em aberto para que os estudantes pudessem manifestar interesse em se responsabilizar e negociar com seus companheiros uma forma de distribuir de maneira justa e igualitária cada uma das funções envolvidas no processo. Esse modo de organização social é uma proposta estudada por Clark Power (2004) e aplicada no contexto organizacional da educação em nível superior. Algumas das constatações trazidas por ele estão resumidas na figura abaixo:

Quadro 10. Tabela-resumo da experiência com abordagem da comunidade justa com estudantes em nível superior

<p>TIPOS DE PARTICIPAÇÃO</p>	<p>1.^a - o reconhecimento de pertencimento ao grupo, se obrigando a ceder às normas e regras elaboradas por ele;</p> <p>2.^a - tornarem-se porta-vozes ativos, advogando que os membros do grupo adotem as normas ou exijam que as normas do grupo sejam cobradas;</p> <p>3.^a - tomar responsabilidade em estabelecer as regras do grupo.</p>
<p>RESULTADOS</p>	<p>a. se sentiam mais respeitados e ouvidos</p> <p>b. encorajados a se pronunciarem publicamente</p> <p>c. melhora da autoestima</p>

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Clark-Power (2004)

3.3 Aprendendo a agir: o trabalho com o aspecto da subjetificação e o exercício da cidadania

Além dos aspectos da qualificação e da socialização, discutido nas seções anteriores do presente trabalho, o tripé proposto por Biesta (2015) se complementa com um aspecto que o autor julga ser pouco considerado dentro dos estudos teóricos sobre formação educacional, que é o aspecto da subjetificação e que é definido pelo autor como “o modo pelo qual crianças e jovens vêm a existir como sujeitos de iniciativa e responsabilidade em vez de meros objetos das ações de outros”.

Trata-se, aqui, de um aspecto complementar aos outros dois, uma vez que essa iniciativa e responsabilidade requerem uma negociação com a comunidade escolar de que fazem parte e o acionamento dos conhecimentos e habilidades prévios adquiridos ao longo do processo de escolarização para acontecer. Novamente, o trabalho com esse aspecto é possibilitado pela transição do modelo de relação professor-aluno da sala de aula tradicional para um modelo de relação professor-aluno proposto por uma sala de aula em que seja adotada a pedagogia ativa.

Não só a mudança na relação professor-aluno, mas também a transdisciplinaridade propiciada pelo projeto possibilitou que os estudantes acionassem os conhecimentos que julgassem necessários para executar a sua finalidade. Tais conhecimentos extrapolavam os conteúdos curriculares de maneira decisiva e transbordavam para outros espaços extramuros, propiciando um encontro pouco recorrente entre a função de estudante e a existência mais ampla do sujeito enquanto cidadão.

O trabalho com o aspecto da subjetificação requer justamente que haja uma preocupação formativa com os sujeitos que irão compor o tecido social e não apenas com a formação de sujeitos academicamente competentes.

Como ilustração, novamente dentro do relato, foi possível notar que, conforme os estudantes iam se apropriando das ferramentas e contemplando o resultado de suas experiências anteriores, mais eles se aventuravam em propor, eles próprios, temas e assuntos que fossem considerados mais interessantes por eles, baseados em vivências pessoais que dialogassem com a comunidade escolar e em problemas mais amplos e/ou concretos.

Nesse sentido, duas propostas dos estudantes que gostaria de destacar neste trabalho são: uma entrevista sobre o Setembro Amarelo, mês de prevenção ao suicídio, que teve um crescimento muito grande entre crianças e jovens nos últimos anos e que possivelmente sentiu os impactos da isolamento imposto pela pandemia e pela dificuldade de lidar com as perdas causadas por ela. Essa entrevista foi feita com uma psicóloga especializada e convidada por uma das estudantes⁷². Outro destaque ilustrativo que gostaria de trazer para o presente trabalho seria uma reportagem sobre uma figura chamada Jonatan Galindo, idealizada e quase completamente executada por outro membro do projeto, abordando uma personagem virtual não identificada que convidava crianças e jovens a rituais de automutilação e de suicídio via redes virtuais⁷³.

Tratam-se de problemas gravíssimos, mas totalmente contextualizados não só na vivência escolar desses estudantes, mas também a partir de uma percepção crítica e consciente por parte dos mesmos de que estávamos numa situação prejudicial à saúde mental, enquanto nos empurrava quase que obrigatoriamente para os espaços virtuais e seus riscos. Trata-se, aqui, de um endereçamento a um problema para o qual esses estudantes tiveram sensibilidade, se sentiram auto-implicados e em que eles puderam estabelecer uma relação entre o uso de suas habilidades e recursos como uma das formas possíveis de endereçar tais problemas, o que são atitudes esperadas por esse método pedagógico.

Considerações finais

No relato pedagógico trazido por este trabalho, é possível vislumbrar uma possibilidade de contextualização prática de elementos comunicativos, necessários à comunicação humana, ancorados na sua necessidade de uso concreto, ao invés da tradicional abstração metalinguística usada em trabalhos de educação linguística. Ainda que a metalinguagem se apresente, por vezes, por meio da análise de trechos de obras literárias renomadas ou produções textuais que circulam em periódicos informativos, científicos, entre outros, ela continua tendo uma ancoragem contextual frágil e pouco significativa para os estudantes.

⁷² Disponível no link: <https://youtu.be/eb1zso5anEA>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

⁷³ Disponível no link: <https://youtu.be/xcFlzkiZLqI>. Último acesso em 09 de julho de 2022.

Acredito que a necessidade concreta de comunicação imposta pela produção coletiva das peças audiovisuais do projeto tornam essenciais a compreensão e a apropriação dos elementos envolvidos em uma produção textual que, apesar de ter uma forma, conteúdos e uma finalidade específicos, permite uma abertura para a reflexão sobre outras finalidades comunicativas possíveis e como tais finalidades podem ser alcançadas a partir de outros modos comunicativos, elementos, públicos-alvo, estruturas textuais, meios de circulação e suportes.

Todas essas habilidades e conhecimentos devem estar presentes em qualquer trabalho de letramento e o diferencial desta experiência é se tratar de uma produção textual direcionada a um público muito mais amplo e real do que o que uma tarefa de redação escolar seria capaz de atingir, portanto, muito mais desafiador e, a meu ver, muito mais significativo.

É claro que uma proposta como essa requer um processo de modificação profunda nos modos tradicionais do fazer pedagógico, em que a centralidade se encerra na figura do professor. Isso se justifica bastante pela descentralização da informação, que hoje circula de forma muito mais ampla e democratizada do que à época em que ela era veiculada somente pelos meios de comunicação analógicos, fazendo-se necessário também uma formação docente para lidar criticamente com essas informações para, conseqüentemente, saber orientar seus estudantes a filtrar e contextualizar a busca por novas informações, bem como discuti-las de maneira crítica, além de propor uma diversificação de fontes de pesquisa e orientar uma estruturação da apresentação dos resultados finais que leve em consideração a finalidade do projeto, o público-alvo para onde ele se direciona, os elementos estruturantes essenciais de cada gênero textual/comunicativo, etc.

Dito de outro modo, o professor precisa se compreender já não mais como portador do conhecimento a ser transmitido, mas mediador do conhecimento a ser construído, levando em consideração a diversificação das suas fontes, que podem ser, além dele próprio: a) os dispositivos com acesso à internet; b) os livros didáticos e os livros disponíveis nas bibliotecas públicas; c) os periódicos; d) os museus; e) as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, entre outros.

Diversificar as fontes de informação também requer o rompimento com as fronteiras disciplinares, o que resultou num trabalho em conjunto com os

docentes de outras componentes curriculares, de maneira complementar, com um objetivo unificado através do projeto.

Todas essas mudanças vão provocar naturalmente uma ocupação do espaço de controle da aprendizagem pelos estudantes, espaço que passa a ser compartilhado com eles pelo docente, dentro do método ativo de ensino-aprendizagem. Essa partilha do controle do processo de ensino-aprendizagem diversifica ainda mais as fontes para a construção de conhecimento, como: o próprio conhecimento previamente acumulado pelo estudante em sua vivência fora do espaço escolar.

Dessa forma, espera-se que o estudante passe a perceber o espaço escolar não mais como um espaço de veiculação de conhecimentos abstratos e alienados da realidade concreta, mas um espaço fértil de interação entre a simulação social que o espaço escolar propõe e o que acontece de fato no mundo real. Essa interação permite uma retomada da familiaridade que deveria haver entre os conteúdos curriculares e seu ambiente concreto de aplicação, tornando o conhecimento muito menos estranho e, conseqüentemente, a contribuição do estudante para o seu próprio processo de ensino-aprendizagem e para o processo de ensino-aprendizagem dos seus colegas algo muito mais relevante. Isso acaba por impactar positivamente na autoestima do estudante como um sujeito pensante, capaz de idealizar ações que contribuam positivamente para o desenvolvimento do espaço ao seu redor, o que reflete uma formação específica de sujeito com iniciativa e responsabilidade, que é o que propõe o trabalho com o aspecto da subjetificação.

Em meu trabalho em nível de doutorado, pretendo me utilizar dessa experiência pedagógica para buscar uma correlação entre o trabalho com o aspecto da subjetificação e o desenvolvimento da agência discente. Para isso, será necessário levar em consideração uma definição que se faz de agência, muito próxima do que propõe o trabalho com o aspecto da subjetificação e a interação entre os diversos atores envolvidos na construção da agência individual, que não só afeta, mas que também é afetada pelo mundo ao redor, o que envolve, no caso, não só os constrangimentos sociais que produzem a exclusão digital, mas também outros cidadãos, membros da comunidade escolar, professores, colegas, entre outros.

Referências

- BIESTA, Gert. "What is education for?". **European Journal of Education**, Vol. 50, No. 1, 2015. DOI: 10.1111/ejed.12109, pp. 75-87.
- CLARK POWER, F. "The moral self in community". In: LAPSLEY, Daniel; NARVAEZ, Darcia (orgs.) **Moral Development, Self, and Identity**. London: LEA. 2004. pp. 47-64.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 3.^a ed. São Paulo: Autêntica, 2018. *E-book*.
- HOFFNAGEL, Judith Chambliss. "Entrevista: uma conversa controlada". In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 195-208.
- MANOVICH, Lev. **The language of new media**, Cambridge: MIT Press, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 19-38.
- MONTE-MÓR, Walkyria M.^a. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26 (n. 2), p. 469-476, jul./dez. 2010. Disponível em: https://letramentos.fflch.usp.br/sites/letramentos.fflch.usp.br/files/inline-files/wmm-multimodalidade-comunicacao_1.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- RIBEIRO, Luiz Roberto de Camargo. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. *E-book*.

17

Analisar características do texto oral em entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação

Emily Caroline da Silva
Universidade de São Paulo

Introdução

Há pelo menos vinte anos a formação de professores, bem como a formação de adultos em geral, têm se valido da ideia de que duas frentes devem ser conduzidas em paralelo. Por um lado, as formações centradas na transmissão de saberes proporcionam o acesso, compreensão e desenvolvimento de saberes necessários à atividade no formando. Por outro lado, oriundas das ciências do trabalho, as abordagens de coanálise das situações profissionais se valem de diferentes quadros de verbalização para interrogar “os conhecimentos formais e dar vida a eles, colocando-os lado a lado com as propriedades das situações efetivas de trabalho” (BRONCKART, BULEA, 2009, p. 51, tradução nossa). Ambas as frentes têm sido objeto de investigações científicas, constituindo objetos de análise de pesquisas.

As análises linguísticas dessas verbalizações podem, por vezes, incorrer inadvertidamente em duas concepções enganosas. A primeira se refere à concepção de linguagem transparente, como se os enunciados concedessem acesso direto à realidade sobre a qual os sujeitos falam (NONNON, 2017), desconsiderando tanto o quadro comunicativo da situação concreta de produção do texto, quanto as múltiplas camadas da linguagem. A segunda implica em analisar o texto oral das verbalizações com as mesmas ferramentas de análise do texto escrito, desconsiderando as especificidades dessa modalidade.

As entrevistas de coanálise das situações de trabalho se constituem enquanto textos orais⁷⁴ - também designados de textos falados na perspectiva da linguística textual -, compartilhando características em comum com a conversação. Portanto, sua natureza é peculiar e difere substancialmente do texto escrito. De acordo com Koch (2016), o texto falado é:

1 - É relativamente não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo "lance" do jogo da linguagem.

2- O texto falado apresenta-se "em se fazendo", isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a "pôr a nu" o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, o ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções etc., no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho.

3 - O fluxo discursivo apresenta discontinuidades frequentes determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância.

4 - O texto falado apresenta, pois, uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua.

5 - A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica. [...] (KOCH, 2016, p.79-80).

Pelo seu caráter não planejado, descontínuo, dinâmico, portador de uma sintaxe particular, alguns procedimentos de análise, desenvolvidos inicialmente para o estudo de textos escritos, tornam-se insuficientes ou inadequados para dar conta dos fenômenos do texto oral. Diante dessa problemática, que categorias de análise podem ser empregadas? Que indícios do texto oral podem evidenciar a natureza singular desses textos, permitir análises e interpretações coerentes?

O presente artigo tem por objetivo descrever e analisar aspectos específicos da construção do texto oral em entrevistas de verbalização sobre o trabalho, a saber, entrevistas em autoconfrontação cruzada (CLOT *et al*, 2000) e de aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004) com professores de francês. De forma específica, na continuidade das propostas do grupo ALTER-AGE/CNPQ⁷⁵ (MACHADO, 2004, 2007; LOUSADA, 2006, 2017; SILVA, 2015,

⁷⁴ Muitos autores distinguem os termos "oral" (espontâneo ou planejado) e "falado" (espontâneo). Neste artigo, optou-se por utilizar o termo "texto oral" na referência às entrevistas, pois, mesmo que elas impliquem uma fala espontânea, esse é o termo empregado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

⁷⁵ Grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações - Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3972697375784094>

2019; SILVA, DANTAS-LONGHI, 2020), buscamos apontar categorias dos estudos discursivos e da análise da conversação (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995, 2006; PRETI, 2003; CASTILHO, 2010) que podem complementar o modelo de análise interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019) com lentes mais refinadas para textos orais, evidenciando, em seguida, como tais categorias nos permitem interpretar os movimentos e fenômenos discursivos nessas entrevistas.

1 Quadro teórico

Esta seção expõe primeiramente a orientação epistemológica geral do trabalho, juntamente com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); explicita de que forma as entrevistas são compreendidas; explana o modelo de análise de textos do ISD e, por fim, apresenta aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos utilizados neste estudo.

1.1 Um quadro teórico para análise de situações formativas

O presente estudo se enquadra em uma orientação epistemológica interacionista social, encontrando em Vygotski (1934/1997; 1930/1985; 1931/2014) a ideia de que as funções psicológicas humanas são desenvolvidas e transformadas na interação do sujeito com o meio social. A partir dessa orientação, enquadrando-nos também no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2019), cujas investigações contemplam três eixos: estudar os *pré-construídos* da história social humana, tais como: as diversas formas de atividades coletivas, os diferentes gêneros de texto, as línguas naturais e as representações coletivas; investigar os *dispositivos* e os *processos de mediação formativa* através dos quais as gerações mais velhas apresentam os *pré-construídos* às gerações mais novas, com a função não somente de transmitir as aquisições, mas permitir também que haja transformação e enriquecimento das mesmas; estudar, por fim, os *efeitos desses processos formativos na constituição e desenvolvimento das pessoas*, de modo a evidenciar como tais processos, ao permitir a integração dos *pré-construídos*, transformam radicalmente as capacidades individuais (BULEA, BRONCKART, 2008). Nesse sentido, o ISD investiga o papel fundamental da linguagem no processo de desenvolvimento humano.

A pesquisa que dá origem a este trabalho buscou articular os dois últimos eixos, com aportes das ciências do trabalho, como veremos na próxima seção.

1.2 Das mediações formativas às entrevistas de coanálise do trabalho

Neste trabalho, o dispositivo de intervenção formativa foi elaborado a partir de aportes metodológicos das ciências do trabalho, particularmente da Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2008) e da Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação (FAÏTA, 1996; AMIGUES, 2002, 2009; SAUJAT, 2002, 2009), na continuidade das pesquisas do grupo ALTER-AGE/CNPQ (MACHADO, 2007; LOUSADA, 2006, 2011, 2017; SILVA, DANTAS-LONGHI, 2020).

Nessa perspectiva, o dispositivo de intervenção se inicia com a formação de um coletivo profissional, em nosso caso, de professores de francês. Segundo Clot e Caroly (2004, p. 46, tradução nossa), “a construção do coletivo de trabalho é possível quando várias condições são reunidas: as regras do ofício, o reconhecimento das competências e a confiança”. A confiança mútua, o compartilhamento de artefatos, de regras do *métier* e as trocas entre as pessoas constituem, assim, o cenário inicial propício à coanálise do trabalho.

O dispositivo foi constituído de entrevistas de coanálise do trabalho, que são entrevistas livres em que os participantes assistem a excertos em vídeo representativos de seu trabalho, analisando-os em conjunto, verbalizando o que fazem, suas dificuldades, os meios que encontram para resolvê-las, o que poderiam ter feito, o que deixaram ou não puderam fazer. Para isso, foram empregados os métodos de entrevista em autoconfrontação simples e cruzada (CLOT *et al*, 2000) e de entrevista em aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004) coletiva, os quais descreveremos na seção de metodologia.

Em consonância com o quadro teórico geral que se ancora no proposto vygotkiano sobre as relações entre pensamento e linguagem, essas entrevistas não tidas como formas de acessar o pensamento ou as representações dos professores, pois “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (VYGOTSKI, 1934/1997). Elas comportam momentos de tomada de consciência que não são a descoberta de algo previamente disponível em sua mente, mas sim a recriação daqueles temas em um novo contexto (CLOT,

FAÏTA, 2000). Assim, são compreendidas como atividade em si, uma atividade humana, portanto, produtiva e criativa. Nas palavras de Clot (1999), as entrevistas em autoconfrontação são uma repetição da experiência vivida como meio de viver outros possíveis, uma vez que ali os trabalhadores poderão encontrar outras e novas formas de lidar com suas dificuldades.

Nesse quadro, a verbalização para o outro não é um processo que se restringe à ordem do comentário, mas um processo que ecoa e ressoa em um “funcionamento dialógico interior” (FAÏTA, VIEIRA, 2003, p. 136, tradução nossa). Tanto os textos, materializados nos vídeos, quanto as interações com o pesquisador e com o coletivo têm, portanto, um papel fundamental na construção da “motricidade dialógica” (CLOT, FAÏTA, 2000, p. 21, tradução nossa) desses métodos, nos quais ecoam as vozes dos sujeitos, suas histórias, seus entornos, suas circunstâncias. Verbalizar a experiência encontra, assim, duas formas de resistência: uma em relação à interação com o outro e uma resistência da própria linguagem (NONNON, 2017).

Segundo Clot e Faïta:

É justamente a não transparência da relação do discurso com a realidade e com suas referências que sinaliza esse tipo de funcionalidade particular e é na continuidade do trabalho com os sujeitos, na sucessão das situações vividas em conjunto, que a diferença pode se fazer entre o que, de um lado, decorre dos estereótipos das condutas, ao discurso do não-acontecimento, e ao que, de outro, se revela na divergência, na ruptura, no contratempo ou no contrassenso (CLOT, FAÏTA, 2000, p.22).⁷⁶

Em síntese, a situação de coanálise implica interação das dimensões cognitivas, languageiras e praxiológicas (BULEA BRONCKART, 2019), interação que não é direta, tampouco mecânica, e sobre a qual a linguagem exerce um papel fundamental.

Considerando, portanto, tais características, faz-se necessária uma análise linguístico-discursiva que leve em conta a complexidade dessas entrevistas, permitindo evidenciar, ou ao menos entrever pistas, tanto da construção dialógica da entrevista entre os participantes, quanto elementos de construção do diálogo interior do sujeito, enquanto meios para elaborar novas formas de compreensão de seu trabalho.

⁷⁶ Tradução nossa. No original: “C’est le brouillage du rapport du discours à la réalité et à ses références qui signale ce type de fonctionnalités particulières, et c’est dans la continuité du travail avec les sujets, dans la succession des situations vécues ensemble, que la différence peut se faire entre ce qui, d’un côté, ressortit aux stéréotypes des conduites, au discours du non-événement, et ce qui, de l’autre, se révèle dans la divergence, la rupture, le contretemps ou le contresens” (CLOT, FAÏTA, 2000, p.22).

1.3 Um modelo de análise dialógico em vários planos

O modelo de análise de textos do ISD, que serviu de base para as análises linguístico-discursivas do corpus da pesquisa, se organiza: na análise do contexto físico e socio subjetivo de produção do texto; na análise dos três níveis da arquitetura textual, a saber, (1) a infraestrutura geral do texto, contendo a planificação dos conteúdos temáticos, tipos de discurso e sequências; (2) as operações de coerência temática, por meio dos mecanismos de conexão e coesão nominal; e (3) as operações de coerência interativa, através dos mecanismos de responsabilização enunciativa, de inserção de vozes e modalizações (BRONCKART, 1999, 2019).

Bronckart (1999) afirma que, no quadro do ISD, o diálogo é compreendido em diferentes planos. No plano *epistemológico*, o ISD propõe uma abordagem dialógica para a análise de qualquer texto, mesmo que produzido por um só agente, pois compreende que toda manifestação linguageira acontece no quadro de uma atividade de linguagem que é orientada para um destinatário, seja ele mais ou menos explícito.

No plano do *contexto de produção*, o ISD analisa se os textos se constituem como produções monologais, dialogais ou polilogais, isso é, se são produzidas por um ou mais agentes. Essa caracterização da situação de produção exerce influência necessária, mas não direta ou mecânica sobre o texto.

No plano do *texto*, é possível haver segmentos monologais, dialogais ou polilogais, como, por exemplo, os diferentes segmentos de um romance, que pode ser produzido por um só autor. Nesse plano, Bronckart (1999) adere às descrições das sequências propostas por Jean-Michel Adam (1990), estabelecendo que as sequências dialogais podem ser estruturadas em turnos de fala, nos discursos interativos primários (ex.: conversações espontâneas), ou atribuídos a personagens, nos discursos interativos secundários (ex.: diálogos em um romance). Para definir as sequências dialogais, Adam (1990) se baseia nos estudos de análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (1990), considerando como essência do diálogo três aspectos fundamentais: (i) o efetivo engajamento dos interactantes na conversação; (ii) a determinação que os respectivos enunciados exercem uns sobre os outros; e (iii) a coconstrução de um todo coerente.

Ainda no plano do *texto*, por fim, podemos identificar marcas de polifonia na categoria das vozes, no plano dos mecanismos enunciativos. Bronckart (1999) identifica nessa categoria a voz do autor empírico, as vozes dos personagens e vozes sociais, as quais podem ser expressas de forma direta, com turnos de fala, por exemplo, ou indireta, inferíveis a partir do sentido produzido por algum segmento.

Considerando que a análise da conversação serviu como base para a descrição das sequências dialogais do modelo do ISD, que estudos discursivos aprofundam e descreveram categorias para compreender a polifonia, e que Bronckart (2019) afirma que o ISD possui apoio teórico no quadro linguística textual, compreendemos que há compatibilidade teórica para utilizarmos tais categorias em nosso modelo de análise. Diante disso, buscamos neste trabalho identificar aportes compatíveis para elucidar os fenômenos presentes nas entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação, como apresentamos a seguir. Vale destacar que outros estudos de nosso grupo complementaram o modelo de análise do ISD, como é o caso de Lousada (2006), com aportes dos estudos discursivos para análise de entrevistas em autoconfrontação; e de Zani e Bueno (2017), com aportes da análise da conversação para elaboração de modelo didático de gêneros orais e análise de produções textuais desses gêneros em situações de aprendizagem.

1.4 Aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos

As categorias apontadas foram selecionadas no intuito de analisar as peculiaridades do texto oral, bem como fornecer subsídios para compreendermos a construção dialógica da entrevista em todos os seus níveis. No nível das sequências, destacamos três aportes descritos na análise da conversação (PRETI, 2003).

1) A primeira é a dos **marcadores conversacionais**, que ajudam a construir e dar a coesão e coerência ao texto falado (URBANO, 2003). Esses marcadores se realizam de formas variadas, lexicalizadas (*hmhum, né? sabe*) ou não (olhar, aceno). Os marcadores do falante são normalmente preenchedores de pausas indicativas de hesitação e/ou momento de planejamento textual (alongamentos, pausas, interrupções) ou mesmo momentos de passagem consentida de turno (URBANO, 2003). Os marcadores dos ouvintes sinalizam

sua a atenção, interesse, assentimento e apoio, equivalendo a “estou entendendo, prossiga” (URBANO, 2003), exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

2) A segunda é a dos **turnos inseridos**, que podem exercer uma função: interacional, indicando que um dos interlocutores assume a posição de ouvinte, estimulando o falante a prosseguir; ou de contribuição para o desenvolvimento do tópico ou tema, com turnos que tentam sugerir ou antecipar as palavras do interlocutor (GALEMBECK, 2003). Essa última função também ocorre como digressão baseada em sequências inseridas (FÁVERO, 2003), realizando atos de fala corretivos, esclarecedores, informativos.

3) A terceira categoria é a dos turnos inseridos de **repetição** (GALEMBECK, 2003). Quando feita pelo próprio falante, funciona como um procedimento coesivo. Quando feita pelo interlocutor, é chamada por outros autores de **alorrepetições** (KOCH, 2016) ou **retomadas em eco** (BLANCHET, GOTMAN, 2007), as quais funcionam como sinais retroalimentadores, relançando o turno para o falante. A nosso ver, essas últimas acumulam simultaneamente a função interacional e a de contribuição ao desenvolvimento do tópico, uma vez que fornecem um eco para que o falante retome, expanda ou reformule sua fala.

No nível da coerência temática, mais especificamente da coesão nominal, destacamos três categorias presentes tanto na análise da conversação, quanto nos estudos discursivos.

1) Os procedimentos de **reformulação** (HILGERT, 2003; KOCH, 2016) revelam a própria construção do texto em movimento e de seu desenvolvimento temático, podendo ser feita pelo próprio falante ou por seu interlocutor. A reformulação é chamada de paráfrase quando guarda uma aproximação semântica entre o enunciado de origem e o enunciado reformulador. Nesse sentido, ela sinaliza ação convergente dos interlocutores na coelaboração do texto conversacional, sobretudo quando são ratificadas pelo outro (HILGERT, 2003). A reformulação pode ser designada de correção (ou reformulação saneadora), quando instaura relação de contraste entre os enunciados. No interior das reformulações é possível identificar também as séries coesivas nominais ou anáforas.

2) Nas interações mais imbricadas na situação de produção do texto, a ocorrência de **elipses** (KOCH, 2016; CASTILHO, 2010), marcadas por categorias vazias, é frequente. As elipses acontecem quando há a omissão de um item lexical, recuperável pelo contexto. Podem ser omitidos elementos nominais, verbais ou oracionais.

3) Na conversação, também é comum que o falante abandone a sentença, produzindo **anacolutos** (CASTILHO, 2010), isso é, deixando para trás elementos linguísticos soltos denominados de *bribes* ou "restos". Um exemplo seriam sintagmas nominais ou preposicionais não regidos pelo elemento anterior, abandonados ou descontinuados. Esses elementos, no entanto, no fluxo da fala, trazem sentido, constituindo um quadro de referência para se compreender a ideia em construção (CASTILHO, 1994).

No nível da coerência interativa ou dos mecanismos enunciativos, destacamos, como proposto por Lousada (2006), a categoria da **modalização autonímica**⁷⁷ (MAINGUENEAU, 2002; AUTHIER-REVUZ, 1998), na qual o enunciador desdobra seu discurso para comentar sua fala enquanto ela é produzida. Nessas ocorrências,

"o dizer se representa como não sendo evidente "por si mesmo"; o signo, em lugar de neles [nos enunciados] preencher, transparente, no apagamento de si, sua função mediadora, interpõe-se como real, presença, corpo - objeto encontrado no trajeto do dizer e se impõe a ele como objeto deste-; a enunciação desse signo, ao invés de simplesmente se cumprir no esquecimento que acompanha as evidências inquestionadas, se duplica com um comentário sobre si mesma." (AUTHIER-REVUZ, 1999, p. 9).

Apesar de haver uma série de outras categorias interessantes no nível das vozes, neste trabalho, fizemos o recorte de abordar somente a modalização autonímica. Na seção de resultados das análises observaremos exemplos oriundos de nossos dados, ilustrando cada uma das categorias acima.

3 Metodologia

Os dados analisados a seguir são parte de uma pesquisa de doutorado⁷⁸ realizada com professores de francês de diferentes Centros de Estudos de

⁷⁷ Na Linguística Sistêmico-Funcional essa categoria é chamada de segmentos epilinguísticos, "segmentos em que o falante abandona momentaneamente o universo do discurso e se concentra no universo da língua, fornecendo precisões ao seu interlocutor" (CASTILHO, 2010, p.218).

⁷⁸ Pesquisa em andamento, com defesa prevista para 2022.

Línguas do Estado de São Paulo (SILVA, 2022; SILVA, LOUSADA, *no prelo*). Os participantes integravam um curso de aperfeiçoamento de língua francesa semestral aos sábados, onde podiam se encontrar e trocar experiências. Durante a realização do curso, iniciado em 2016, os professores desenvolveram um grau de confiança entre eles e começaram a identificar questões e dificuldades em comum, que não eram abordadas em formações didáticas, formando um coletivo profissional. A partir desse cenário, foi proposta a criação de um dispositivo de intervenção formativa, no segundo semestre de 2017, de participação voluntária, em que professores - alguns com mais de dez anos de experiência e outros com dois anos - poderiam compartilhar sobre suas questões, trocar experiências práticas e possivelmente encontrar soluções, desenvolvendo-se profissionalmente. A pesquisadora (interveniente) que conduziu as entrevistas também atuava como formadora do curso, juntamente com outra colega, assumindo, no entanto, no momento da intervenção, o papel de mediadora, uma vez que os participantes eram ali os especialistas e experts do trabalho de ensino em seus contextos.

O dispositivo foi implementado em nove etapas do 2o semestre de 2017 até o 1o semestre de 2019, contando com uma reunião inicial de levantamento das dificuldades. Após a escolha de dois temas que inquietavam os participantes (o desinteresse dos alunos e o uso da língua materna na aula de LE), foram conduzidas duas entrevistas coletivas em aloconfrontação (MOLLO, FALZON, 2004), nas quais os professores assistiram a vídeos de excertos de aulas sobre aquelas temáticas, reagindo a eles. No semestre seguinte, houve uma reunião de retomada e os professores foram convidados a registrarem suas próprias aulas, em áudio, vídeo ou diário. Dois professores registraram suas aulas em vídeo e realizaram entrevistas em autoconfrontação simples (CLOT *et al*, 2000), juntamente com a pesquisadora e, posteriormente, em autoconfrontação cruzada, com a pesquisadora e o outro colega. Ao final, foi realizada uma reunião de retorno ao coletivo, com o grupo inicial.

As entrevistas realizadas em francês e gravadas em áudio foram transcritas segundo a norma do NURC (PRETI, 2003) e analisadas com o modelo de análise de textos interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2019), acrescido de aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos, conforme apresentado na seção anterior.

Para as análises, levou-se em conta o modelo apresentado no quadro abaixo, sendo as categorias em negrito exploradas no presente artigo.

Quadro 1. Complementação do modelo da arquitetura textual do ISD com categorias da análise da conversação e dos estudos discursivos

Modelo da arquitetura textual	Aportes da análise da conversação e dos estudos discursivos
<p><i>Contexto físico e sociossubjetivo</i> Infraestrutura geral</p> <ul style="list-style-type: none"> → Plano global dos conteúdos temáticos → Sequências → Tipos discursivos 	<ul style="list-style-type: none"> → Sequências dialogais <ul style="list-style-type: none"> ◆ marcadores conversacionais (Urbano, 2003) ◆ turnos e sequências inseridas (Galembeck, 2003; Fávero, 2003) ◆ repetições (Galembeck, 2003; Koch, 2016)
<p>Coerência temática / Mecanismos de textualização</p> <ul style="list-style-type: none"> → Conexão → Coesão nominal 	<ul style="list-style-type: none"> → Coesão nominal <ul style="list-style-type: none"> ◆ reformulação (Hilgert, 2003; Koch, 2016) ◆ elipse (Koch, 2016; Castilho, 2010) ◆ anacoluto (Castilho, 2010)
<p>Coerência interativa / Mecanismos de responsabilização enunciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> → Modalizações → Vozes <p>(Bronckart, 1999, 2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → Vozes <ul style="list-style-type: none"> ◆ modalizações autonímicas (Maingueneau, 2002; Authier-Revuz, 1998)

Fonte: elaborado pela autora

4 Resultados das análises

O quadro das entrevistas em autoconfrontação e em aloconfrontação, ao buscar suscitar as verbalizações sobre as maneiras de fazer, as dificuldades e os outros possíveis daquela situação, se constitui a partir de dois planos enunciativos: o plano da interação em curso, entre a interveniente / pesquisadora e os professores, o plano da reconstituição da situação da sala de aula, observada em vídeo (LOUSADA, 2006). Do ponto de vista dos tipos de discurso (BRONCKART, 1999), pode conter discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e raramente ocorre narração. Essa variação implica nos múltiplos ângulos de apreensão do agir: mais contextualizados ou genéricos, mais contíguos à situação de interação ou menos, resultando em diferentes

figuras de ação (BULEA, 2007; SILVA, LOUSADA, 2017). Neste artigo, não desenvolvemos esses aspectos, mas nos concentramos nos movimentos de (co)construção das entrevistas, observando as sequências dialogais; nos movimentos de (co)construção das representações, examinando os mecanismos de coesão temática; e nos movimentos de distanciamento entre o falante e o seu dizer, analisando os mecanismos enunciativos.

4.1 Sequências dialogais: movimentos de construção da entrevista

A análise das sequências dialogais evidenciou movimentos de coconstrução da interação. A passagem consentida do turno, característica comum da conversação, nas entrevistas em autoconfrontação e aloconfrontação revelam a intenção de suscitar a fala do outro sobre o trabalho, sobre as maneiras de fazer o métier (*como você faz?*), sendo comum tanto da parte da interveniente, como em (1), quanto da parte dos participantes entre si (*isso foi um trabalho que você pediu antes?*), em (2).

(1) Vozes misturadas: [c'est différent

Interveniente: C'est différent... **comment vous faites alors ?** Cette entrée en classe et... s'installer... (Alo1, Pos. 42-43)

(2) ((Vidéo))

Pedro: **ça c'était un un travail que vous avez demandé ahn::: avant?**

Renata: oui [...] (ACC, Pos. 272-274)

Observou-se que os turnos inseridos indicativos de apoio, entendimento e sustentação de turno (*hmhum, oui, d'accord*) são muito frequentes ao longo das entrevistas, como vemos em (3). Longe de atrapalharem a construção do texto, esses marcadores sinalizam a escuta ativa, o interesse atento dos participantes, exercendo uma função de validação interlocutória (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) e encorajam o participante a prosseguir, como em (4).

(3) Pedro: parce que en ce moment je je réfle/ réfliCHIs beaucoup sur l'utilisation de la technologie pour travailler avec les élèves et aussi pour ahn::: faire ahn::: d'utilisation d'un ahn:::/ de documents variés d'autres supports comme vous avez dit [Int: hmhum] // ahn::: aujourd'hui dans cette classe et moi je je ne réussis pas encore d'être ce ce prof dynamique [Int: hmhum] // que je voudrais être ahn::: [...] (ACSPedro, STT3, Pos. 28)

- (4) Fernanda: c'est vrai moi avant de commencer une nouvelle unité
 Paulo: **oui**
 Fernanda: j'essaie de travailler avant le vocabulaire... (Alo2, STT12, Pos. 101-106)

As análises também mostram recorrência de turnos inseridos de repetição (retomadas em eco), os quais exercem uma função interacional similar nessas entrevistas, permitindo que o participante seja informado de que os ouvintes estão dispostos e interessados na continuação do que o falante estava dizendo, como vemos a seguir. Em (5), a professora Fernanda, ao comparar dois grupos de alunos, afirma que o grupo que não estuda na mesma escola o dia todo não tem tantas coisas em comum "para contar" aos colegas de sala e Paulo utiliza uma repetição em eco ("para contar") que devolve/sustenta o turno para Fernanda continuar e concluir sua comparação. O eco funciona, assim, como um tópico a ser retomado e expandido.

- (5) Fernanda: et ces élèves là ils.../ c'est beaucoup plus difficile de les faire silencier
 Interveniente: hmhum
 Fernanda: que les autres les autres ils n'ont pas des choses en commun à raconter
 Paulo: **à raconter oui**
 Fernanda: donc et::: ceux qui étudient là-bas sur place ils ONT et alors quand ils arrivent ils veulent tout parler
 Julia: oui c'est ça c'est vrai
 (Alo2, Pos. 54-61)

Por fim, a ocorrência de turnos e sequências inseridas com o auxílio linguístico à formulação se mostrou também recorrente, primeiramente, por ser uma característica comum da conversação, mas também e, nesse caso principalmente, pelo fato de a entrevista ter sido realizada em língua estrangeira. Observa-se que esse auxílio aparece como uma resposta do interlocutor às marcas de hesitação do falante (repetições, alongamentos, pausas, interrupções sintáticas), como se vê em (6), quando Renata interrompe a fala, pois esquece a palavra "tomada" (em francês, *prise*), a qual lhe é oferecida no turno inserido da interveniente.

- (6) Renata: oui pour le reste je n'ai pas déplacé parce que ce n'est pas possible à cause de:::/enfin de:::
 Interveniente: **de la prise?**
 Renata: **de la prise** et tout ça mais normalement c'est dans ce moment-là où je suis/ où je me sens un peu perdue... (ACSRenata, Pos. 31-33)

As análises das sequências dialogais utilizando categorias da análise da conversação desvelam elementos recorrentes, cuja função interacional busca suscitar verbalizações da parte do professor sobre seu trabalho, sustentar seu turno, demonstrar interesse para que o outro fale sobre seu trabalho, suas dificuldades e modos de proceder. Tais análises são indicativos de uma construção dialogada e negociada entre os participantes, além de apontarem para uma situação de colaboração e de confiança entre os interlocutores, condição necessária para a constituição de um coletivo. Nesses excertos, as marcas de curiosidade, apoio, entendimento, auxílio linguístico observadas parecem indicar interesse, escuta ativa e colaboração, tanto da parte da interveniente, quanto dos participantes que coanalisa o trabalho.

4.2 Coerência temática: movimentos de construção das representações

Nos mecanismos de coesão, as análises indicam o uso da reformulação do tipo paráfrase, buscando aproximação de sentido, recorrente entre a interveniente e os participantes. Em (7), o professor relata que, se ele dá um exercício que exige muito dos alunos, eles não o fazem; e a interveniente reformula com a pergunta "ele se desinteressam? Começam a conversar?". Em (8), a professora relata que, diante dos alunos que brincam e brigam, ela pergunta se eles vão parar ou se ela precisaria amarrá-los; e a interveniente reformula com o turno: "você faz também esse tipo de brincadeira, digamos?". Essa categoria assinala um movimento de tentativa de compreensão e de desenvolvimento das verbalizações dos professores, ao mesmo tempo em que, por serem reformulações em forma de pergunta, lhes devolve o turno, para uma eventual validação (em (7) "alguns sim", em (8) "sim") ou explicitação.

(7) Caio: et je pense aussi qu'aujourd'hui il faut travailler eh :: avec des questions faciles... par exemple... aujourd'hui je je travaille avec... je donne des exercices très très faciles parce que si je donne un exercice... un peu qui peut exiger... ils ne font pas... il faut adapter

Interveniente: **ils se désintéressent... c'est ça ? Ils commencent à bavarder et tout?**

Caio: quelques uns oui

(Alo1, Pos. 23-25)

(8) Julia: il y a une classe maintenant qu'ils sont... qu'ils ont beaucoup de chose... je dis... je n'aime pas qui.. qu'ils touchent l'autre tout le temps... parce que ça donne des problèmes... il y a une classe maintenant que tout ils parlent avec le

toucher pâ pâ pâ... ((gestes de coup de main)) je dis « ah ::: le jardin d'enfance
ahn ::: on va arrêter ou je dois passer un cordon sur la main pour mettre tout le
monde ensemble ? »

Interveniente: **tu fais aussi ce genre de blague disons...?**

Julia: oui (Alo1, Pos. 127-129)

Por se tratar de entrevistas em que os professores assistem a excertos de aulas em vídeo, verbalizando sobre as situações ali presentes, é natural que não haja a necessidade de lexicalizar o tópico conversacional, uma vez que ele já está suprido pela situação de interação. Em (9), os professores assistem a um vídeo em que os alunos entram na sala para começar a aula e a professora gasta alguns minutos organizando a turma, pedindo para jogar o chiclete, guardar o celular etc. Assim, quando dizem "nunca vi isso" (*j'ai jamais vu ça*) ou "é sempre Ø[assim]" (*c'est toujours Ø[comme ça]*), após a visualização do vídeo, o mecanismo de coesão entre o que dizem e o referente da situação observada no vídeo pode ser marcado por "isso" (*ça*) ou por elipses (categorias vazias Ø), como vemos a seguir.

(9) ((vídeo)): ((vídeo cours Néopass: situação de desinteresse dos alunos no início de uma aula))

Interveniente: [...] quelle est votre réaction par rapport à cette vidéo ?

Voix mélangées: ((plusieurs voix mélangées))

Nadia: j'ai jamais vu ça

Julia: Non... le chewing gum... le portable... c'est toujours Ø ... mais l'indiscipline ce n'est pas tellement grande... au CEL...

Paulo: au CEL... oui

Interveniente: pour installer la classe

Caio: ça c'est dans l'enseignement régulier... au centre de langues Ø non

Nadia: ça dépend du prof

Caio: oui... mais la plupart Ø c'est comme ça

Nadia: oui mais... au régulier ça dépend du prof

(Alo1, Pos. 28-43)

Além das elipses, em (9), enquanto a professora Nadia reage ao vídeo, dizendo que nunca havia visto aquilo, a professora Julia discorda, afirmando que a situação com "o chiclete, o celular" acontece sempre (*toujours*). Nesse trecho, além das elipses, observam-se também anacolutos (*le chewing gum... le portable...*), os quais evidenciam momentos de descontinuidade na construção da sentença, mas que fornecem um quadro de referência para compreender o comentário da professora (*c'est toujours*).

É interessante notar que o efeito do vídeo gerou em (9) falas encadeadas de vários professores, com opiniões inicialmente contrárias (*jamais* e *toujours*), que vão sendo negociadas com concessões (*oui... mais*), em direção à construção de um ponto de vista em comum, coletivo. Esses elementos são analisados no nível dos mecanismos enunciativos, como modalizações, as quais expressam as avaliações e julgamentos dos interactantes. Em (9) há a ocorrência de modalizações lógicas, que discutem, enfatizam ou atenuam o valor da verdade (sempre, nunca) da proposição.

4.3 Coerência interativa: movimentos de distanciamento entre o falante e o seu dizer

No nível dos mecanismos enunciativos, foram identificadas modalizações autonímicas nos dados, tais como "não sei como dizer", "digamos", "como posso dizer", "como se diz?", "tem uma palavra que utilizamos". Essas formas metaenunciativas não somente comentam e reformulam o próprio dizer, mas podem sinalizar uma distância do enunciador em relação a seu discurso ou uma inadequação entre a formulação e o que ela representa, o que Authier-Revuz (1998) designa como não-coincidências do dizer. Em (10), temos uma ocorrência desse fenômeno, quando o professor diz: "ela [a mãe de um aluno] me questionou porque ela queria que o filho... a aula... não sei como dizer... que seu filho aproveitasse mais a aula".

(10) Pedro: et elle [la mère d'un élève] m'a elle m'a questionné parce que:: eh:: elle elle voulait que le fils ahn:: ça eh:: le cours eh:: eh::/ **je ne sais pas comment dire... ahn:::/** que son fils profi/ profite mieux du cours (ACC, Pos. 138)

Observa-se, nesse excerto, um momento da busca pela formulação (queria que o filho... a aula...), a modalização autonímica (não sei como dizer) e momento da emissão da formulação escolhida (que seu filho aproveitasse mais a aula). Segundo Authier-Revuz (1998, p. 89), "a representação de um tempo necessário para se encontrar uma determinada palavra é um dos meios de marcar a distância que separa o enunciador do simples gesto de dizer". Tal distância, no exemplo acima, assinala a dificuldade do professor em formular o discurso do outro (insatisfação da mãe sobre a aprendizagem do filho) e aponta o desconforto da situação, da interferência da voz do outro sobre seu trabalho. Assim, a análise das modalizações autonímicas permite observar as vozes que

permeiam o trabalho do professor e sua representação - mais ou menos distante ou incômoda - sobre as situações vividas.

Considerações finais

Voltando à problemática apresentada na introdução, os resultados apresentados parecem apontar alguns elementos de resposta. As estratégias conversacionais presentes nas sequências dialogais das entrevistas (passagem consentida, marcadores conversacionais de apoio, repetições em eco e turnos inseridos) evidenciam os movimentos de construção da ordem dialógica presente entrevista, enquanto procedimentos para que os temas levantados pelos participantes não sejam abandonados, mas sim desenvolvidos pelos interactantes.

As análises no nível da coesão temática (coesão nominal) se diferenciam radicalmente de análises de textos escritos. Em nossos dados, foram observadas reformulações constantes que sinalizam os movimentos de construção das representações ao longo da entrevista. Notou-se que a coesão pode ser estabelecida através do compartilhamento de referentes presentes da situação de comunicação, sendo recorrente tanto a ocorrência de elipses na construção textual, quanto a repetição de "ça" (isso) ou de itens lexicais. Ainda, a presença de anacolutos nos processos de reformulação e desenvolvimento dos temas aponta elementos abandonados pelo falante, mas que fornecem um quadro de referência para os elementos que seguem. Com essas lentes, é possível ampliar a compreensão do texto das entrevistas como profundamente imbricado na situação de comunicação, tendo, portanto, muitos referentes supridos por elementos contextuais, sobretudo aqueles provenientes do vídeo sobre o qual os professores falam. Do ponto de vista interpretativo, esses elementos permitem compreender como o sujeito recria e revive os temas em um novo contexto (CLOT, FAITA, 2000), deixando-se entrever rastros de como aquele tema ressoa em si.

As análises da coesão interativa (mecanismos enunciativos), através da categoria das modalizações autonímicas, revelaram não apenas a presença de outras vozes no discurso do professor, também as rupturas e o distanciamento que podem existir entre o falante e seu próprio dizer. No contexto das entrevistas de autoconfrontação, quando outras vozes encontram ressonância

no sujeito, essa operação pode sugerir a expressão de incômodo e contradição diante da influência do outro sobre o trabalho.

A contribuição deste trabalho se coloca no sentido de sustentar que o enriquecimento do modelo de análise do ISD com categorias oriundas da análise da conversação e dos estudos discursivos continua (LOUSADA, 2006, 2011) se mostrando produtivo. De forma mais pontual, este trabalho exemplifica que categorias permitem uma melhor compreensão e análise das entrevistas em aloconfrontação e autoconfrontação enquanto textos orais. Tais categorias permitem entrever a construção do texto na interação, observar como as representações sobre atividade de ensino dos participantes vão sendo coconstruídas nas entrevistas e interpretá-las com maior refinamento nas análises.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. **Éléments de linguistique textuelle**. Bruxelles: Mardaga, 1990.
- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. et al. (Eds.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives**, 2002, p. 199-214.
- AMIGUES, René. Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. **Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle**, vol. 42(2), p. 11-26, 2009. <https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Algumas considerações sobre modalização autonímica e discurso do outro. **Letras de Hoje**, v. 34 (2), p. 7-30, 1999. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14934>
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'entretien**. Paris: Armand Colin, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean-Paul. L'interactionnisme sociodiscursif: Activité langagière, textes et états de langue. **Théories du langage. Nouvelle introduction critique**. Bruxelles: Mardaga, 2019, p. 277-296.
- BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina. Practicien réflexif ou praticien discursif ? **Education Canada**, vol. 49, no. 4, p. 50-54, 2009. Disponível em: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2009-v49-n4-Bronckart.pdf>
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. **Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative**. Thèse de Doctorat. Université de Genève, 2007.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina. Les jeux sémiologiques à la base du développement et des apprentissages. **Verbalisation et Apprentissages. Raisons Educatives**, p. 19-45, 2019.
- BULEA BRONCKART, Ecaterina; BRONCKART, Jean-Paul. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **SCRIPTA**, n. 12 (22), p. 42-83, 2008. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4433>
- CAROLY, Sandrine; CLOT, Yves. Du travail collectif au collectif de travail - Des conditions de développement des stratégies d'expérience, comparaison entre deux bureaux de poste. **Formation et Emploi**, n. 88, p. 43-55, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>

- CASTILHO, Ataliba. Problemas de descrição da língua falada. **D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 10 (1), p. 47-71, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45468>
- CASTILHO, Ataliba. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes--467242.kjsp>
- CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. **PISTES - Perspectives Interdisciplinaires Sur Le Travail et la Santé**, n. 2 (1), p. 1-9, 2000. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- CLOT, Yves. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.
- FAÏTA, Daniel; VIEIRA, Marcos. Réflexions Méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **D.E.L.T.A.**, n. 19 (1), p. 123-154, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000100005>
- FAÏTA, Daniel. La conduite du TGV: exercices de style. **Langage et travail**. Cahier no 8 - Le chercheur et la caméra, n. 8, p. 46-50, 1996.
- FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação** [1996]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**. Paris: Armand Colin, 1990.
- KOCH, Ingedore G. V. A construção do sentido no texto falado. In: **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado. PUC-SP, 2006. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13806>
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do *métier* em textos sobre o trabalho do professor. In: A. M. MACHADO; E. G. LOUSADA; A. D. Ferreira (orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 94-104, 2017. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.559>
- MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: A. M. GUIMARÃES; A. R. MACHADO; A. COUTINHO (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Analyser les textes de communication**. Paris: Nathan Université, 2002.
- MOLLO, Vanina; FALZON, Pierre. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. **Applied Ergonomics**, vol. 35, n. 6, p. 531-540, 2004. <https://doi.org/10.1016/j.apergo.2004.06.003>
- NONNON, Elizabeth. Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants. In: Formation et pratiques d'enseignement en questions. **Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin**. V. hors série, n. 2, p. 13-31, 2017.
- PRETI, Dino. **Análise de Textos Orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.
- SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. Thèse de Doctorat. Université Aix-Marseille I - Université de Provence, 2002.

SAUJAT, Frédéric. L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. In: M. Durand (Ed.). **Travail et formation des adultes**, p. 245-274, 2009. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0245>

SILVA, Emily Caroline da. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. <https://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-125936>.

SILVA, Emily Caroline. Trabalhar com cultura em aula de língua estrangeira: um estudo sobre os mecanismos de textualização na construção do objeto de discurso "conteúdos culturais" In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. et al. (orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019, p. 175-191. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575063910>.

SILVA, Emily Caroline. O trabalho de professores de francês Centros de Estudos de Línguas (CEL): formação e pesquisa como formas de resistência. In: SOUZA, Fábio Marques; KAFOURI, Marta Lúcia Cabrera; HAWI, Mona Mohamad; SILVA, Otávio de Oliveira (orgs.). **Práticas de ensino e de formação docente em línguas estrangeiras: projetos, programas, iniciativas de resistência e gestos glotopolíticos**. São Paulo: Mentis Abertas, 2022. p. 99-122.

SILVA, Emily Caroline; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada**, v. 1, n. 28, p. 135-155, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512454262010>.

SILVA, Emily Caroline; DANTAS-LONGHI, Simone Maria. Ensino-aprendizagem de línguas, trabalho e formação docente: caminhos e pontes entre Linguística Aplicada e Didática das Línguas. **Leitura**, n. 67, set./dez. 2020, p. 354-374, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.2020v0n67p354-374>.

SILVA, Emily Caroline; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Um dispositivo de intervenção com professores de Centros de Estudos de Línguas (CEL): o trabalho de ensino do francês em debate. **D.E.L.T.A.**, no prelo.

URBANO, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino. **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: Humanitas, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. La méthode instrumentale en Psychologie [1930]. In: J.-P. BRONCKART et al (orgs.) **Vygotski Aujourd'hui**. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 39-48.

VYGOTSKI, Lev S. **Pensée et langage** [1934]. 3 ed. Paris: La Dispute, 1997.

VYGOTSKI, Lev S. Le problème du développement des fonctions psychiques supérieures [1931]. In: **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Paris: La Dispute, p. 87-137, 2014.

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. **Veredas**, v. 21, n. Especial, p. 615-640, 2017. <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28027>

18

Da fala para a escrita – discurso e oralidade

Mayara Suellen de Sousa-Miguel

Universidade de São Paulo

Introdução

Quando pensamos nos fenômenos relacionados à oralidade, precisamos ter em mente a língua falada e a língua escrita, não como modalidades em polos opostos e variações estanques. Precisamos ter claro o conceito de que no interior dessas modalidades há variações, que podem ser causadas pelos usos da linguagem enquanto práticas sociais ou por suas condições de produção.

Para a análise do *corpus*, nossos estudos fundamentam-se em conceitos teóricos da Análise do Discurso, Análise da Conversação, Sociolinguística e Pragmática, consultando os trabalhos de autores, como: Marcuschi (1993, 1995, 2004 e 2007), Koch e Oesterreicher (1985, 2007), Charaudeau (2007, 2008), Koch (1997, 2008), Ong (1998), Preti (1983, 2004), Dias (1996), Urbano (1998, 2000, 2006 e 2011), Fávero (2009). Tais autores pesquisaram e desenvolveram profundos e perspicazes estudos sobre as relações entre a fala e escrita, essenciais para nosso trabalho.

Segundo Marcuschi “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI 1995, p.13). Sobre tal oposição, Marcuschi (2007) explicita que as relações entre fala e escrita precisam ser ponderadas na amplitude das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Para o autor, não se podem analisar tais relações de modo dicotômico, pois cada variante tem suas particularidades.

Sobre tais particularidades, Halliday (1985) aponta, por exemplo, entre outros argumentos, que o texto escrito possui maior densidade lexical e o texto falado, por outro lado, maior complexidade sintática. Assim, “fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes” (KOCH, 1997, p.61).

O contexto é determinante para a escolha da utilização da fala ou da escrita. Para Halliday (2002, p. 340), a fala e a escrita como formas de discurso são geralmente associadas a dois pontos modais no contínuo, da linguagem espontânea até a auto-monitorada, entendendo o discurso espontâneo como o, comumente, falado e o discurso auto-monitorado como o escrito.

A fala e a escrita, de acordo com Marcuschi “mantêm complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2007, p.35). A fala e a escrita são formas de representação cognitiva e social que se confirmam por intermédio de práticas particulares, deste modo não se considera uma superior a outra.

Para se categorizar os diversos tipos de texto que se apresentam ao longo do contínuo, Koch e Oesterreicher aconselham “a utilização, além do critério do meio, oral ou escrito, do critério da proximidade / distância (física, social, etc.)” (KOCH & OESTERREICHER, 1990, *apud* Koch, 1997, p.61). Pois, de acordo com Koch (2008), as características de uma ou outra forma de linguagem não são exclusivas. Podemos observar as características da fala e da escrita neste quadro proposto por Koch (2008), numa disposição dicotômica, de duas colunas, apenas por argumentação didática:

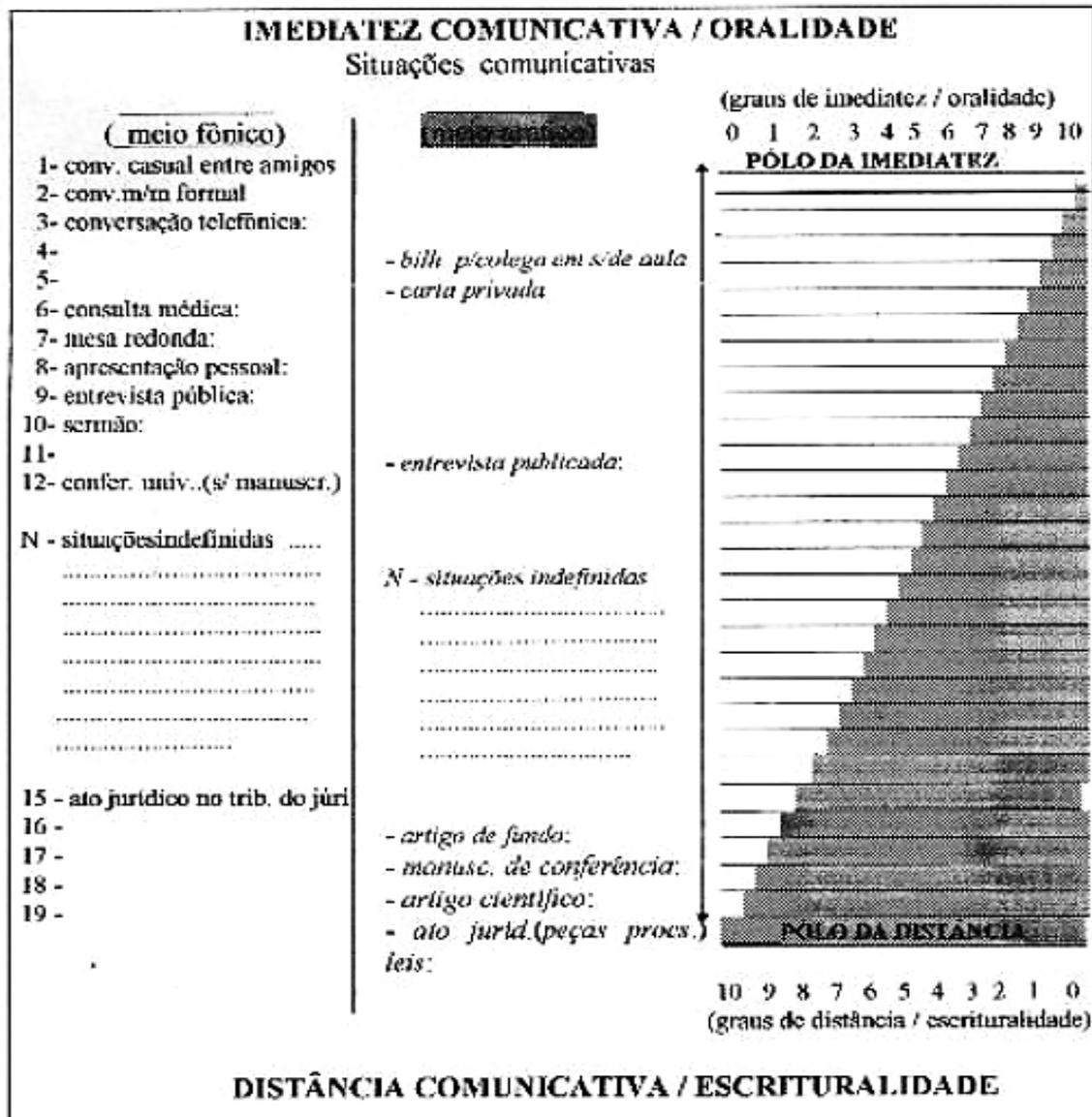
Quadro 1. Fala x escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada
Predominância do “modus pragmático”	Predominância do “modus sintático”
Fragmentada	Não-fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade lexical	Maior densidade lexical

Fonte: Koch (2008, p. 68).

Urbano (2006, p. 32) também faz uma leitura de Koch e Oesterreicher (1985), e propõe um esquema, acrescentando sua visão e novos exemplos, a saber:

Quadro 2. Imediatez x distância comunicativa



Fonte: Urbano (2006, p. 32).

O gráfico, apresentado por Urbano (2006), possui três colunas, sendo duas delas relacionadas ao meio (fônico e gráfico) e a terceira referente à concepção, esta subdividida em dois triângulos opostos, delimitando, de um lado, o campo da imediatez/oralidade discursiva, e do outro, oposto, o que representa a distância/escrituralidade discursiva.

O mesmo autor, em obra mais recente afirma que, “língua falada e língua escrita não têm as mesmas formas, nem o mesmo modo e instrumentos de

estruturação, embora pertençam, de maneira geral, ao mesmo sistema linguístico.” (URBANO, 2011, p.41). Por isso é necessário levar-se em conta o contexto interacional, as características e as condições de produção da língua falada e escrita para se ter clareza sobre os elementos que as diferem.

Quando pensamos no texto escrito, podemos afirmar sobre as condições de produção que não há participação direta do leitor em sua construção; desse modo, o escritor normalmente antecipa as réplicas do leitor para quem ele discorre. O distanciamento no tempo e no espaço entre escritor e leitor faz com que aquele tenha mais tempo para planejar, revisar ou modificar o que escreve.

1 O texto escrito

Podemos resumir a definição do texto escrito como aquele que é produzido graficamente em um suporte físico, como o papel ou similar e recebido pelo interlocutor de modo visual. Já quanto à concepção, podemos inferir que o texto escrito seria aquele concebido com maior elaboração e cuidado. O jornal impresso seria, até alguns anos atrás, um exemplo clássico na composição da linguagem escrita. Nossa análise mostra, no mais, que o jornal escrito como conhecíamos está no *continuum* com variações em sua linguagem, agora com marcas de oralidade em seu texto escrito.

A escrita, segundo Marcuschi (2007), é uma nova maneira de armazenar o conhecimento e poder expressá-lo com um controle formal que a fala não permitiria pela sua concomitância entre produção mental e expressão verbal. A escrita é a reprodução da língua por meio de signos gráficos. Trata-se de um código de comunicação de segundo grau com relação à linguagem, que por sua vez é um código de comunicação de primeiro grau, pois a fala se desenrola no momento e esvanece; já a escrita tem o suporte físico e gráfico, que a mantém.

Dubois e colaboradores partilham da ideia de texto escrito como “conjunto de enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado” (DUBOIS e colaboradores, 1978. p.586). Na compreensão seguida por esses linguistas, o texto seria formado por um conjunto de enunciados, sem consideração, em princípio para com os componentes que extrapolam os limites do texto, como o contexto.

Halliday e Hasan quanto à concepção do texto escrito vão além, levando em conta o aspecto interativo do texto e entendendo-o como “uma unidade de uso da língua em uma situação de interação” (HALLIDAY E HASAN, 1976. p.293). Assim, o texto escrito seria algo mais bem pensado, não como uma unidade gramatical, mas antes como uma unidade de tipo diferente: uma unidade semântica. A unidade que o texto tem é a integração de sentido em contexto, uma organização que expressa o fato de que ele se relaciona como um todo com o ambiente no qual está inserido.

Ainda, a partir do parecer apresentado por Dubois e colaboradores, Marcuschi (2008. p.72) entende o texto não apenas como um “comportamento linguístico”, mas uma “ação linguística”, em que suas fronteiras estão vinculadas ao mundo em que surgem e funcionam, quer dizer, não pode ser analisado basicamente pela frase em si (morfo sintaxe), mas necessita, na compreensão do autor, levar em consideração os elementos que abrangem a sua produção, o contexto e os interlocutores.

Ong formula uma ideia, que, em princípio, não tem pleno consenso:

Sem a escrita, o espírito letrado não conseguiria nem poderia pensar como pensa, não só quando se engaja na escrita, mas também quando expressa seus pensamentos na oralidade (ONG, 1998. p.93).

Para Marcuschi (2008), o texto nasce das “ações sociais”, das relações que possuímos com as outras pessoas. O autor adota uma perspectiva sociodiscursiva, na qual a língua, seja falada ou escrita, não acontece de modo descontextualizado, mas sim como produto das relações que temos uns com os outros e dentro de um contexto. Assim, o texto pode ser definido como uma tríade na qual se unem ações linguísticas, sociais e comunicativas. Adotando por base os princípios da Linguística Textual, o texto possui algumas especificidades que precisam ser levadas em consideração para uma análise adequada. Marcuschi explicita tais especificidades:

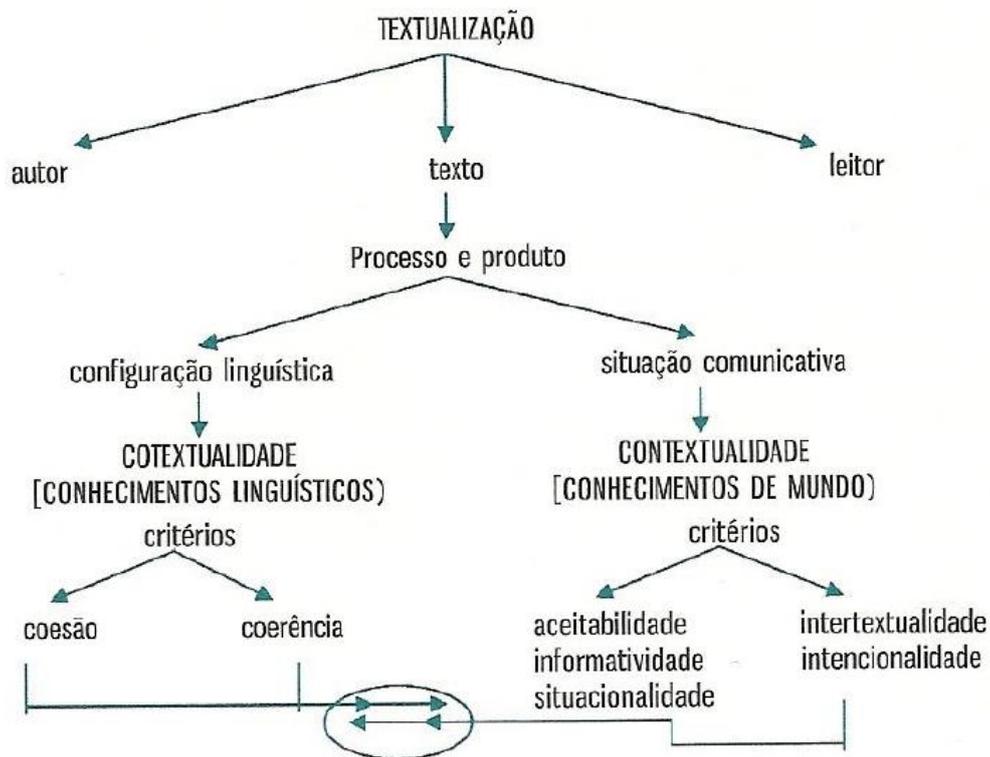
- O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, etc.;
- O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;

- O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
- O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução, etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade (MARCUSCHI, 2008, p. 80).

Assim, pode-se afirmar que um texto não é produzido nem pode ser compreendido apenas no plano da linguagem, há outros elementos inerentes formadores de um texto, como a cultura, a história, a sociedade, os sujeitos interlocutores, etc. Esses elementos serão retomados e servirão de base para delimitar os critérios de textualidade apresentados, que não devem ser entendidos como “princípios de boa formação textual”, pois não existe uma “receita” única e pronta que deve ser seguida na produção de um texto, ou seja, não significa que não respeitando algum (ou até mesmo mais de um) dos critérios apresentados, não se tenha um texto. Segundo Marcuschi “o que faz de um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p.81) e que aparecerão sempre nas condições particulares de produção de cada texto. Os critérios de textualidade são, portanto, uma tentativa de apontar as relações linguísticas, sociais e cognitivas (que não são estanques e paralelas) envolvidas na construção textual.

Marcuschi (2008) propõe o seguinte esquema em que apresenta a distribuição dos critérios de textualidade:

Quadro 3. Textualização



Fonte: Marcuschi (2008, p. 88).

Destacamos que o texto é uma unidade linguística de qualquer extensão (VAL, 2006, p.03), de modo que uma palavra pode ser suficiente para estabelecer a comunicação entre os interagentes da troca comunicativa, pois equivale a outros textos, dotada de “textualidade” ou “textura”, quer dizer, do ingrediente necessário à existência do texto.

Koch e Travaglia (1993) dizem ser a “textualidade” ou “textura”: “(...) o que faz de uma sequência linguística um texto e não uma sequência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras”, portanto, a responsável pelo fato de o texto ser aquilo que é.

Val (2006, p.05) compartilha da mesma ideia e acrescenta, com base em Beaugrande e Dressler, que a textualidade implica sete fatores, a saber: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade, a coesão, a coerência e a intertextualidade, conhecidos como os “fatores pragmáticos da textualidade”, dos quais trataremos na sequência.

A escrita está vinculada à escolaridade; é uma técnica complexa que requer destreza e condição motora do indivíduo em sua aquisição. Contudo, não se podem separar as duas modalidades: fala de um lado e a escrita de outro, como se fossem duas realidades distintas e situadas em dois extremos.

As relações entre elas são extensas e, ao contrário do que muitos pensavam, há mais semelhanças do que contrastes entre a língua falada e a língua escrita.

Pode-se dizer que a oposição entre as duas modalidades concentra-se no contexto, no texto e na funcionalidade; uma conferência oral, por exemplo, está mais próxima de um texto escrito acadêmico pela utilização de vocabulário específico, técnico, culto, até mesmo erudito, e por construções frasais complexas, com grande número de orações subordinadas, enquanto, diferentemente, conversas *on-line*, que são escritas, por exemplo, assemelham-se mais a um bate-papo entre amigos numa mesa de bar, em que há frouxidão na sintaxe, vocabulário limitado, construções frasais simples, frequentemente articuladas por: *e* e *mas* que, na linguagem falada funcionam, muitas vezes, mais como marcadores conversacionais do que como conectivos.

Há comunicações escritas que são intermediárias, já que se situam num *continuum* entre a fala e a escrita em termos de concepção: são cartas familiares, mensagens eletrônicas. São textos que estão a meio caminho do que é característico da fala e da escrita.

Assim, apesar de a língua falada ter natureza distinta da língua escrita, elas não são estanques, havendo influências de uma sobre a outra. Marcuschi (2001, p.18) elucida que qualquer povo tem tradição oral, mas apenas alguns têm a tradição escrita que acaba sendo mais estimada socialmente do que a fala. Todavia, esse autor mostra a relevância que cada modalidade possui na sociedade, não havendo primazia de uma sobre a outra: Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. Esse contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem.

Urbano explica essas situações nas quais fala e escrita compõem textos que se acionam:

Há, na verdade, textos escritos que se parecem com "falas", dada a presença neles de marcas de oralidade e de linguagem popular. Isso acontece, ou por ignorância e despreparo daquele que escreve em relação às normas da língua escrita, ou por uma questão consciente de estilo. O inverso também pode ocorrer: textos falados que reproduzem uma estruturação frásica e cuidados próprios da língua escrita. Aqui o fato se explica, entre outras razões, pelos hábitos linguísticos arraigados, adquiridos por força de vários fatores, e transferidos natural e inconscientemente para o uso da fala diária. (URBANO, 1998, p.131).

Sobre esse fato, outro aspecto pode ser notado: o de que todo usuário da língua, num contexto de comunicação, para entender seu interlocutor e ser entendido por ele, necessita entender a adequação de assunto e de linguagem. Se isso não ocorrer, há o risco de a comunicação não ser instaurada com eficácia. Na escrita, esse fato também pode se repetir se o escritor ou o redator não tiver receptividade do seu texto pelo leitor. Quanto maior o grau de escolaridade, menor ou quase nenhum traço de oralidade terá o texto; quanto menos escolaridade possuir o leitor, maior será o grau de oralidade. Isso em jornais tradicionais que têm público mais escolarizado e podem estruturar suas informações em textos mais formais e complexos. Jornais populares, com público de nível cultural mais baixo, fazem uso de expressões recorrentes na língua falada e têm estruturação frasal mais simples. Esses aspectos linguísticos são fenômenos habituais nesse tipo de publicação.

Tomemos como exemplo manchetes publicadas no jornal *Folha de S. Paulo*, 1ª página, e no *Jornal da Meia Hora de Notícias*; ambas publicadas no dia 14 de setembro de 2014. As capas tratam do tema violência: a primeira trata de um ataque violento ocorrido na cidade de Campinas; já a segunda capa trata de golpes praticados por mulheres em festas.

Figura 1



Fonte: Folha de S. Paulo (2008, 14/09/2014).

O registro linguístico empregado na manchete do jornal é o padrão culto, recomendado pelos manuais de redação, de estruturação clássica de frases na voz passiva. É uma reprodução frásica típica da língua escrita, sem qualquer vestígio que a identifique com alguma característica da língua falada.

Figura 2



Fonte: Meia Hora de Notícias (2008, 14/09/2014).

O oposto acontece na manchete “Bonde das gostosas dá golpe do ‘boa noite cinderela’ nos cuecas” do *Meia Hora de Notícias*, o registro linguístico utilizado é o mais comum ao da fala popular, sem muita atenção ao vocabulário refinado. A manchete escrita apresenta fortes marcas da oralidade que a aproximam de uma linguagem menos preocupada com as regras da gramática e, ao fazer a escolha desse registro, típico das camadas menos escolarizadas da sociedade, o jornal se identifica com o seu leitor, procurando chamar-lhe a atenção por meio da linguagem, para esse contexto de violência.

2 O texto falado

A língua falada é uma vantagem e um patrimônio do ser humano; é a forma mais natural e competente da comunicação humana. Por meio dela, o usuário entra em contato com o mundo e com o outro. O modo mais comum de se comunicar e interagir é pela conversação, cujos interlocutores estão em presença.

Para Ong, essa dimensão que a língua falada representa é um fenômeno próprio da existência humana, ele aponta outros fatos que se unem a ela para dar eficiência ao diálogo:

Os seres humanos comunicam-se de inúmeras maneiras, fazendo uso de todos os seus sentidos: tato, paladar, olfato e especialmente visão, assim como a audição. Algumas comunicações não-orais são extremamente ricas - a gestual, por exemplo. Contudo, num sentido profundo, a linguagem, o som articulado, tem importância capital. Não apenas a comunicação, mas o próprio pensamento está relacionado de forma absolutamente especial ao som. Todos nós ouvimos dizer que uma imagem vale mil palavras. No entanto, se essa afirmação é verdadeira, por que ela é feita com palavras? Porque uma imagem vale mil palavras apenas em certas condições especiais - que comumente incluem um contexto de palavras em que está situada a imagem (ONG, 1998, p.15).

No cotidiano, a língua falada e a língua escrita estão unidas, estabelecem entre si uma união sem limites claros.

Urbano diz que a língua falada é caracterizada pelo “meio” e pela “concepção” de produção de seus textos, assim:

A ‘língua falada prototípica’, a língua falada propriamente dita, seria então uma atividade social verbal de produção de texto. É exercida oralmente, graças a um sistema de sons articuláveis, no tempo real, em contextos naturais de produção, incluídos outros elementos de

natureza corporal, que preenchem, em teoria, "todas as condições linguístico-textual-discursivas" concebidas para um texto falado. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter fônico, e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as "estratégias de formulação" e imprimir as "marcas de verbalização" ideais de um texto essencialmente falado (URBANO, 2006, p.42).

Em relação à fala há inúmeros elementos adjacentes, que se unem a tal ação, como:

- Possuir planejamento prévio limitado, feito de modo rápido;
- Ser conduzida de modo espontâneo;
- Possuir elementos paraverbais;
- Ser fragmentada;
- Haver interação, entre outras.

Na fala, não há planejamento prévio total, apenas parcial, pois ela é produzida à medida que se fala. Pode-se pensar apenas sobre o tema ou o assunto, mas o modo de sua realização ao longo do desenvolvimento da conversação não pode ser antecipado. Os falantes não podem prever as hesitações, as interrupções, as repetições, as mudanças do próprio assunto. Urbano (1998, p.134) explica que o planejamento da fala é mutável, que seria difícil sua concepção totalmente planejada e imutável. Porém, logo que o ato conversacional se desenvolve pode acontecer, dependendo do(s) tema(s) abordado(s), um replanejamento no qual se analisa a necessidade de se reestruturar a organização discursiva do texto para que os interlocutores prossigam a colaborar entre si e a participar da conversação.

Na fala, não há preocupação excessiva com a gramática, de tal modo que mesmo não tendo conhecimento intenso acerca das normas. Preti afirma que "a língua falada é organizada, não propriamente como a escrita, mas tem uma gramática própria que os falantes aprendem no uso diário e cujas categorias de análise diferem da gramática da língua escrita" (PRETI, 2004, p.125). As diferenças de organização são observadas, por exemplo, na estruturação das frases: na língua falada os períodos são simples ou com frases justapostas, surgem gírias, frases feitas, clichês, provérbios.

A produção da fala, também, ocorre de modo distinto do texto escrito. A fala é marcada pela presença de dois ou mais interlocutores, cujo assunto da conversação é estabelecido em partes, levando-se em conta, além do aspecto

sonoro, os situacionais. O texto falado é marcado pela espontaneidade, por se demonstrar acessível e explícito durante a sua construção por ser um ato de realização coletiva e também por apresentar caráter impreciso.

Ong explica como os recursos de organização do texto oral são importantes para que o locutor tenha controle sobre o assunto desenvolvido e como estratégia para manter o seu interlocutor atento:

A necessidade que sente o orador de prosseguir enquanto está repassando em sua mente o que dizer em seguida também favorece a redundância. No estilo oral, embora a pausa possa ser benéfica, a hesitação é sempre prejudicial. Por conseguinte, é preferível repetir algo, se possível engenhosamente, a simplesmente parar de falar enquanto se está à procura da ideia seguinte (ONG, 1998, p.51).

Marcuschi, porém, tem um modo diferente de analisar as pausas, alongamentos e repetições, pois ele afirma que “uma hesitação, por exemplo, pode ser um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante numa espécie de coautoria” (MARCUSCHI, 1986, p.27). Ele completa, dizendo que as hesitações servem na organização e planejamento interno do turno e dá ao falante a oportunidade de ele ganhar tempo para se organizar.

O planejamento parcial (ou o não planejamento) é uma das distinções marcantes da língua falada e confere-lhe caráter fragmentário que se constata durante a construção do texto, mas não deixa de lhe dar espontaneidade e intuição que são típicas na fala que não apresenta modelos preestabelecidos, a não ser uma forte relação com o contexto.

No texto falado há um trabalho de colaboração entre os falantes que compõem em conjunto e concomitantemente, por isso não há momento para planejamento prévio; tal planejamento acontece ao mesmo tempo em que a ação dos falantes. Assim, conclui-se que a única etapa real de planejamento prévio de um texto falado é a temática; o seu desenvolvimento será executado de acordo com o contexto, das informações e do conhecimento de cada interlocutor.

Existem informações no texto falado que colaboram para que a conversação se instaure e se concretize. São elementos que servem como recursos de interação, de coesão e coerência. Denominam-se *marcadores conversacionais*, estes podem ser:

- a) lexicalizados: mas, e, certo?, eu acho que, etc. e
- b) os não lexicalizados: hum, hum, ah!

Além desses elementos, há as pausas, gestos, expressões faciais, mímicas. Urbano explica a funcionalidade que os marcadores conversacionais emprestam ao texto falado:

Esses elementos, típicos da fala são de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional. Mas, não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal (URBANO, 1998, p.85).

Assim, podemos afirmar que a fala é participativa e interacional. A realização da fala é algo dinâmico, nela há presença de frases mais simples, curtas e quase sempre organizadas em períodos simples ou compostos por coordenação. Tal fato se deve à falta de tempo para o planejamento da fala, pois o texto oral, como já mencionado, é planejado concomitantemente com a ação de falar. A língua falada é mais econômica, pois o contexto já está posto, oposto à escrita em que há certa necessidade de uma melhor explanação de ideias para o entendimento do leitor.

Considerações finais

Como observamos até aqui, embora existam muitas diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua, há textos que estão na faixa do contínuo, como observa Marcuschi:

Não resta dúvida de que existem textos tipicamente orais e outros que são tipicamente escritos. Também é certo que há certos fenômenos que são mediados pela escrita e outros são mediados pela fala. As práticas sociais criam formas de transmissão do conhecimento apropriadas tanto à cultura como aos modos de produção. Estas duas classes de textos exibirão diferenças sensíveis entre si, mas os textos restantes estarão dentro da faixa de um contínuo. É até provável que não sejam muitas as diferenças essencialmente linguísticas e que a maioria delas seja de processamento, em função do tempo, das

condições e dos meios de produção, além das diferenças do tipo de texto realizado (MARCUSCHI, 1993, p. 71).

Nesse sentido, também se posiciona Urbano propondo:

A “língua falada prototípica”, a língua falada propriamente dita, seria então uma atividade social verbal de produção de texto. É exercida oralmente, graças a um sistema de sons articuláveis, no tempo real, em contextos naturais de produção, incluídos outros elementos de natureza corporal, que preenchem, em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto falado. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter fônico, e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente falado.

Por outro lado, a “língua escrita prototípica”, a língua escrita propriamente dita, seria uma atividade social verbal de produção de texto. É executada graficamente, graças, basicamente, a um sistema de letras articuláveis, chamado alfabeto, complementado por sinais de pontuação, de acentuação, numéricos etc., que preenchem, em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto escrito. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter gráfico e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as marcas de verbalização ideais de um texto essencialmente escrito.

Já no campo do continuum, não há como atribuir aprioristicamente classificações e denominações fixas, podendo-se falar de modo genérico, como já sugerimos antes, em texto “híbridos”, ora mais próximos da imediatez ou da oralidade dotados de marcas ou “signos de oralidade”, no dizer de Borso (1997. p.127), consideradas as ressalvas feitas no início deste texto, ora mais próximos da distância ou escrituralidade (dotados de marcas que podemos conceber como verdadeiros signos da distância ou escrituralidade). Trata-se, nesse sentido, da mistura de elementos diversos que compõem um texto, ou seja, de verdadeiro amálgama textual (URBANO, 2006. p.42-44).

Vemos, então, que as diferenças entre língua falada e escrita não acontecem de modo simplório. Assim, também afirma Charaudeau (2008) que diz não haver uma oposição clara entre a língua falada e a língua escrita. Para Charaudeau, tais separações são resultado da combinação particular dos componentes de cada situação de comunicação. Por isso, deve-se considerar fatores, como: se os interlocutores estão presentes; se o canal de comunicação é oral ou gráfico; e se a interlocução é concreta ou não. Com base nestes fatores, Charaudeau (2008) descreve duas situações de comunicação: dialogal e monologal.

Na situação dialogal os interlocutores estão presentes fisicamente e há uma condição favorável de comunicação, sendo o canal de transmissão oral e

compreensível por ambos. Na situação monologal, os interlocutores não estão presentes fisicamente e o canal de comunicação pode ser oral ou gráfico. Nessa situação, o locutor não pode perceber imediatamente as reações do interlocutor, somente idealizá-las.

Estudos têm apontado a necessidade de um distanciamento da visão dicotômica sobre a relação entre fala e a escrita, pois ambas se aglutinam em torno de um intrincado quadro de variação. Assim, pode-se confirmar a ideia de contínuo, pois podemos confirmar que não há diferenças essenciais e, sim, uma gradação nas relações entre as modalidades, o que remete ao caráter multifacetado dessas diferenças.

Por isso há dificuldade em distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. Um exemplo é a notícia de um telejornal, que aparece na forma falada, porém é a leitura de um texto escrito. Ou a publicação de uma entrevista, que originalmente foi produzida na forma oral, mas, ao ser publicada toma a forma escrita.

No caso das notícias de jornais populares, elas trazem uma série de marcas em comum com a conversação espontânea, como a utilização de muitos pormenores, a presença da linguagem informal, a representação gráfica de sons (aliteração), gírias, provérbios populares, frases feitas, envolvimento, dentre outros. A utilização desses recursos da oralidade no texto do jornal popular torna a leitura mais envolvente e familiar, o que a aproxima da conversação espontânea.

Referências

- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso** - modos de organização. Tradução Ângela M. S. Corrêa, Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. Tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.
- DIAS, Ana Rosa Ferreira. **O discurso da violência** - as marcas da oralidade no jornalismo popular. São Paulo: Cortez, 1996.
- FÁVERO, Leonor ET AL. **Oralidade e escrita** - perspectivas para o ensino da língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HALLIDAY, M.A.K. **Introduction to functional grammar**. Londres: E. Arnold. 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. **On Grammar. Collected Works of M. A. K. Halliday** (vol. 1), ed. By Jonathan Webster. London: Continuum: 2002, 323-351.

- KOCH, Ingedore G.V. **Interferência da Oralidade na Aquisição da Escrita**. In: Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (30.): 31-38, Jul./Dez. 1997.
- KOCH, Ingedore G.V. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2ª ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte**. In: *Romanistisches Jahrbuch*, 36. Berlím; Nova Iorque: Walter de Gruyter, 1985, p. 15-43.
- KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Lengua hablada en la Romania**. Español, Francés, Italiano (Biblioteca Románica Hispánica. Estudios y Ensaíos; 448). Madrid: Gredos, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, texto mimeografado. 1993.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e Escrita**. Conferência apresentada no II COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIROS SOBRE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, na Universidade federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 26-28 de Junho de 1995.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In KARWOSKI, Acir Mário.; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. Orgs. Gêneros textuais reflexões e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita - atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.
- PRETI, D. **A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- PRETI, D. **A linguagem proibida - um estudo sobre a linguagem erótica**. São Paulo: t. A. Queiroz, 2004.
- URBANO, Hudinilson. **Variiedades de planejamento no texto falado e no escrito**. In: PRETI, Dino (Org.). Estudos de língua falada: variações e confrontos. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998. p. 131-151.
- URBANO, Hudinilson. **Oralidade na literatura (O caso Rubem Fonseca)**. São Paulo: Cortez, 2000.
- URBANO, Hudinilson. **Usos da linguagem verbal**. In: PRETI, D. Oralidade em diferentes discursos. São Paulo: Humanitas, 2006.
- URBANO, Hudinilson. **A frase na boca do povo**. São Paulo: Contexto, 2011.
- VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

19

Monolinguismo ou multilinguismo? As imagens de língua de estudantes intercambistas na Universidade de São Paulo

Selma Regina Olla
Universidade de São Paulo

Introdução

Este artigo vincula-se ao *Projeto de Pesquisa Imagens de língua: sujeito, deslocamento, conhecimento e tempo*, coordenado pelo Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto. Pretende-se investigar neste projeto os elementos discursivos que constituem as imagens da língua de uma comunidade por meio de quatro instâncias argumentadoras - o Estado, a Igreja, a Universidade e a Comunidade -; e a maneira como elas contribuem para a constituição dessas imagens.

Como parte do projeto de pesquisa, o presente artigo se propõe a examinar os instrumentos que colaboram na formação das imagens de língua nos contextos multilíngues, analisando os discursos produzidos pelos alunos estrangeiros na instância argumentadora Universidade - por meios das escolhas lexicais utilizadas para caracterizar a língua - e o conflito que há entre as imagem de língua constituída nesse espaço e as imagens de língua que os alunos estrangeiros têm - como eles veem a própria língua e como eles veem a Língua Portuguesa.

O *corpus* da pesquisa consta de recortes de uma conversação realizadas com estudantes estrangeiros do *Curso de Difusão: Língua e cultura brasileiras para alunos em intercâmbio* que ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo no segundo semestre de 2019.

Como referencial teórico, para as transcrições das conversas, mobilizamos, entre outros teóricos, Sacks, Schegloff e Jefferson (2003), que apresentam um conjunto de propriedades que organiza a tomada de turno na conversação. Eles apresentam um modelo com 14 itens que são comuns a qualquer operação básica de conversação. Para analisar os casos de interrupções, nos fundamentamos em Bazzanella (1992) e Marcuschi (2003), que apresenta orientações acerca da transcrição das conversações, retoma a organização proposta por Sacks e outros sobre a organização do turno conversacional e discute acerca dos marcadores conversacionais.

Para a análise linguístico-discursiva, nos fundamentamos em Arnoux (2014), que aborda o conceito de minorização linguística, e em Aguilar (2015; 2018), que introduz a oposição entre línguas úteis e línguas inúteis, bem como o conceito de linguicídio. Osakabe (1999), que propõe considerar, para a compreensão do discurso, a relação instituída entre o locutor, o ouvinte e a situação em que o discurso é produzido; e Fiorin (1988), que aborda o conceito da linguagem como instituição social, instrumento de mediação e veículo das ideologias.

Como resultado, observamos um primeiro polo, em que as imagens de língua presentes nas falas dos estudantes estão atreladas a uma relação entre a valorização linguística e o neoliberalismo, e também à língua como espelho de uma imagem estandardizada e relacionada à gramática; e um segundo polo, que reflete a imagem de coexistência de línguas variadas, vivas e dinâmicas.

1 Situação de coleta e dados dos participantes

O *corpus* da pesquisa é constituído de trechos de conversações com estudantes do curso de extensão em ensino de português a estrangeiros ministrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. O contexto de coleta dos dados foi durante e após um passeio cultural com os estudantes.

Uma das professoras da turma acompanhou alguns estudantes a uma festa que os estudantes do Curso de Direito do Largo São Francisco organizam anualmente no mês de outubro, no centro de São Paulo. Depois da festa, uma

das estudantes convidou a turma a jantar num restaurante coreano para apresentar um pouco da culinária e costumes do seu país.

Os estudantes alunos tinham entre vinte e vinte e um anos de idade e estavam na graduação. O período de mobilidade acadêmica dos estudantes entrevistados foi de um ano. Kkoch, aluna vinda da Coreia do Sul, cursava Letras na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH-USP, e Marco Daniel, estudante peruano, fazia intercâmbio na Faculdade de Educação - FEUSP. Os nomes dos participantes foram trocados por codinomes para manter suas identidades preservadas.

2 Transcrição e Análise do corpus

Para a escrita deste artigo foram selecionados alguns excertos da conversação que favorecem a análise proposta. Para exposição desta análise, optamos por reproduzir no artigo apenas os diálogos de conteúdo semântico, para acesso do diálogo na íntegra vide anexos. Também optamos por uma transcrição literal considerando os falares dos participantes, pois como defensores da pluralidade linguística, consideramos importante mostrar que a comunicação ocorre por meio de variantes que não são apenas as prescritas pelas normas. No excerto transcrito abaixo, Kkoch inicia um tema relacionado às línguas, ela discute a exigência das certificações exigidas na Coreia do Sul durante o período da graduação e para o ingresso no mercado de trabalho:

Quadro 1. Transcrição da conversação

Kkoch:	Na Coreia, tem assim... –muitos obrigações pra quando vai entrar empresa ou pra graduação. Por exemplo, eu tenho que ganhar, sabe Celpe-Bras? Celpe-Bras, mais alto nível e, pra, pra graduação é: ou: i:: si, também tenho que ganhar Toefl ou Toic, exames de Inglês.
Pesquisadora:	Sim, mas pra//pra quê: você precisa desses exames?
Kkoch:	Para a graduação.
Pesquisadora:	Pra você entrar na Graduação? Não? Durante a graduação?
Kkoch:	Durante a graduação. Para terminar a universidade.

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

Kkoch expõe que, para ser admitido numa empresa ou durante a graduação, o aluno precisa ser aprovado em exames que certificam a proficiência em línguas estrangeiras, como o Toefl ou o Toic, no caso do Inglês,

e o Celpe-Bras, no caso do Português. Enfatiza ainda que o nível de proficiência exigido é o mais alto.

Segundo a estudante, que optou pela habilitação em Língua Portuguesa no curso de Letras, além do Celpe-Bras, certificação que comprova a proficiência de estrangeiros na Língua Portuguesa de variante brasileira, no nível mais alto; ela também precisa comprovar alta proficiência em Inglês, por meio de um dos certificados como os anteriormente mencionados, para que possa concluir a faculdade e receber o diploma.

Aqui observamos a imagem de uma língua vinculada a certificações, para que uma língua seja considerada língua, ela precisa de uma certificação comprobatória. Depois, ela explica as etapas de seleção de uma empresa para a contratação de um candidato:

Quadro 2. Transcrição da conversação

Kkoch:	Por isso. E se eu qui//quero trabalhar numa empresa, há obrigação, obrigatório, obrigação.
Pesquisadora:	Obrigatório.
Kkoch:	Obrigatório, eles (incompreensível) assim, você, antes desse ano, você tem que, menor desse ano. Por exemplo, eu tenho que ganhar, sabe Celpe-Bras? Celpe-Bras, mas alto nível e, pra, pra graduação é: ou: i:: si, também tenho que ganhar Toefl ou Toic. Primeiro é assim, você, ah: se você é homem, tem que terminar o militar. E:: cê tem que:: cê tem que: —encaminhar esse diploma e tem que Toefl e: depois de essa obrigação, obrigatório, vai fazer <i>interview</i> . Primeiro <i>interview</i> e segundo entrevista. E último é: tem mais entrevista ou último.
Pesquisadora:	Nossa!
Kkoch:	É mu:::ito difícil na Coreia, agora não tem muito trabalho.

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

Nota-se, por sua fala, que o nível de exigência das empresas é alto devido à escassa quantidade de empregos. Há muitas pessoas, mas não há empregos para todas, o que permite que os *melhores qualificados* sejam admitidos. Uma das exigências dessas empresas para a contratação de empregados é que eles tenham proficiência em Inglês, a língua, por assim dizer, do capital.

Nesse sentido, podemos observar que a imagem presente nesse excerto, se relaciona com a noção de utilidade de uma língua. Aguilar (2018) aponta que essa noção de que algumas línguas são mais úteis enquanto outras são inúteis é incutida por meio de políticas colonialistas que constroem a ideia de

que aprender, por exemplo, línguas francas são mais úteis, no entanto salienta que a suposta utilidade das línguas não é um critério linguístico, afinal, todas as línguas são úteis para as comunidades dos falantes que as utilizam.

Pela perspectiva de conseguir emprego em seu país, Kkoch viu na aprendizagem de línguas estrangeiras a possibilidade de garantir um trabalho:

Quadro 3. Transcrição da conversação

Kkoch:	(é muito difícil). É por isso eu –pense:i aprender língua. É mais fácil pra (angariar) trabalho.
Pesquisadora:	Sim.
Kkoch:	Porque –se eu aprender essa língua, (incompreensível) é: um trabalho, uhum.
Pesquisadora:	Sim.
Kkoch:	Num país. ãh:, eu pensei assim.

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

Embora a língua estrangeira esteja atrelada à possibilidade de conseguir um trabalho, esse trabalho está vinculado ao mundo corporativo. Quando Kkoch diz que pensou em aprender língua, é possível cogitar a docência como mais uma área de trabalho, no entanto na transcrição abaixo vemos que essa carreira não é a desejada pela estudante:

Quadro 4. Transcrição da conversação

Kkoch:	Eu não pense:i, eu gosto de Língua Coreano, mas eu não gosto de:: dar aula
Pesquisadora:	Ah: é:?
Marco Daniel:	De Coreano?
Kkoch:	É que: é:: cansado pra::, si eu senti divertido também, mas é mais cansado pra dar: informações com certeza, com ãh:: que é muito:, eu não tenho que dar informações que é errado. Sempre eu tenho que falar boas coisas, não é (supor) as coisas que é certo. Mas esse ano, antes de fazer (treinta ano), meu professor da f//Português me pedi pra: encontrar pro//professora da: Coreana. Encontrei, mas ela me pediu uma estagiária pra dar: aula pra: USP, pra língua (incompreensível) ãh: Sul-Coreana. Por isso tô//to dando duas au//dois ua//duas du:as aulas.
Pesquisadora:	Que legal!
Kkoch:	Mas ((pausa)) olha eu também estudante de Língua Portuguesa, na terceira ano. Na Coreia precisa ter quatro anos.
Pesquisadora:	São quatro anos?
Kkoch:	Eu só três anos. Ah não é três anos, terceiro ano! Mas eu também, uma estu//estudante na Coreia. Tô dando aula pra: estudante de USP. Por isso eu senti mu::ito:: –Não é vergonha

Pesquisadora:	Responsabilidade
Kkoch:	Sim. –Eu fico muito confuso e: como eu fazer, como eu fazer, (não sei se muito) (incompreensível) assim um pouco: cansa:do porque eles são, eles são Ensino Médio.
Pesquisadora:	Ãhã. Ensino Médio?
Kkoch:	É:: Estudante de universitário?
Pesquisadora:	Ah:: estudante de graduação.
Kkoch:	Sim. É. Primeiro ano. Eles, e:: três ou quatro anos pra:: por isso. É: só: Cultura e Língua Coreana. É bem confuso pra mim também, por isso. Mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra: explicar. Esse e: fo// e: outra: aula, essa de: gramática. Então em gramática eu também tenho que estudar. Por isso, às vezes eu penso iss:. Ãh: sou estudante de Língua Portuguesa no Brasil, eu tô estudando Língua Coreana de gramática. É muito engraçado (risos) pra mim (incompreensível)

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

O primeiro ponto destacado é que quando ela fala em lecionar, não se refere a ensinar línguas estrangeiras, mas a ensinar sua língua nativa. Talvez isso se deva pelo fato de estar ministrando aulas de Coreano na universidade. Segundo a estudante, ela foi convidada a dar aulas de Sul-Coreano duas vezes por semana para os alunos de graduação que fazem Letras nesta habilitação.

Para ela, dar aulas, embora seja divertido, é cansativo. Ela reclama que o mais cansativo é *dar informações com certeza*, e demonstra preocupação em não transmitir informações erradas. Kkoch ainda diz: *Sempre eu tenho que falar boas coisas, não é (supor) as coisas que é certo*, essa passagem demonstra que ao lecionar, se preocupa em embasar o que ensina com o que é *correto*, quando diz que *sempre tem que falar coisas boas* ela se refere a ensinar o que é correto.

Essa frase expressa a imagem que Kkoch tem do professor e do ensino de uma língua. Ela é falante nativa de Sul-Coreano, no entanto, valoriza mais o que os livros de Coreano dizem a respeito de sua língua do que o seu próprio conhecimento a respeito dela. Isso demonstra que a visão de língua que ela tem, é a da língua standardizada, prescrita por manuais, como se o que ela falasse não fosse língua. Kkoch ignora o conhecimento que tem do seu próprio idioma, lançando mão de materiais que ditam a *língua correta*.

Seu cansaço também pode ser fruto dessa busca por *aprender* mais uma língua, a Língua Sul-Coreana, que não é a que a aluna tem familiaridade. Então, embora ministre apenas duas aulas semanais, ela precisa estudar muito essa *nova língua* para ensiná-la. Então, além de estudar a Língua Portuguesa, estudar

para as disciplinas que cursa, preparar as aulas de Sul-Coreano e ministrá-las, ela, ao preparar essas aulas, aprende uma variedade da sua língua na qual ela não tem tanto domínio e, por isso, precisa estudá-la, o que deve demandar da aluna muito tempo e esforço. Ela confessa que sente esse trabalho como uma tarefa que exige grande responsabilidade pelo fato de seus alunos serem estudantes universitários do primeiro ano, fator este – estudantes do primeiro ano – que ela atribui o motivo de seu cansaço

Kkoch admite em alguns momentos ficar *confusa*, como no excerto: *Eu fico muito confuso e como eu fazer, como eu fazer, (não sei se muito)*; e no excerto: *(incompreensível) assim um pouco cansado porque eles são, eles são Ensino Médio e É só cultura e Língua Coreana. É bem confuso pra mim também, por isso*. Ambas passagens demonstram essa *confusão* vinculada ao ensino da língua. No primeiro excerto, ela expressa que, pelo fato de seus alunos serem iniciantes na aprendizagem da Língua Sul-Coreana, ela fica confusa em como ensinar-lhes. Na segunda passagem, ela diz que o curso é de língua e cultura Coreanas e, por isso, para ela é bem confuso. Vemos, assim uma imagem de língua desvinculada da cultura. Aqui, Koch revela que se sente confusa em como ensinar-lhes porque pelo fato de serem alunos que sabem muito pouco, ela tem dificuldade em assimilar que o ensino da língua perpassa pela cultura e sente dificuldade quando categoriza língua de um lado e cultura de outro.

As aulas por ela ministradas são baseadas eminentemente em traduções, ela diz: *Mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra explicar*. Sua fala abre duas possibilidades de interpretação: a) durante as aulas, ela fala em Português as explicações da Língua Coreana e chama isso de tradução; b) ao preparar suas aulas, ela faz um trabalho de tradução *ipsis litteris* do conteúdo a ser ensinado. Pensando no significado de tradução como um ato de trasladar certa informação de uma língua a outra, pressupõe-se que o que Kkoch faz em suas aulas está relacionado à interpretação b), o que exige da estudante um trabalho descomunal. Kkoch não se dá conta de que ela pode ensinar sua língua nativa em Português sem necessariamente fazer o trabalho de trasladar de uma língua a outra o que pretende explicar, afinal ela tem fluência em ambos os idiomas.

Depois, volta a falar sobre a gramática da língua e da necessidade que ela tem de estudá-la para ensinar, novamente surge aqui a imagem da língua vinculada à gramática. Ao dizer que precisa estudar gramática ela demonstra:

a) que a língua que ensina não é a que conhece e por isso precisa recorrer à prescrição; b) o Sul-Coreano, assim como o Português brasileiro, não é uma língua em que a gramática reflete a língua dos Falantes, se assim o fosse, Kkoch não precisaria *estudar* a sua língua; e c) não reconhece a sua variante como língua, pois explicita o paradoxo de ser estudante de Língua Portuguesa, estar no Brasil, mas ter que estudar a gramática da Língua Coreana. No fragmento seguinte, a professora inicia um novo tópico, ela questiona se nos países dos alunos, há o ensino de língua materna na Educação Básica:

Quadro 5. Transcrição da conversação

Pesquisadora:	E:: tanto na Coreia quanto no Peru, que nem aqui:: no Brasil, quando a gente tá na escola, a gente aprende Língua Portuguesa, e é engraçado porque todo mundo fala Português. Toda criança fala Português.
Kkoch:	Sim, na Coreia (incompreensível).
Pesquisadora:	[E ela aprende é:, a Língua Portuguesa, porque vai aprender as regras, né? Essas coisas assim. É:: quando vocês estudaram, cês percebem a diferença entre o que tá escrito na gramática e como as pessoas falam? Cês percebem que tem diferença?
Kkoch:	Sim.
Pesquisadora:	E como que é no Peru e na:: e na Coreia, assim?
Kkoch:	Diferentes de som e:: escribir?
Pesquisadora:	Em escrita, ou as palavras, assim.
Kkoch:	Na Coreia tem mu:ito.
Pesquisadora:	Tem?
Kkoch:	Si. E na Coreia te: dois tipos de:: madeira.
Pesquisadora:	Madeira?
Kkoch:	Jeito.
Pesquisadora:	Maneira!
Kkoch:	Maneira! Se eu falá pra adultos o que é, eu tenho que falar um jeito de informal, ah: formal, mas se eu falo mais novo do que eu, eu posso falar informal pra ele. Cada, –cada tem palavra, mas tem que tá igual. É pra s//estudantes também quando é:: muito difícil.

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

Ao perguntar se nos países dos alunos há o ensino da língua materna na Educação Básica, a professora chama a atenção para a questão de no Brasil haver diferença entre a língua escrita e a língua oral e questiona se há isso no Peru e na Coreia do Sul. Kkoch então confirma se a diferença é entre o som e a escrita e responde que em seu país há muita diferença. Ela envereda para a explicação das formas de elocução e comenta que na Coreia do Sul há dois

registros: o formal, utilizado para conversar com pessoas mais velhas que o falante; e o informal, que pode ser usado com pessoas mais jovens.

Na fala *Cada*, –*cada tem palavra, mas tem que tá igual* subentende-se que cada forma tem um vocabulário específico, com palavras próprias, mas que compartilham de significados comuns. A seguir, a professora lhe pergunta quantas línguas há na Coreia do Sul:

Quadro 6. Transcrição da conversação

Pesquisadora:	E quan//quantas línguas tem o Peru? No peru, olha! Desculpa, na Coreia!
Kkoch:	Sim, na Coreia (incompreensível).
Pesquisadora:	E ela aprende é:, a Língua Portuguesa, porque vai aprender as regras, né? Essas coisas assim. É:: quando vocês estudaram, cês percebem a diferença entre o que tá escrito na gramática e como as pessoas falam? Cês percebem que tem diferença?
Kkoch:	Quantas línguas?
Pesquisadora:	É, é só o Coreano?
Kkoch:	No entendo, como assim?
Pesquisadora:	Por exemplo, no Peru, tem o Espanhol, eu não sei se ainda tem o Quéchua, mas tem outras línguas. É: Na Coreia é só o Coreano?
Kkoch:	Coreano, Inglês e até pessoas estar conseguindo (incompreensível) Espanhol. Espanhol. Muitas pessoas fala muitas línguas, mas línguas, Inglês é: básico.

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

A aluna teve dificuldade em compreender a pergunta da professora sobre quantas línguas se falavam em seu país. Embora a pesquisadora tenha dado um exemplo elucidativo, Kkoch continuou sem compreender o que a professora lhe perguntava e lhe respondeu que além do Coreano, as pessoas também falavam Inglês, podiam falar outras línguas, mas o Inglês é uma língua muito usada no país.

Quando Kkoch responde que o Inglês é uma língua muito falada na Coreia, além do Coreano, ela não compreende a língua como uma manifestação que emana das comunidades. As pessoas na Coreia falam Inglês, não porque comunidades de países anglófonos para lá se dirigiram e a língua se tornou popular devido a essa influência, mas a falam por uma imposição econômica e pela necessidade de comunicação para o estabelecimento de laços, sobretudo, comerciais. A professora então lhe pergunta se a língua falada em seu país é a mesma falada no país vizinho:

Quadro 7. Transcrição da conversação

Pesquisadora:	Tá, outra dúvida que eu tenho é:, o: co// na Coreia do Norte é a mesma língua que se fala na Coreia do Sul?
Kkoch:	É:: se eles falam, eu falo, eu consigo entender, mas não posso entender tudo. É semelhante, tudo. Língua Portuguesa e Língua Espanhola. Pode pensar assi. Tá a palavra outros, mas às vezes, tá a palavra igual. Ah: e: tem outros sotaques e outro som

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

Koch relata que é possível compreender o Norte-Coreano, mas não na sua integralidade. Ela afirma que há palavras em comum nas duas línguas e outras bastante diferentes. Diz também que o Norte-Coreano tem outros sotaques e sons diferentes do Sul-Coreano. Compara o Sul e o Norte-Coreano com o Português e o Espanhol, estabelecendo uma analogia de proximidade entre essas línguas orientais e as neolatinas mencionadas. A pesquisadora, então, se dirige a Marco Daniel para saber como é em seu país:

Quadro 8. Transcrição da conversação

Pesquisadora:	Ah tá. E como que é no Peru?
Marco Daniel:	É: a gente não estuda: o Espanhol
Pesquisadora:	Não? Na escola?
Marco Daniel:	Não. EU acho que é necessário estudar o Quéchuá, né? Porque: as pessoas tão esquecendo do idioma: nativo: e formam parte da história do Peru.
Pesquisadora:	E ensinam Quéchuá na escola? –Também não?
Marco Daniel:	Não.
Kkoch:	E:: is//eu estou pensando –porque em seu país é:: acho que:: as pessoas (incompreensível) se sentem muito orgulhosas de: ser coreano ou não? É:, mas você//você também tem, né? Sobre (incompreensível)
Marco Daniel:	(incompreensível)E:: orgulho, eu tenho sim, mas não tudo o pessoal tem, porque – as pessoas que eu pergunto tem vergonha de ser peruano e:: ultimamente as pessoas que estão morando em cidades pequenas, é:, falam muito que a vida é muito melhor em cidade cidade mais grande. e:: vão lá e:: às vezes não dá certo. As pessoas morrem, fica sem emprego, (fica mi) família e:: o pequeno, as crianças morre de fome, também//também eles acham que ficar numa cidade pequena é:: é ruim. Então eles sentem, s//sentem vergonha de:: de Peru praticamente. porque siguem em cidade pequena, não tem uma possibilidade de sair, imagi//imaginam uma cidade meio grande, é pior. Então, o problema é Peru. Eles falam isso. Então, não gosta do idioma nativo, que é Quéchuá, basicamente não gostam. É: o Aimara é um pouco e:: existem outros idiomas que estão se perdendo um pouco.

Pesquisadora:	Qual é, o Quéchua e o?
Marco Daniel:	Aimara.
Pesquisadora:	Aimara?
Marco Daniel:	O Aimara tem, (incompreensível) do tipo: austral// não australiano não. Sim, australiano. (risos) É: muito parecido, tem palavras (camissarai) que é: (incompreensível), (Kami) falou e: (camissarai) que (ele) falou umas palavras muito parecidas, tem muito significado. Então, é:: são línguas que estão se perdendo e:: perdendo.
Pesquisadora:	E você fala uma delas?
Marco Daniel:	É, eu fale:i, tentei aprender Quéchua. Não consegui tudo, mas é: eu (assino de Fernando)
Pesquisadora:	Ãhã, e seus pais falam?
Marco Daniel:	Me: minha mãe.
Pesquisadora:	Sua mãe fala Quéchua?
Marco Daniel:	Minha mãe fala// fala Quéchua:: e Espanhol. Meu pai:: em verdade, nasceu em Peru, mas nem todo Peru fala Quéchua. E nem todo grupo fala em (incompreensível) somente Espanhol, nessa parte de Peru falam: eh: como é que é o idioma da selva. Eu não lembro o nome, ma::s é um que se chama Peruano também. E que também se está perdendo. Aqui na// no sul, onde eu moro tem: Quéchua e aqui tem Aimara, e aqui a Bolívia. Então, meu pai, é: nascido aqui. Ele não fala Quéchua, nem Aimara. Nessas cidades não existe. Minha mãe (gosta) aqui no norte do:: da minha cidade e ela fala Quéchua, mas o Quéchua que está: na: no norte do:: da minha cidade, da minha região é muito diferente o: a Quéchua: do (Olímpia). Muito diferente, como Espanhol e Português. Então, é:: son idiomas que estão se perdendo. Ninguém estuda o Quéchua, ninguém estuda Aimara, e:: ainda Espanhol ainda não. E acho quem não tem muito orgulho do seu país. Todo mundo quer sair, quer é: desaparecer! Logo (incompreensível). Que não (incompreensível) da (incompreensível) história. (incompreensível)
Pesquisadora:	E tem bastante línguas indígenas, né? Lá também
Marco Daniel:	É: acho que tem é: algo de sete, oito línguas indígenas, mas em Quéchua e Aimara tem (por aqui mais) (incompreensível) do Peru. Aqui tá bem para que, ao seu redor.
Pesquisadora:	Mas a língua oficial é só o Espanhol?
Marco Daniel:	Espanhol.
Pesquisadora:	Só? Eu pergunto porque:: o Paraguai, que é um país que faz fron// é vizinho aqui do Brasil, é:: tem o Espanhol, como a língua oficial e tem o Guarani também, –é:: uma língua indígena da região.
Marco Daniel:	É:, mas é:: oficial da (incompreensível).
Pesquisadora:	Ãhã:, é: oficial.
Marco Daniel:	(Não) a oficial seria: a Quéchua, mas eu, ãh: (incompreensível) é: quase:, como se fosse São Paulo falando Quéchua, mas eles (não) me ensinaram a falar Quéchua por vergonha. E quando alguma criança nasce e alguém que ainda foi ensinaria ãh: a matemática em Quéchua, eles dizem 'Não vão falá em Quéchua, fala em Espanhol'. Então, é: então não gostam do//do seu próprio idioma. Isso eu acho que é ruim.

Pesquisadora:	(Sim).
Kkoch:	(incompreensível)
Marco Daniel:	Isso é problema (incompreensível).

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio.

De acordo com Marco Daniel, o Quéchuá, um idioma nativo falado nas regiões andina e amazônica do Peru, deveria ser ensinado em seu país. Ele justifica a necessidade de se ensinar Quéchuá pelo fato de o idioma estar se perdendo e a população esquecendo-se dessa língua que, segundo ele, forma parte da história peruana.

O estudante também declara que, apesar de ele sentir orgulho de ser peruano, nem todas as pessoas do Peru sentem o mesmo. Ele relata que as pessoas as quais já questionou sobre esse tema confessam sentir vergonha. Explica também que um dos fatores é a emigração das populações de pequenas cidades para os grandes centros urbanos. Movidas pelo desejo de melhores condições de vida, se mudam com suas famílias na esperança de uma vida melhor, no entanto, muitas vezes, as condições oferecidas pelas metrópoles são inóspitas e piores do que as que eles tinham antes. Desemprego e falta de possibilidade de sustentar-se acarretam, inclusive, que as pessoas morram de fome. Ao mesmo tempo, famílias que permanecem nas pequenas cidades, sem possibilidade de sair, seguem com o imaginário de que a vida fora é melhor e se sentem insatisfeitos em viver em suas regiões.

Para Marco Daniel, essa vergonha cria na população uma recusa à(s) sua(s) língua(s), que estão se perdendo devido ao fato de não serem transmitidas às novas gerações. Ao ser inquirido se falava alguma língua peruana, o estudante diz que tentou aprender Quéchuá, mas não fala perfeitamente, porém sua mãe fala Quéchuá e Espanhol e seu pai fala apenas o Espanhol. Ele explica que a região onde seu pai nasceu não fala Quéchuá, mas o Espanhol e outra língua nativa que denomina como *idioma da selva*, que também está se perdendo. Inicia então uma explicação da localização geográfica de algumas línguas do Peru, no sul do país há o Quéchuá e também o Aimara, idioma também falado na Bolívia. Marco Daniel também comenta que o Quéchuá falado no norte da sua cidade é muito diferente do Quéchuá de outra região e estabelece como parâmetro de comparação o Espanhol e Português.

Se analisarmos as duas comparações feitas pelos alunos, notamos que embora o parâmetro seja o mesmo, a concepção de língua diverge. Enquanto Kkoch usa o Espanhol e o Português para comparar a semelhança entre o Sul-Coreano e o Norte-Coreano, Marco Daniel os utiliza para enfatizar a diferença entre as variações do Quéchuá falado em distintas regiões. Esses exemplos permitem refletir acerca das variações e das denominações dadas às línguas. Para Kkoch, o Norte e o Sul-Coreano são idiomas diferentes, mas que apresentam semelhanças entre si. Para Marco Daniel, o Quéchuá é uma língua que apresenta diferenças bastante grandes, podendo suas variantes serem comparadas a outros idiomas.

Marco Daniel ressalta que no Peru há cerca de sete ou oito línguas indígenas, mas que o Quéchuá e o Aimara são as que têm o maior número de Falantes, no entanto, ele retoma a falta de valorização das línguas indígenas e confessa: (...) *mas eles (não) me ensinaram a falar Quéchuá por vergonha, e quando alguma criança nasce e alguém que ainda foi ensinaria ãh: a matemática em Quéchuá, eles dizem 'Não vão falá em Quéchuá, fala em Espanhol.'* , Então, é: *então não gostam do//do seu próprio idioma.* Esses excertos retratam o que Aguilar (2015) denuncia estar havendo no México com relação às línguas nacionais. Segundo a autora, existe uma discriminação das línguas autóctones que as está conduzindo à extinção.

Aguilar afirma que o uso de uma língua franca jamais atentou contra a diversidade linguística:

En determinados contextos sociales, el hecho de acceder a lenguas francas no supone el abandono de la propia lengua. Cuando un hablante de holandés aprende inglés no abandona su lengua materna ni deja de transmitirla a sus hijos con el argumento de que ahora ya no necesita de su primera lengua. Esto demuestra que las razones para aprender nuevas lenguas pueden ser variadas, pero la razón para que comunidades enteras de hablantes dejen de usar y transmitir una lengua es casi siempre la misma: la discriminación sistemática y la violación de derechos humanos que sufren sus hablantes. (AGUILAR, 2015, v. 290, Poliedro)

De acordo com Launey (*apud* AGUILAR, 2015) a discriminação das línguas está relacionada “a la existencia de Estados monolingües en contextos sociales multilingües”. A ideologia dos Estados-nação inculca a noção de unidade, o que acarreta uma visão de suposta homogeneidade lingüística. “Son Estados con comportamientos monolingües que están en contra de la existencia en su

interior de naciones diversas que se comunican en lenguas distintas" (LAUNEY *apud* AGUILAR, 2015).

A autora afirma que há uma falsa oposição entre línguas indígenas e línguas estrangeiras, como se não houvesse línguas indígenas no estrangeiro. Ela cita exemplos da diversidade linguística presente em países como França, Argentina, Noruega e Estados Unidos que não são consideradas línguas oficiais. Para ela:

Las lenguas indígenas son aquellas lenguas que hablan naciones que no formaron Estados nacionales y que sufrieron colonialismo, estos Estados en la mayoría de los casos han combatido o discriminado a los hablantes de lenguas distintas a las que usa el estado en cuestión. Por eso, parafraseando al lingüista Max Weinreich, digo que una lengua indígena es una lengua sin ejército y marina. De esta manera, lengua indígena es una categoría política e histórica de ciertas lenguas, un asunto social, no gramatical. Todas las lenguas del mundo son igual de complejas y completas. (AGUILAR, 2018, blog de la semana)

Nesse sentido, ela acrescenta que essas políticas colonialistas, de certa forma, incutem a ideia de que aprender línguas *francas* são mais úteis, no entanto salienta que a suposta utilidade das línguas não é um critério linguístico, afinal, todas as línguas são úteis para as comunidades dos falantes que as utilizam. Essa ideologia de que há línguas mais úteis que outras é um artifício que convence os falantes das línguas minorizadas de que sua língua não tem utilidade e que falar a língua de maior prestígio lhe traz mais benefícios. Isso é tão perverso que provoca o que a autora denomina de *linguicídio*, ou seja, uma discriminação tamanha a ponto de fazer com que a língua possa vir a entrar em extinção.

Marco Daniel, ao relatar que na sua cidade, as pessoas mais velhas preferem que os jovens não aprendam Quéchua, mas Espanhol, nota-se justamente, o linguicismo imposto a esses falantes. Para eles, o Quéchua não tem utilidade, e acreditam que seus filhos precisam aprender apenas o Espanhol, não cogitam a coexistência de ambas as línguas. Nesse sentido, se pensamos na imagem que Kkoch tem acerca do Norte-Coreano, notamos que, por mais que ela constate as semelhanças linguísticas entre os dois países, ela não cogita que possam ser um mesmo idioma com variações regionais, pois vê a língua sob o espectro de uma língua nacional, assim a Coreia do Sul, tem a sua própria língua, bem como a Coreia do Norte também tem a dela.

Considerações finais

Dessa forma, podemos depreender na análise discursivo-linguística da fala de Kkoch uma imagem de língua vinculada ao nacionalismo. Ela diz que tentou aprender Chinês, mas que não gostou da língua e após uma discussão gerada por Marco Daniel sobre a questão de um sul-Coreano se ofender ao ser confundido com um chinês ou japonês, e vice-versa, ela confessa que ela e suas amigas não gostam de ser confundidas com essas nacionalidades. Subjetivamente, podemos relacionar a falta de interesse pela Língua Chinesa com a questão conflituosa que há entre seu país e aquele.

Ela também apresenta uma imagem de língua vinculada à standardização linguística que ocorre de duas formas: a) por meio de exames que atestam a proficiência de um falante em determinado idioma, dessa forma, a língua ensinada é a exigida por esses exames; b) a língua prescrita por manuais e vinculada à gramática. Para ensinar a sua língua Kkoch não leva em conta os seus conhecimentos sobre ela, antes estuda demasiadamente a gramática do Sul-Coreano para ensiná-la aos seus alunos, como se a língua fosse a prescrita pelas normas e não a que ela fala. Outra imagem exposta por Kkoch é a da aquisição de uma língua vinculada ao mercado de trabalho. Surge a imagem de uma língua utilitarista, nesse caso, uma língua que seja útil ao capital e que possa propiciar mais possibilidades de inserção laboral.

A última imagem que a aluna demonstra ter é a da língua homogênea, uma, a língua única que os Estados-nação incutem em seus habitantes. Ela não identifica que, embora Coreia do Norte e Coreia do Sul, sejam hoje países diferentes, compartilham mesma língua, ao passo que dentro de seu próprio país, ademais de variantes próximas e compreensíveis ao Coreano, há uma língua bastante diferente falada numa ilha ao sul da Coreia do Sul, o Jeju.

E, finalmente, observa-se que Marco Daniel apresenta algumas imagens de língua que diferem de sua colega. A imagem central que permeia o imaginário desse estudante é a de multilinguismo. Para ele, é fundamental valorizar as línguas minorizadas e não permitir que elas morram, para isso, defende o ensino de Quéchuá nas escolas para que as novas gerações tenham acesso a essa língua. De forma semelhante à Kkoch, ele também vê a língua como um fator de pertencimento a uma nação, mas num sentido oposto ao expressado por ela. Enquanto Kkoch não gostava da Língua Chinesa devido

aos conflitos entre China e Coreia do Sul, Marco Daniel deseja que no Peru a Língua Quéchuá seja difundida pois ele se sente pertencente a esse povo e tem orgulho dele. Assim como deseja que a língua de seu povo seja valorizada, defende que as outras línguas faladas no Peru também sejam. Para Marco Daniel, é possível que as línguas coexistam no mesmo espaço. Para ele, falar Quéchuá é tão importante quanto falar Espanhol.

Diferentemente de Kkoch, Marco Daniel não compartilha da visão monolíngue imposta pelo Estado, inclusive percebe as diferenças que há entre a Língua Quéchuá do norte de Puno e de outras regiões do Peru. Para ele o Quéchuá não é uma língua una e homogênea e chega a compará-la com o Português e o Espanhol para exemplificar que pode, inclusive, ser considerada uma outra língua, tamanha as especificidades de cada variante.

O que deduzimos dessas análises é que, embora as imagens de língua sejam múltiplas e diversas entre os estudantes, todos apresentam convergência entre a imagem da Língua Portuguesa e a imagem da sua língua nativa. A estudante que vê a língua homogênea e una, prescrita por normas e regras gramaticais, compartilha desta imagem na sua língua nativa e também nas outras línguas que aprendeu. Assim como o estudante que defende o multilinguismo no seu país não compartilha desse sistema imposto por regras, nem no Espanhol, nem no Quéchuá e nem no Português, mas vê as línguas como manifestação humana que carregam complexas identidades culturais, sociais, econômicas, históricas e geográficas porque as línguas são vivas e dinâmicas.

Referências

- AGUILAR, Yásnaya. ¿Es México un país multilingüe?. **Este País**, Ciudad de México, v. 290, 1 jun. 2015. Poliedro. Disponível em: <https://archivo.estepais.com/site/category/ep/>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- AGUILAR, Yásnaya. Ayuujk: ¿Lenguas útiles y lenguas inútiles? **Este País**, Ciudad de México, 6 ago. 2018. Blog de la semana. Disponível em: <https://anterior.estepais.com/articulo.php?id=1688&t=ayuujk-lenguas-utiles-y-lenguas-inutiles>. Acesso em: 29 dez. 2019.
- ARNOUX, E. N. Minorización Lingüística y Diversidad: en Torno al Español y al Portugués como Lenguas Científicas. In: Seminário Ibero-americano da Diversidade Lingüística, Foz do Iguaçu, 2014. **Anais**. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2014. P. 290-306.
- BAZZANELLA, C. Le interruzioni. In: BAZZANELLA, Carla. **La facce del parlare**: Un approccio pragmatico all' italiano parlato. Firenze: La Nuova Italia, 1994. p. 175-205.
- FIORIN, J. L. **O regime de 1964**: discurso e ideologia. 1. ed. São Paulo: Atual, 1988. v. 1. 158p.
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACKS, H. et al. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. VEREDAS : **Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 9-73, jan./dez. 2003.

Anexos

Anexo I – Transcrição Integral da Conversação com os estudantes

1.	Pesquisadora:	e:: – Mas porque que você escolheu ah o Português do Brasil? Pela questão da sonoridade ou tinha alguma outra coisa que: não sei, te despertou assim:
2.	Kkoch:	hum:: Por que eu escolheu o Português do Brasil?
3.	Pesquisadora:	isso!
4.	Kkoch:	é: mais musicalidade do que Português do Portugal
5.	Pesquisadora:	ãhã. Entendi. E cê já conhecia alguma coisa, tipo, de cultura, assim:: do Brasil?
6.	Kkoch:	non, – dando pra entender
7.	Pesquisadora:	ãhã. Mas lá não?
8.	Kkoch:	(incompreensível) dando (incompreensível)
9.	Pesquisadora:	ãhã
10.	Kkoch:	mas minha amiga me falou
		((pausa))
11.	Kkoch:	minha amiga falou o Português do Brasil
12.	Pesquisadora:	ãhã
13.	Kkoch:	em Portugal. Quando
14.	Pesquisadora:	ãh?
15.	Kkoch:	Português do Brasil em Portugal
16.	Pesquisadora:	ãhã
17.	Kkoch:	mas as pessoas, Português, falou assim ‘Por que você fala Português do Brasil?’ (incompreensível)
18.	Pesquisadora:	sério?
19.	Kkoch:	(ela não) fala nada
20.	Pesquisadora:	ãhã
21.	Kkoch:	e:: Português tenta (falar diferen//)
22.	Pesquisadora:	sério?
23.	Kkoch:	por isso, minha amiga non pratiquei, pra[ticou muito
24.	Pesquisadora:	[ãhã. Sério?
25.	Kkoch:	por isso eu non preferi Português
26.	Pesquisadora:	ãhã
27.	Kkoch:	e:: nós queremos (a isBrasil) pra horária e aprender cultura
28.	Pesquisadora:	e a sua amiga quando ela foi pra Portugal, ela foi pra treinar o Português? E aí os portugueses reclamavam, assim?
29.	Kkoch:	reclamavam?
30.	Pesquisadora:	é:: não gostavam
31.	Kkoch:	não gostam deles
32.	Pesquisadora:	ah::
33.	Kkoch:	lá não gostam
34.	Pesquisadora:	ãhã
35.	Kkoch:	e no Brasil eu não falo Português. Pessoas não vai: –comum, pessoas comuns não vai entender, por isso, eu tenho que tentar, ta? Aprender Português
36.	Pesquisadora:	ãhã
37.	Kkoch:	(quando) (incompreensível -al)
38.	Pesquisadora:	sério?
39.	Kkoch:	a minha amiga não fala bem Português. Ela fala (as-) (incompreensível), fala Inglês
40.	Pesquisadora:	peráí
		((pausa))

41. Pesquisadora: e:: Marco Daniel, por que você escolheu vim estudar no Brasil?
42. Marco Daniel: hum:: → Na verdade é que eu não sei. Hum →Porque// eu não sou o pior nem → sou um aluno que →fez Português, uma pesquisa como qualquer outra pessoa, né?
43. Pesquisadora: cê estudou Português lá?
44. Marco Daniel: sim. Eu estudei, e:: um dia, eu no sei o nome do:: do:: professor mais velhinho ãh:: professor de Português
45. Pesquisadora: ah, ele é o professor Valdir
46. Marco Daniel: é, e ele veio pra minha faculdade lá
47. Pesquisadora: [ah:
48. Marco Daniel: [o ano passado. Então, não todos eles falam Português nem Espanhol, ãh:: então eu fui de: tradutor, né?
49. Pesquisadora: ah[::
50. Marco Daniel: [na minha faculdade. E este ano o professor me falou quer ir pra Brasil? Porque eu estudei uma pesquisa de:: programação cerebral, acho que ele gostou
51. Pesquisadora: u[hum
52. Marco Daniel: [e:: ele falou 'É, você pode ir →porque você fala: bem Português
53. Pesquisadora: ãhã
54. Marco Daniel: e:: está
55. Pesquisadora: puxa, [que legal!
56. Marco Daniel: [(risos). Somente por uma pesquisa::
57. Pesquisadora: não, somente não, isso é bem importante. ((pausa)) E:: e porque que cê começou a estudar Português?
58. Marco Daniel: é porque: hum: eu cheguei aqui há: seis anos atrás, de férias, somente duas semanas
59. Pesquisadora: ah é?
60. Marco Daniel: é. Eu gostei do Brasil, eu não tinha vontade de voltar daqui
61. Pesquisadora: ãhã
62. Marco Daniel: daí eu comecei a estudar. E:: o:: chegou a informação de uma vaga
63. Pesquisadora: ãh
64. Marco Daniel: estudei mais ainda
65. Pesquisadora: hum
66. Marco Daniel: e →e ao final:
67. Kkoch: deitxa isso!
68. Pesquisadora: é, não come. Tá. →Ãh
69. Marco Daniel: e o vestibular, passei, tudo, e eu →não consegui porque: o mínimo (estudei) da idade era dezesseis anos e eu tinha quinze com trezentos sessenta dias
70. Pesquisadora: ah::
71. Marco Daniel: a vaga é Cel// é: CelpeBrás
72. Pesquisadora: ((pausa)) sim, mas pra universi// pra universidade são dezes// é dezesseis anos?
73. Marco Daniel: pra meu país
74. Pesquisadora: ah:: tá:
75. Marco Daniel: então (eu tinha) quinze anos trezentos e sessenta dias
76. Pesquisadora: ãhã
77. Marco Daniel: e::: perdi a vaga. ((pausa)) Perdi a vaga. →Nossa, foi:: → Eu estudei mu:::ito
78. Pesquisadora: uhum
79. Marco Daniel: e[::
80. Pesquisadora: [imagino
81. Marco Daniel: agora eu voltei!
82. Pesquisadora: uhum
83. Marco Daniel: tô brincando [(risos)

84. Pesquisadora: [(risos). ((pausa)) Quando cêprestô, cêprestô pra USP também?
85. Marco Daniel: ((pausa)) [não, —é: acho que ficou (hum) Unicamp
86. Pesquisadora: [no CelpeBrás?
87. Pesquisadora: ah:: tá:
88. Marco Daniel: (incompreensível)
89. Pesquisadora: é? E quando cê veio de férias, cê veio pra onde? Pra que lugar do Brasil?
90. Marco Daniel: é: Barretos —São Paulo
91. Pesquisadora: ah::
92. Marco Daniel: é: interior (de São Paulo)
93. Pesquisadora: ãhã. Cê já conhecia ge//alguém de lá?
94. Marco Daniel: não. F//hum//é:: hum: colegas ((pausa)) (Praia Grande)(incompreensível) nosso e depois (incompreensível) (documento), fomos pra Barretos, (dobo) um parque: —é: eu acho que (incompreensível), perto de Barretos.
95. Pesquisadora: Wet'n Wild?
96. Marco Daniel: não sei não. Não lembro o nome
97. Pesquisadora: hum
98. Marco Daniel: mas foi óti[mo! Duas semanas
99. Pesquisadora: [ah::
((pausa))
100. Pesquisadora: e você aprendeu Português —na Universidade ou tem cursos de Português em Puno?
101. Marco Daniel: tem cursos
102. Pesquisadora: ah:: Portu[guês
103. Marco Daniel: [Da Universidade —tem:: uma (salinha)
104. Pesquisadora: uhum
105. Marco Daniel: chama: Centro de Estudos Lenguas Estrangeiras da Universidade Nacional do Altip(ec), que é minha universidade
106. Pesquisadora: ah::
107. Marco Daniel: então eu aprendi lá
108. Pesquisadora: e lá//
109. Marco Daniel: mas nesse//nesse momento que eu aprendi
110. Pesquisadora: ãh
111. Marco Daniel: tinha um: uma professora de Brasil
112. Pesquisadora: ah:: [ta:
113. Marco Daniel: [da embaixada.
114. Pesquisadora: da onde?
115. Marco Daniel: da embaixada
116. Pesquisadora: ah: ta. Uhum
117. Marco Daniel: ela é Maria Augusta Pessoa. —Não sei, eh:, mas ela foi somente: pra: eh:, apresentar a vaga, ensinar alunos, eh: quase todos eles, alunos de Peru
118. Pesquisadora: ãhã
119. Marco Daniel: e pra (incompreensível) pra aqui
120. Pesquisadora: hu::m
121. Marco Daniel: pra Brasil
122. Pesquisadora: uhum:
123. Marco Daniel: concluiu o objetivo. —É: trezentos e noventa e::: noventa e::: quase quatrocentos, né? Faltou, daí eu e::: quase dois ou três (garotos)
124. Pesquisadora: nossa!
125. Marco Daniel: logo (incompreensível)
126. Pesquisadora: hum:: Então ela ficou lá ensinando Português pra vocês
127. Marco Daniel: sim. E ela ensinava muito bem (incompreensível)

128. Pesquisadora: que bom!
129. Marco Daniel: logo disso, eh:: pudiera mais: estudado é:: Inglês
130. Pesquisadora: ah é?
131. Marco Daniel: uhum. (Da onde) estudo começou a pagar é: Português (incompreensível)
132. Pesquisadora: sério? Que legal! ((pausa)) É, aqui também a língua:, assim, mais estudada, estrangeira é o Inglês. E na Coreia?
133. Kkoch: (incompreensível)
134. Pesquisadora: Inglês também?
135. Kkoch: o Segundo é Chinês ou Japonesa. O terceiro é hum::: (o Francês)
136. Pesquisadora: ãhã
137. Kkoch: Espanhol e Francês não é comum. Chinesa e Japonesa é mais comum
138. Pesquisadora: uhum
139. Kkoch: porque fica perto
140. Pesquisadora: ãhã. Sim
141. Kkoch: eu não gosto, não gosto (de verdade) de Chinesa
142. Pesquisadora: não?
143. Kkoch: (gesto de não com a cabeça) Não conseguia pra (incompreensível)
144. Pesquisadora: uhum
145. Kkoch: não gosto de alfabeto
146. Pesquisadora: ãhã
147. Marco Daniel: mais difícil?
148. Kkoch: é: eu tentei pra aprender dois, mas é: quando eu era: estudante de meio ano, eu não consegui, caracteres chineses
149. Pesquisadora: (risos)
150. Marco Daniel: eu fa// é: tenho um colega da:: (gepac), da faculdade que: ele fala que: –China e Coreia do Sul, acho que de (vão preso), é: ninguém (se dá bem) são muito:: vingadores (incompreensível). Quando eles fala de alguém (incompreensível) China, ele diz ‘Eu não sou China, eu sou (diJapão). Se sente muito ofendido
151. Pesquisadora: ah:
152. Marco Daniel: assim, se acontece isso
153. Kkoch: ofendido. Que é (incompreensível)
154. Pesquisadora: [ofendido
155. Marco Daniel: [ofendido
156. Pesquisadora: é:: por exemplo, se eu chego pra você e falo assim ‘Ah::: cê tem os olhos puxados, você é japonesa?’ e cê fala ‘Não, eu sou Coreiana’
157. Kkoch: hum:::
158. Pesquisadora: e você pode ficar incomodada com isso, pelo fato de perguntar se você é japonesa. Aí você pode ficar ofendida
159. Kkoch: hum. Entendi. –Se não tem explicar pessoas, assim mas, eu::: sou pessoa pra entender, porque eu também é difícil pra separar pessoa, quem é brasileiro, quem é peruano, quem é (risos) argentino
160. Pesquisadora: aqui ainda, né?
161. Kkoch: pra mim::: é difícil também, por isso quando estrangeiros me falam ‘Você é japonesa?’ eu falo ‘Sou Coreia do Sul’, então ele falou ‘Desculpa’, então eu falo ‘Não é desculpa, se vocês entenderem (incompreensível)
162. Pesquisadora: uhum
163. Kkoch: depois de falar isso, se ele (me pedido sequis) ‘Você é Core// Você é chinesa, japonesa’, então eu vou ficar ruim
164. Pesquisadora: uh[um, ofendida
165. Kkoch: [porque eu já falei
166. Pesquisadora: uhum, aí cê fica ofendida
167. Kkoch: ofendida

168. Pesquisadora: uhum
169. Kkoch: mas muitas minhas//muitas minhas amigas sentir ruim, a gente falou 'Sou Coreiana'
170. Pesquisadora: ãhã
171. Kkoch: porque tamuita histórias ruim entre essas três países
172. Pesquisadora: ãhã
173. Kkoch: ainda tem, ainda tem
174. Pesquisadora: ah: É o que o Marco Daniel tava comentando dos amigos dele, né?
175. Marco Daniel: é. Eles não gostam de dizer que hum:: é japonês, mas eles fala de: China, e eles não gosta, eles falam 'Eu não sou China' e:: (risos)
176. Pesquisadora: (risos)
177. Marco Daniel: mas a gente faz de brincadeira. Pra brincar com ele
178. Pesquisadora: ãhã (risos)
179. Kkoch: ele vai sentir muito ruim
180. Marco Daniel: é: sentir [muito ruim mesmo
181. Pesquisadora: [(risos)
182. Marco Daniel: ficar 'Eu sou China, sou japonese
183. Pesquisadora: (risos)
184. Marco Daniel: no bandejão
185. Pesquisadora: (risos)
186. Marco Daniel: mas por que teve problemas entre: esses três países? Quatro! [Coreia
187. Kkoch:[Quatro?
188. Marco Daniel: coreia, Coreia do Norte
189. Kkoch: bem (incompreensível) (risos)
190. Pesquisadora: (risos)
191. Kkoch: é:: Coreia do Sul
-
192. Kkoch: na Coreia, tem assim – muitos obrigações
193. Pesquisadora: uhum
194. Kkoch: pra quando vai entrar empresa ou pra graduação
195. Pesquisadora: ãhã
196. Kkoch: por exemplo, eu tenho que ganhar, sabe CelpeBrás?
197. Pesquisadora: ãhã
198. Kkoch: CelpeBrás, mas alto nível e, pra, pra graduação é: ou: i:: si, também tenho que ganhar Toefl ou Toic
199. Pesquisadora: uhum
200. Kkoch: exames de Inglês
201. Pesquisadora: sim, mas pra//pra quê: você precisa desses exames?
202. Kkoch: Para a graduação
203. Pesquisadora: Pra você entrar na Graduação? Não? Durante a graduação?
204. Kkoch: Durante a graduação
205. Pesquisadora: ah:
206. Kkoch: para terminar a universidade
207. Pesquisadora: ah[::
208. Kkoch: [por isso. E se eu qui//quero trabalhar numa empresa, há obrigação, obrigatório, obrigação
209. Pesquisadora: obrigatório
210. Kkoch: obrigatório, eles (escreveu) assim, você, antes desse ano, você tem que, menor desse ano
211. Pesquisadora: ãhã

212. Kkoch: primeiro é assim, você, ah: se você é homem, tem que terminar o militar
213. Pesquisadora: ãhã
214. Kkoch: e:: cê tem que:: cê tem que: –encaminhar esse diploma e tem que Toefl e: depois de essa obrigação, obrigatório, vai fazer interview. Primeiro interview e segundo entrevista
215. Pesquisadora: uhum
216. Kkoch: e último é: tem mais entrevista ou último
217. Pesquisadora: nossa!
218. Kkoch: é mu:::ito difícil na Coreia, agora não tem muito trabalho
219. Pesquisadora: [ãhã
220. Kkoch: [(é muito difícil). É por isso eu –pense:i aprender língua
221. Pesquisadora: [uhum
222. Kkoch: [é mais fácil pra (angariar) trabalho
223. Pesquisadora: [sim
224. Kkoch: [porque –se eu aprender essa língua, (incompreensível) é: um trabalho, uhum
225. Pesquisadora: [sim
226. Kkoch: [num país. ãh:, eu pensei assim
- ...
227. Kkoch : eu não pense:i, eu gosto de Língua Coreiano, mas eu não gosto de:: dar aula
228. Pesquisadora: ah: [é:?
229. Marco Daniel: [de Coreiano?
230. Kkoch: é que: é:: cansado pra::, si eu senti divertido também, mas é mais cansado pra dar: informações com certeza, com ãh:: que é muito:, eu não tenho que dar informações que é errado
231. Pesquisadora: ã[hã:
232. Kkoch: [sempre eu tenho que falar boas coisas, não é (supor) as coisas que é certo
233. Pesquisadora: ãhã
234. Kkoch: mas esse ano, antes de fazer (trinta ano), meu professor da f//Português me pedi pra: encontrar pro//professora da: Coreiana
235. Pesquisadora: ãhã
236. Kkoch: encontrei, mas ela me pediu uma estagiária pra dar: aula pra: USP
237. Pesquisadora: ãhã
238. Kkoch: pra Língua () ãh: Sul-Coreiana
239. Pesquisadora: ah:
240. Kkoch: por isso. Tô//to dando duas au//dois ua//duas du:as aulas
241. Pesquisadora: que legal!
242. Kkoch: mas ((pausa)) olha eu também estudante de Língua Portuguesa
243. Pesquisadora: ã[hã
244. Kkoch: [na terceira ano. Na Coreia precisa ter quatro anos
245. Pesquisadora: são quatro anos?
246. Kkoch: eu só três anos. Ah não é três anos, terceiro ano!
247. Pesquisadora: ãhã
248. Kkoch: mas eu também, uma estu//estudante na [Coreia
249. Pesquisadora: [uhum: ahã
250. Kkoch: tô dando aula pra: estudante
251. Pesquisadora: uhum
252. Kkoch: de USP
253. Pesquisadora: ãhã
254. Kkoch: por isso eu senti mu:::lto:: –[Não é vergonha
255. Pesquisadora: [Responsabili[dade
256. Kkoch: [Sim. –Eu fico muito confuso e: como eu fazer, como eu fazer, (não sei se muito) (inestir) assim um pouco: cansa:do porque eles são, eles são Ensino Médio

257. Pesquisadora: ãhã. Ensino Medio?
258. Kkoch: é:: Estudante de universitário?
259. Pesquisadora: ah:: estudante de graduação
260. Kkoch: sim. É. Primeiro ano
261. Pesquisadora: ãhã
262. Kkoch: eles, e:: três ou quatro anos pra:: por isso
263. Pesquisadora: hum?
264. Kkoch: é: só: cultura e Língua Coreiana. É bem confuso pra mim também,
[por isso
265. Pesquisadora: [ãhã
266. Kkoch: mas eu tenho que traduzir tudo os matérias pra: explicar
267. Pesquisadora: ãhã
268. Kkoch: esse e: fo// e: outra: aula, essa de: gramática
269. Pesquisadora: uhum
270. Kkoch: então em gramática eu também tenho que estudar
271. Pesquisadora: ãhã
272. Kkoch: por isso, às vezes eu penso isso. ãh: sou estudante de Língua Portuguesa no Brasil, eu tô estudando Língua Coreiana de gramática
273. Pesquisadora: ãhã
274. Kkoch: é muito engraçado (risos) pra mim (incompreensível)
275. Pesquisadora: e:: por exemplo, você acha que:: é: como você aprendeu o Português e agora você ensinando o Coreiano, –você acha que, que nem, você diz que você precisa estudar gramática Coreiana. Você acha que o tipo de aula que você dá em Coreiano é parecido com as aulas que você tem em Português?
276. Kkoch: hum:: ((pausa)) Acho que não.
277. Pesquisadora: por quê?
278. Kkoch: é: mais ãh: pro/professores da Coreia
279. Pesquisadora: ãhã
280. Kkoch: tá dando aula mais ((pausa)) pouco
281. Pesquisadora: (risos)
282. Kkoch: eles (evita) () só uma, uma, uma, uma,
283. Pesquisadora: ã[hã
284. Kkoch: [mas professor da:: –é: sim, é bem diferente
285. Pesquisadora: hum
286. Kkoch: porque na Coreia, pessoas estudam muito pra exame, para notas
287. Pesquisadora: ah::
288. Kkoch: mas no Brasil não é:, pra aprender, né? Pra aprender e pensa:r. Por isso no Brasil eu senti ‘Ah essas aulas são pra conversar’
289. Pesquisadora: [uhum
290. Kkoch: [pra:: e:: conversar sobre uma:: um texto, um (ou hum) literatura
291. Pesquisadora: uhum
292. Kkoch: e assim, com pessoas. Não sei outro: faculdade (incompreensível). Em Letras, FFLCH, eu to estudando Literatura Portuguesa
293. Pesquisadora: uhum
294. Kkoch: mas ele falou sobre essa literatura que ele sentiu, é: sobre essa literatura, mas na Coreia, eu também estudei Literatura Portuguesa e é:: sobre Meu Pé:: né, Meu → Meu Pé de Laranja Lima
295. Pesquisadora: sim, [sim. Lima Barreto
296. Kkoch: [eu estudei
297. Kkoch: quando eu estudei isso, ele (tentou) pra: (--ou) aulas com cada um frase, cada um frase, quê significa esse frase em Português. Por isso, exame não é sobre esta literatura. O quê, como posso traduzir essa frase

298. Pesquisadora: uhum
299. Kkoch: em Português. É (ei) exame. É bem diferente, feito de exame e aulas também
300. Pesquisadora: é:: mas quando, por exemplo, você fez aula de Português, que você fez aula de Língua Portuguesa, e você dando aula agora de Língua Coreiana, você acha que é parecido?
301. Kkoch: o quê? Eu dando aula?
302. Pesquisadora: isso
303. Kkoch: tô tentando pra dar semelhante
304. Pesquisadora: ã[hã
305. Kkoch: [porque –ãh: o professor de: –Gramática de Português na Coreia, ele é brasileiro
306. Pesquisadora: hum
307. Kkoch: mas ele fala// ele é: já era estudante de USP
308. Pesquisadora: ãhã
309. Kkoch: e vem pra Coreia pra dar aula
310. Pesquisadora: uhum
311. Kkoch: e casar (risos) E ele fala muito be// ele fala muito bem Coreiano por isso. Ele ta explicando gramática do Bras// a gramática de Portuguesa
312. Pesquisadora: ã[hã
313. Kkoch: [(em) Coreiano
314. Pesquisadora: ah::
315. Kkoch: por i// é muito: confortável pra estudante
316. Pesquisadora: ãhã
317. Kkoch: eu senti isso, por isso, eu também queria dar aulas assi, por isso, to tentando mas, muito cansado
318. Pesquisadora: uhum
319. Kkoch: to tentando, mas ((pausa)) estudantes não ta:: estudando muito
320. Pesquisadora: ãhã, sim
321. Kkoch: porque eu ouvi ta muito (ane). Estudantes sempre pergunta o que elas estudou pra monitoras
322. Pesquisadora: ã[hã
323. Kkoch: [(vive) perguntando
324. Pesquisadora: ah:: enten[di
325. Kkoch: [não sabia isso
326. Pesquisadora: uhum. E:: tanto na Coreia quanto no Peru, que nem aqui:: no Brasil, quando a gente tá na escola, a gente aprende Língua Portuguesa, e é engraçado porque todo mundo fala Português. Toda criança fala Português
327. Kkoch: sim, na Coreia [(incompreensível)
328. Pesquisadora: [E ela aprende é:, a Língua Portuguesa, porque vai aprender as regras, né? Essas coisas assim. É:: quando vocês estudaram, cês percebem a diferença entre o que ta escrito na gramática e como as pessoas falam? Cês percebem que tem diferença?
329. Kkoch: sim
330. Pesquisadora: e como que é no Peru e na:: e na Coreia, assim?
331. Kkoch: diferentes de som e:: [escribir?
332. Pesquisadora: [em escrita, ou as palavras, assim
333. Kkoch: na Coreia tem mu:ito
334. Pesquisadora: tem?
335. Kkoch: si. E na Coreia te: dois tipos de:: madeira
336. Pesquisadora: madeira?
337. Kkoch: jeito
338. Pesquisadora: maneira
339. Kkoch: maneira
340. Pesquisadora: ãhã

341. Kkoch: se eu falá pra adultos o que é, eu tenho que falar um jeito de informal, ah: formal, mas se eu falo mais novo do que eu, eu posso falar informal pra ele
342. Pesquisadora: uhum
343. Kkoch: cada, —cada tem palavra, mas tem que ta igual
344. Pesquisadora: sim. Ah::
345. Kkoch: é pra s//estudantes também quando é:: muito difícil
346. Pesquisadora: uhum. E quan//quantas línguas tem o Peru?
347. Kkoch: é:
348. Pesquisadora: no peru, olha! Desculpa, na Coreia!
349. Kkoch: quantas línguas?
350. Pesquisadora: é, é só o Coreiano?
351. Kkoch: hum:: No entendo, como assim?
352. Pesquisadora: por exemplo, no Peru, tem o Espanhol, eu não sei se ainda tem o Quéchuá
353. Kkoch: [ah é comum?
354. Marco Daniel: [tem
355. Pesquisadora: mas tem outras línguas. É: Na Coreia é só o Coreiano?
356. Kkoch: Coreiano, Inglês e até pessoasestar conseguindo (incompreensível) Espanhol. Espanhol. Muitas pessoas fala muitas línguas, mas línguas, Inglês é: básico
357. Pesquisadora: tá, outra dúvida que eu tenho é:, o: co// na Coreia do Norte é a mesma língua que se fala na Coreia do Sul?
358. Kkoch: é:: se eles falam, eu falo, eu consigo entender, mas não posso entender tudo. É semelhante, tudo. Língua Portuguesa e Língua Espanhola
359. Pesquisadora: ah: ta
360. Kkoch: pode pensar assi
361. Pesquisadora: uhum
362. Kkoch: tá a palavra outros, mas às vezes, tá a palavra igual
363. Pesquisadora: ãhã
364. Kkoch: ah: e: tem outros sotaques
365. Pesquisadora: uhum
366. Kkoch: e outro som
367. Pesquisadora: ah ta. E como que é no Peru?
368. Marco Daniel: é: a gente não estuda: o Espanhol
369. Pesquisadora: não? Na escola?
370. Marco Daniel: não. EU acho que é necessário estudar o Quéchuá, né?
371. Pesquisadora: ãhã
372. Marco Daniel: porque: as pessoas tão esquecendo do idioma: nativo: e formam parte da história do Peru
373. Pesquisadora: e ensinam Quéchuá na escola? —Também não?
374. Marco Daniel: não
375. Pesquisadora: o que que: o que que as crianças aprendem?
376. Kkoch: e:: is//eu estou pensando —porque em seu país é:: acho que:: as pessoas (ventureira) se sentem muito orgulhosas de: ser Coreiano ou não?
377. Kkoch: é:, mas você//você também tem, né? Sobre (incompreensível)
378. Marco Daniel: (incompreensível) e:: orgulho, eu tenho sim, mas não tudo o pessoal tem, porque — as pessoas que eu pergunto tem vergonha de ser peruano
379. Pesquisadora: uhum
380. Marco Daniel: e:: ultimamente as pessoas que estão morando em cidades pequenas, é:, falam muito que a vida é muito melhor em cidade cidade mais grande
381. Pesquisadora: uhum
382. Marco Daniel: e:: vão lá e:: às vezes não dá certo. As pessoas morrem, fica sem emprego, (fica mi) família e:: o pequeno, as crianças morre de fome, também//também eles acham que ficar numa cidade pequena é:: é ruim

383. Pesquisadora: uhum
384. Marco Daniel: então eles sentem, s//sentem vergonha de:: de Peru praticamente
385. Pesquisadora: uhum
386. Marco Daniel: porque siguem em cidade pequena, não tem uma possibilidade de sair, imagi//imaginam uma cidade meio grande, é pior
387. Pesquisadora: uhum
388. Marco Daniel: Então, o problema é Peru. Eles falam isso. Então, não gosta do idioma nativo, que é Quéchua, basicamente não gostam. É: o Aimara é um pouco e:: existem outros idiomas que estão se perdendo um pouco
389. Pesquisadora: qual é, o Quéchua e o?
390. Marco Daniel: aimara
391. Pesquisadora: aimara?
392. Marco Daniel: o Aimara tem, (incompreensível) do tipo: austral// não australiano não. Sim, australiano. (risos) É: muito parecido, tem palavras (camissarai) que é: (incompreensível), (Kami) falou e: (camissarai) que (ele) falou umas palavras muito pare [cidas, tem muito significado. Então, é:: são línguas que estão se perdendo e:: perdendo
393. Pesquisadora:[uhum
394. Pesquisadora: e você fala uma delas?
395. Marco Daniel: é, eu fale:i, tentei aprender Quéchua
396. Pesquisadora: ã[ha
397. Marco Daniel: [não consegui tudo, mas é: eu (assino de Fernando)
398. Pesquisadora: ãhã, e seus pais falam
399. Marco Daniel: me: minha mãe
400. Pesquisadora: sua mãe fala Quéchua?
401. Marco Daniel: minha mãe fala// fala Quéchua:: e Espanhol
402. Pesquisadora: ãhã
403. Marco Daniel: meu pai:: Em verdade, nasceu em Peru, mas nem todo Peru fala Quéchua
404. Pesquisadora: uhum
405. Marco Daniel: e nem todo grupo fala em (bar) somente Espanhol, nessa parte de Peru falam: eh: como é que é o idioma da selva
406. Pesquisadora: ãhã
407. Marco Daniel: eu não lembro o nome, ma::s é um que se chama peruano também
408. Pesquisadora: uhum
409. Marco Daniel: e que também se está perdendo. Aqui na// no sul, onde eu moro tem: Quéchua e aqui tem Aimara, e aqui a Bolívia
410. Pesquisadora: ãhã
411. Marco Daniel: então, meu pai, é: nascido aqui. Ele não fala Quéchua, nem Aimara. Nessas cidades não existe
412. Pesquisadora: ãhã
413. Marco Daniel: minha mãe (gosta) aqui no norte do:: da minha cidade e ela fala Quéchua
414. Pesquisadora: ãhã
415. Marco Daniel: mas o Quéchua que está: na: no norte do:: da minha cidade, da minha região é muito diferente o: à Quéchua: do (Olimpia)
416. Pesquisadora: ah::
417. Marco Daniel: muito diferente. Como Espanhol e Português
418. Pesquisadora: ãhã
419. Marco Daniel: então, é:: son idiomas que estão se perdendo. Ninguém estuda o Quéchua, ninguém estuda Aimara, e:: ainda Espanhol ainda não
420. Pesquisadora: uhum
421. Marco Daniel: e acho quem não tem muito orgulho do seu país. Todo mundo quer sair, quer é: desaparecer!

422. Pesquisadora: ãhã
423. Marco Daniel: logo (incompreensível). Que não (incompreensível) da (incompreensível) história. (incompreensível)
424. Pesquisadora: e tem bastante línguas indígenas, né? [lá também
425. Marco Daniel: [É: acho que tem é: algo de sete, oito línguas indígenas
426. Pesquisadora: uhum
427. Marco Daniel: mas em Quéchua e Aimara tem (por aqui mais) (incompreensível) (incompreensível) do Peru. Aqui ta bem para que, ao seu redor
428. Pesquisadora: mas a língua oficial é só o Espanhol?
429. Marco Daniel: Espanhol
430. Pesquisadora: só? Eu pergunto porque:: o Paraguai, que é um país que faz fron// é vizinho aqui do Brasil, é:: tem o Espanhol, como a língua oficial e tem o Guarani também, –é:: uma língua indígena da região
431. Marco Daniel: é:, mas é:: oficial da (incompreensível)
432. Pesquisadora: ãhã:, é: oficial
433. Marco Daniel: (não) a oficial seria: a Quéchua
434. Pesquisadora: ãhã
435. Marco Daniel: mas eu, ãh: () é: quase:, como se fosse São Paulo falando Quéchua, mas eles (não) me ensinaram a falar Quéchua por vergonha
436. Pesquisadora: ah[::
437. Marco Daniel: [e quando alguma criança nasce e alguém que ainda foi ensinaria ãh: a matemática em Quéchua, eles dizem 'Não vão falá em Quéchua, fala em Espanhol
438. Pesquisadora: ah:
439. Marco Daniel: então, é: então não gostam do//do seu próprio idioma
440. Pesquisadora: ãhã
441. Marco Daniel: isso eu acho que é ruim
442. Pesquisadora: (sim)
443. Kkoch: (incompreensível)
444. Marco Daniel: isso é problema (incompreensível)

Fonte: Dados transcritos de parte de conversa com uma estudante do Curso de Extensão Língua e Cultura Brasileiras para Alunos em Intercâmbio

20

A biqueira literária de Rodrigo Ciríaco: um estudo etimológico do neologismo semântico *biqueira*

Katia Melo

Universidade de São Paulo

Introdução

Como parte inicial da pesquisa de doutorado, este trabalho pretende oferecer uma breve contribuição à etimologia – a partir de algumas reflexões sobre a unidade lexical *biqueira*, seus usos e efeitos de sentido ao longo dos séculos – considerando que os estudos etimológicos acompanham as variações linguísticas, as alterações lexicais e semânticas, assim como analisam a integração lexical na comunidade linguística e sua inserção nos dicionários.

A reflexão etimológica investigou os significados dicionarizados da unidade lexical *biqueira* em suas diferentes acepções e, sobretudo, o uso contemporâneo da palavra. Neste sentido, buscamos acrescentar reflexões e hipóteses aos estudos etimológicos, analisando a polissemia, assim como mudanças semânticas a que a unidade lexical *biqueira* tem sido submetida.

Com aporte teórico, remetemos a Viaro (2020), segundo o qual:

A pesquisa etimológica, como uma edição crítica, deve passar por muitas etapas rigorosas e, mesmo assim, as soluções de étimo são múltiplas e sujeitas a revisão. A situação, perante uma profusão de étimos (quando bons e dignos de avaliação) é apresentá-los sem uma solução definitiva, da mesma forma que muitas ciências o fazem seriamente com hipóteses não excludentes. Cabe a outros confirmar ou rejeitar tais hipóteses mediante a apresentação de novos dados e argumentos igualmente bem fundamentados. Não se pode provar uma etimologia apenas por meio da semelhança formal entre o étimo proposto e as palavras investigadas. Dadas duas línguas quaisquer, se um elemento de seu vocabulário é parecido ou idêntico, tanto no significante, quanto no significado, isso pode dever-se basicamente a

três fatores distintos: coincidência, empréstimo ou origem comum (VIARO, 2020, p. 98).

Neste aspecto, entendemos o presente estudo etimológico a respeito da unidade lexical *biqueira* como introdutório, com vistas à revisão e aprofundamento. Não intencionamos apresentar soluções definitivas, mas propor reflexões e hipóteses mediante a análise de documentos oficiais, dicionários, textos literários, jornalísticos e corpora científico-acadêmicos.

Primeiramente, com a pesquisa foram observadas duas acepções referentes a unidade lexical *biqueira*: *objeto em forma de bico ou ponta* – contraposta à gíria contemporânea *local de venda de drogas e entorpecentes*. Entretanto, durante a investigação, pudemos notar outros efeitos de sentido a depender do período histórico em que a palavra foi utilizada.

Assim, compreendemos que a produtividade do neologismo semântico depende basicamente da intenção e uso da comunidade linguística em determinada época e situação de comunicação.

Dessa forma, tendo em vista as diferentes acepções da unidade lexical *biqueira*, nos propusemos a pesquisar sua etimologia e utilização nos diferentes contextos discursivos, inclusive como recurso estilístico no discurso literário – na obra do autor da literatura marginal e periférica, Rodrigo Ciríaco, que propõe uma relação dialógica e metafórica com a gíria contemporânea – *Biqueira Literária*.

Na nossa biqueira literária / Pó...esia é prato farto, mesa cheia (CIRÍACO, 2016).

1 Pesquisa etimológica em sincronia e diacronia

De acordo com Viaro (2020) a pesquisa etimológica em diacronia deve considerar as sincronias atuais e pretéritas, assim como as variações diatópicas – regiões ou países específicos; diafásicas – situação de comunicação e ambiente social; e diastráticas – grupos sociais, contexto e estilo (VIARO, 2020, p. 104).

Ao refletirmos sobre o estudo diacrônico em etimologia, rapidamente compreendemos tratar-se de uma pesquisa histórica, contudo salientamos que se refere a uma análise que avalia o percurso dos efeitos de sentido da unidade

lexical, bem como suas transformações fonológicas, morfológicas e semânticas ao longo dos séculos. Por outro lado, quando pesquisamos um determinado período da história – um recorte – então, estamos nos referindo à sincronia pretérita.

Deste modo, em nossa pesquisa, nos propusemos a investigar o período do século XIV ao XXI e, com isso, nosso estudo perpassa pela diacronia, sincronia pretérita e sincronia atual, considerando localidade, situação de comunicação, gênero textual, grupo que fizeram e fazem uso da unidade lexical.

Com relação ao *Terminus a quo*, no que se refere à datação limite – inicial – a ser investigada, ou seja, a suposta origem da unidade lexical, consideramos, para a unidade lexical *biqueira*, em sua acepção geral, o ano de 1364 – século XIV, conforme Índice do Vocabulário do Português Medieval (CUNHA, 1986 *apud* HOUAISS, VILLAR e FRANCO, 2021). No entanto, para o neologismo semântico, consideramos a década de 90, quando identificamos os primeiros registros da gíria *biqueira* na periferia da cidade de São Paulo.

2 O neologismo semântico *biqueira literária*

Conforme Alves (2004, p. 5-6), a língua é patrimônio da comunidade linguística, sendo, portanto, alvo da criatividade de seus falantes, logo os neologismos são divulgados através dos meios de comunicação de massa e da literatura. Basílio (2011, p. 7) também aponta o caráter aberto e dinâmico do sistema linguístico, o qual permite a inserção de novas palavras e diferentes usos para o léxico já existente. Portanto, o processo de criatividade lexical ou neologismo resulta na criação de novas palavras ou sentidos para as unidades lexicais já existentes.

Neste sentido, temos os neologismos semânticos que já fazem parte do sistema da língua e aos quais são atribuídos novos significados. As gírias são um bom exemplo disso, visto que são criadas por falantes específicos com a finalidade de tornar a comunicação incompreensível para aqueles que não são membros de determinado grupo.

A gíria *biqueira* – objeto desta pesquisa – refere-se ao *lugar onde se vendem drogas e entorpecentes, a boca de fumo, a bocada*, conforme verificado no Vade Mecum Brasil Online (2021), bem como no vocabulário

informal usado pelos falantes nativos da cidade de São Paulo, sobretudo nas comunidades e na periferia.

A subversão do sentido da gíria *biqueira* na obra de Rodrigo Ciríaco e no vocabulário da Literatura Marginal e Periférica, demonstra o conhecimento do seu sentido informal e a aproximação da linguagem literária ao público específico da periferia. Trata-se de uma criação lexical com viés estilístico, produzindo certa estranheza e admiração no leitor. E, de acordo com Cardoso (2018, p. 193), as criações lexicais estilísticas produzem expressividade justamente através do choque e estranhamento do leitor a partir da nova palavra ou efeitos de sentido provocados.

As criações lexicais, assim como os neologismos semânticos e estilísticos revelam a expansão do sistema linguístico em sua estrutura, efeitos de sentido e polissemia. A esse respeito, Correia e Almeida (2012, p. 18 e 19) afirmam que os neologismos estilísticos são motivados e revelam a capacidade dos falantes para expandirem o sistema linguístico, fazendo abstrações e comparações conscientes, porém imprevisíveis com o objetivo de oferecer maior expressividade ao discurso e apresentar a visão de mundo do autor.

Câmara Júnior (1978, p. 63), por sua vez, ressalta que os neologismos não tratam, necessariamente, de um enriquecimento do vocabulário, mas de um valor expressivo e estilístico, tal como uma comparação ou metáfora.

Nesta perspectiva, Riffaterre (1989 *apud* CARDOSO, 2018, p. 192) pontua que o neologismo literário - a nova palavra, sentido ou categoria gramatical - quebra com a compreensão automática, fazendo com que o leitor reflita e se atente ao conteúdo e forma do texto. Difere do neologismo linguístico, pois apresenta-se em contraste com o contexto e situação de comunicação, forçando o leitor a uma tomada de consciência. Nas palavras de Riffaterre (1979):

O neologismo literário difere profundamente do neologismo da língua. Este é forjado para expressar um novo referente ou significado; seu emprego depende, portanto, de uma relação entre palavras e coisas, em suma de fatores não linguísticos; é antes de tudo portador de uma significação, e não é necessariamente percebido como uma forma incomum. O neologismo literário, por outro lado, é sempre percebido como uma anomalia, e utilizado em razão desta anomalia, às vezes mesmo independentemente de seu sentido. Não pode deixar de atrair atenção porque é percebido em contraste com o seu contexto, e que seu emprego como seu efeito dependem de relações que se situem inteiramente dentro da linguagem. Seja uma

palavra nova, ou um novo significado, ou uma transferência de categoria gramatical, suspende o automatismo perceptivo, força o leitor a tomar consciência da forma da mensagem que está decifrando, consciência característica da comunicação literária. Em virtude de sua forma singular, o neologismo cumpre idealmente uma condição essencial da literariedade⁷⁹ (RIFATERRE, 1979, p. 61).

Ressaltamos, ainda, que para Bakhtin (1997, p. 313) as significações das palavras garantem a utilização e compreensão dos falantes, no entanto é através da interação - individualidade e contexto - que as palavras se tornam expressivas.

As significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto. Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob estes dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas esta expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual. Neste caso, a palavra expressa o juízo de valor de um homem individual (aquele cuja palavra serve de norma: o homem de ação, o escritor, o cientista, o pai, a mãe, o amigo, o mestre, etc.) e apresenta-se como um aglomerado de enunciados (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Com isso, a unidade lexical *biqueira* expressa diferentes efeitos de sentido de acordo com a situação de comunicação, contexto, interlocutores, época, suporte, meio social, assim como intencionalidade discursiva.

Desse modo, buscamos explorar os efeitos de sentido da unidade lexical e do neologismo semântico *biqueira* quanto ao seu uso contemporâneo, gíriático e literário, a fim de analisar o contraste e estranhamento produzido no

⁷⁹ Le néologisme littéraire diffère profondément du néologisme dans la langue. Celui-ci est forgé pour exprimer un référent ou un signifié nouveau; son emploi dépend donc d'un rapport entre mots et choses, bref de facteurs non linguistiques; il est d'abord porteur d'une signification, et n'est pas nécessairement perçu comme forme insolite. Le néologisme littéraire, par contre, est toujours perçu comme une anomalie, et utilisé en raison de cette anomalie, parfois même indépendamment de son sens. Il ne peut pas ne pas attirer l'attention, parce qu'il est perçu en contraste avec son contexte, et que son emploi comme son effet dépendent de rapports que se situent entièrement dans la langage. Qu'il s'agisse d'un mot nouveau, ou d'un sens nouveau, ou d'un transfert de catégorie grammaticale, il suspend l'automatisme perceptif, contraint le lecteur à prendre conscience de la forme du message qu'il déchiffre, prise de conscience qui est le propre de la communication littéraire. Du fait même de sa forme singulière, le néologisme réalise idéalment une condition essentielle de la littérarité (RIFATERRE, 1979, p. 61).

texto poético, bem como suas relações léxico-semânticas e discursivas em língua portuguesa.

3 Metodologia

A pesquisa considerou a investigação diacrônica - sincronias atuais e pretéritas - da unidade lexical em diferentes *corpora*, a saber: Corpus do Português de Davies (2004, 2015), Google Books, Acervos dos jornais Folha de São Paulo (1900-2021) e O Estado de São Paulo (1875-2021) e dicionários etimológicos de língua portuguesa.

A seleção dos materiais de investigação e levantamento de dados buscou diversificar os meios e gêneros textuais em que a unidade lexical poderia ser encontrada no período entre séculos XIV e XXI, a fim de que pudéssemos estabelecer relações e comparações entre os usos e variações semânticas.

Os excertos coletados compõem um recorte do material com base nas significações que a unidade lexical *biqueira* apresenta. O objetivo da pesquisa foi comparar o uso informal da unidade lexical *biqueira* no século XXI e suas variações e diferentes ocorrências em língua portuguesa escrita nos séculos anteriores. Para tanto, procedemos a uma análise diacrônica e sincrônica com vistas a compreender o processo de mudança semântica ocorrido.

4 *Terminus a quo* da unidade lexical *biqueira*

Para refletirmos sobre o *terminus a quo* da unidade lexical *biqueira* é preciso, primeiramente, investigar a sua composição lexical, a partir da construção X]eira em função substantiva.

Com referência ao sufixo *-eiro/a*, Said Ali (1964, p. 110) aponta para designação de ocupações, nomes de árvores, objetos para armazenamento e funcionalidade, lugares, intensidade e sentido coletivo.

Viaro (2006, p. 1450-1451) a respeito do sufixo *-eiro/a*, afirma sua origem do *-arius* latino, assim temos a formação de substantivos que indicam profissão no início da Idade Média. Já no latim vulgar, ibérico e no português após o século XVI, o sufixo vincula-se ao nome de árvores frutíferas e de outras plantas - *roseira*, *espinheiro*. E, após o século XVII, o sufixo é usado para composição dos adjetivos pátrios - *brasileiro*, *campineiro*. Em seguida, através de um

processo de modificação léxico-semântica (metaforização), o sufixo *-eiro/a* passa a compor o léxico que atribui funções aos objetos – *saleiro, geladeira*. Em seguida, também passa a designar lugares – *galinheiro*. Posteriormente, a designação dá ênfase ao conteúdo armazenado nesses lugares (metonimização) – *formigueiro, vespeiro*. Depois, por um processo de generalização, o sufixo torna-se um intensificador – *nevoeiro, poeira*. Por fim, atualmente, o sufixo *-eiro/a* apresenta o indicativo de pejoratividade – *bandalheira, ladroeira, leseira*.

Em Cunha (2010, p. 236), o sufixo nominativo *-eiro/a* é indicado como a forma evolutiva do latim *-arius* e *-aria*. O sufixo constitui derivados – substantivos e adjetivos – populares a partir de outros substantivos.

Villalva e Silvestre (2014, p. 102) ressaltam que os sufixos derivacionais são o núcleo das estruturas lexicais que compõem, podendo ser sufixos de substantivalização, adjetivalização, verbalização e adverbialização. Os autores também registram o uso do sufixo *-eiro/a* para indicação da nominalização – sujeito (*calçadeira, ferreiro, torneira, chuveiro, laranjeira*), qualidade (*cegueira*), ação (*canseira*), localização espacial (*viveiro, apeadeiro, terreiro, clareira, lixeira*); e adjetivalização – relacional (*aventureiro*), origem (*mineiro*), ativa (*namoradeiro*).

Pontuamos que nesta investigação encontramos a unidade lexical *biqueira* na forma substantivada – localização espacial *local de venda de drogas e entorpecentes* e sujeito *cano de saída de água, ponta do sapato* – porém em alguns registros é utilizada também como adjetivo – ativa – caracterizando o *indivíduo que come pouco*.

Neste enquadramento, constatamos que a unidade lexical *biqueira* deriva de *bico/a*, conforme definição de Coelho (1847):

Biqueira, bi-kèi-ra. s.f. Peça que se junta a outra e lhe serve de ponta ou extremidade. Peça de metal que se põe no bico dos sapatos para enfeite ou para obstar à sua deterioração. Poma nova n'uma meia para substituir outra que se romperá (Bico, suf. eira.) (COELHO, 1847, p. 240).

Segundo o autor, temos a referência à ponta, bico do sapato e o étimo *bico*, do qual deriva *biqueira* – palavra criada em sincronia [*biqu+eira* → *bico(a)*]. Por sua vez, o substantivo feminino *bica*, refere-se a um dos outros sentidos da unidade lexical *biqueira* como *cano de saída de água*.

Bica, bi-ka, s.f. Pequeno cano, canalzinho, telha, etc. por onde sae a agua d'uma fonte, caindo de maior ou menor altura. Extens. Liquido que cae em fio. Peixe cuja cabeça é similbante a uma bica de fonte (Bico.) (COELHO, 1847, p. 235).

1.Bico, bí-ko, s.m. Órgão consistindo em duas membranas córneas que cobrem os ossos maxillares das aves e constituem n'esses animaes o systema dental. A boca d'alguns peixes, de todos os moluscos cephalopodos, das tartarugas, etc. Fig. Os lábios extendidos, mas apertando-se, por agastamento. Soberba; proa (fig.) A palavra, a falla; usado na pbrase: calar o bico. Extremidade de alguns objectos terminados em ponta. Pretexito insignificante. Bebedeira (Do celtico: gaulez becco em Suet.; armor. bec, gael. beic.) (COELHO, 1847, p. 236).

Ao analisarmos a acepção da unidade lexical *bico* de Coelho (1847), chegamos a sua origem - proveniente do céltico gaulês, étimo *becco*. A esse respeito, Viaro (2017, p. 33) ressalta que havia relações do latim com as línguas celtas durante o Império Romano, assim o léxico se expandia a partir da mistura entre os idiomas.

Para ilustrar, organizamos a seguinte tabela, a fim de compreendermos a origem da unidade lexical *bico*:

Quadro 1. Origem da unidade lexical *bico*

CELTA	Becco ⁸⁰
LATIM	>beccum ⁸¹
ITALIANO	>becco
KATALÃO	>bec
FRANCÊS	>bec
GALEGO	>bico
PORTUGUÊS	>bico
ESPAÑHOL	>pico

Fonte: Elaboradora pela autora.

Com base nessas informações, verificamos as ocorrências da unidade lexical *biqueira* a partir de seu étimo - *bico* - e pudemos comparar a mudança lexical de *becco* > *beccum* > *bico* > *pico* a partir do século XVI. As unidades lexicais *bico* e *biqueira* podem ser entendidas como unidades lexicais contemporâneas, as quais fazem parte da escrita literária e de comunicação de massa em língua portuguesa. Agora, nesta investigação nos cabe buscar

⁸⁰ DIEFENBACH, 1839, p. 206 e DONKIN e DIEZ, 1864, p. 77.

⁸¹ Disponível em: https://delpo.prp.usp.br/~delpo/consulta/consulta_hiperlema.php?hiperlema=bico
Acesso em: 27/10/2021.

compreender as diferentes acepções da unidade lexical *biqueira* ao longo dos séculos.

Para esta empreitada, realizamos o levantamento de ocorrências da unidade lexical *biqueira* no Corpus do Português de Davies (2004, 2015), cujo léxico é coletado a partir dos discursos veiculados em revistas, jornais, narrativas de ficção, textos acadêmicos e artigos da internet de quatro países de língua portuguesa - Brasil, Portugal, Angola, Moçambique - e através do qual foi possível rastrear as mudanças linguísticas já cristalizadas e as que estão ocorrendo no mundo contemporâneo. A partir do corpus disponível, procedemos a tabulação das seguintes ocorrências não duplicadas no Microsoft Excel:

Quadro 2. Ocorrências atuais da unidade lexical *biqueira*

Now (2012-2019)		
CAMPO SEMÂNTICO	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Local de venda de drogas	101	59%
Ponta de calçados	57	34%
Outros	12	7%
Ocorrências totais (não duplicadas)	170	

Fonte: Davies e Ferreira (2015 [2004]).

Com o corpus Now (2012-2019), obtivemos um total de cento e setenta ocorrências da unidade lexical *biqueira*, das quais 59% - português brasileiro - referiam-se à significação *local de venda de drogas e entorpecentes*; 34% referentes ao *bico/ponta do calçado*; e apenas 7% relacionadas à substantivação - *biqueira literária, samba da biqueira*; sobrenome - *José Biqueira*; *cano de saída de água, ponta/liderança, tubo*; adjetivação (*fã da Banda Bica*).

Quadro 3. Ocorrências da unidade lexical *biqueira* até 2016

Web / Dialects (2016)		
CAMPO SEMÂNTICO	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Ponta de calçados	130	70%
Outros	34	18%
Local de venda de drogas	22	12%
Ocorrências totais (não duplicadas)	186	

Fonte: Davies e Ferreira (2015 [2004]).

Através do corpus Web / Dialects (2016), tabulamos um total de cento e oitenta e seis ocorrências da unidade lexical *biqueira*, das quais 70% referiam-se ao *bico/ponta do calçado*; 18% referentes a sobrenome – *José Pereira Biqueira, Joám Vicente Biqueira, José Biqueira, João Vicente Biqueira*; apelido – *Biqueira*; *cano de saída de água, quem come pouco, suporte de narguilé*; e apenas 12% relacionadas ao *local de venda de drogas e entorpecentes* – português brasileiro.

Quadro 4. Ocorrências da unidade lexical *biqueira* até 2006

Genre / Historical (2006)		
CAMPO SEMÂNTICO	OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
Ponta de calçados	17	41%
Outros	15	37%
Cano de saída de água	9	22%
Ocorrências totais (não duplicadas)	41	

Fonte: Davies e Ferreira (2015 [2004]).

Quanto ao corpus Genre / Historical (2006), verificamos um total de apenas quarenta e uma ocorrências da unidade lexical *biqueira*, das quais 41% referiam-se ao *bico/ponta do calçado*; 37% referentes a outros: *ponta do bastão – da bengala, boca, ponta do chapéu – do telhado, do guarda-sol, da sombrinha, do guarda-chuva; quem come pouco*; e 22% relacionadas à *cano de saída de água*.

Com isso, é possível depreender que os dados coletados apontam justamente para o caráter polissêmico da unidade lexical *biqueira*, assim como o processo de mudança semântica que vem ocorrendo nos últimos anos, uma vez que diacronicamente não aparecem ocorrências relacionadas ao *local de venda de drogas e entorpecentes*, sendo recorrente no corpus da sincronia atual; contudo, ressaltamos que tais ocorrências foram verificadas no português brasileiro, sobretudo em textos jornalísticos. Quanto ao sentido de *ponta do calçado*, observamos que o significado – sentido formal – aparece na pesquisa em diacronia, sincronia pretérita e atual no Brasil e, também, em outros países de língua portuguesa.

Com base no levantamento de dados, o próximo passo da investigação voltou-se à pesquisa no site *Google Books*, no qual observamos a menção à unidade lexical *biqueira* primeiramente no século XVIII, ano 1727, a partir de

uma citação do *Vocabulario portuguez e latino (etc.)* de Raphael Bluteau (p. 142).

Em seguida, no ano de 1742, encontramos a descrição referente a *ponta de uma joia* no documento *Provas da Historia genealogica da casa real portugueza* António Caetano de Sousa:

Outra cinta de rosas douro, que tem vinte oito peças e huma fivela e biqueira que fazem trinta, e as quatorze dellas tem quatorze balaises meãos, e nas outras quatorze quatro perolas em cada huma postas em crus e tem mais cincoenta e seis perolas postas por nós, em que se travaõ as ditas rosas, e na fivela hum balaes, e nove perolas, saber: duas grandes compridas, e duas means, e três juntas mais pequenas, e duas lhacrescentaraõ, e na biqueira tem outro balaes com huma perola pendente comprida: pesou juntamente dous marcos sinco onças, tres outavas, e doze graõs. (SOUSA, 1742, p. 464)

Em 1789, o *Diccionario da lingua portugueza* de Rafael Bluteau e de António de Morais Silva apresenta como definição *vara de pescar com ponta e adereço do bico do sapato*:

BIQUEIRA, s.f. peça que se ajunta a outra, e lhe fica por bico, ou extremidade aguda. Leão Deseripç. Biqueiras de canas de pescar feitas de varas mui flexíveis; as biqueiras de prata, ou oiro, que as mulheres trouxerão nos sapatos para cobrir o bico delles por adorno. (BLUTEAU e SILVA, 1789, p. 182)

A unidade lexical aparece com outro significado na obra *Memoria sobre a necessidade, utilidade, e meios de introduzir em Portugal o uso das gadanhas alemãs* de Joaquim Pedro Fragoso de Siqueira, em 1811, relacionado a uma *luva para colheita de trigo*:

As luvas são de vaqueta, ou de bezerro curtido, com suas biqueiras, que levão na costura, que fica sobre as costas dos dedos huma tira de sola cozida na mesma costura; e nesta biqueira entrão os quatro dedos da mão esquerda todos juntos, não ficando de fora se não o polegar, em que o cegador tem hum dedil. E assim ajunta na mão esquerda a manada dos pés de trigo, ou de centeio, ou de cevada, que anda ceifando, e lhes vai deitando algumas palhas, com que os enrodilha, e a que chamão montulho. (SIQUEIRA, 1811, p. 17)

Em 1843, no *Archivo Popular*, encontramos a referência especificamente ao *bico do sapato*:

Çapatos de biqueira.

Huma das modas mais singulares da idade média foi sem dúvida a dos çapatos chamados de biqueira, que se usavão na França, Alemanha, Inglaterra, e nos Paizes-Baixos. A moda começou no

século 13º, e continuou até ao reinado de Carlos 6º. Esta qualidade de çapatos acabava em huma espécie de ponta mais ou menos comprida, segundo a jerarquia das pessoas; os çapatos da gente do povo tinhão simplesmente meio pé de comprimento, em quanto os da alta nobreza e os dos principes tinhão dois pés geometricos mais que a medida do pé. Usavão-se com enfeites e bordados, e quanto mais extravagantes erão estes, tanto mais elegantes se reputavão. (ARCHIVO POPULAR, p. 357)

Em 1876, temos o registro de Francisco de Assis Rodrigues com o *Diccionario tecnico e historico de pintura, esculptura, architectura e gravura*. A definição refere-se ao *canal de saída de água*:

BIQUEIRA, s.f. derivado do gr. rheo, derramar, (archit.) canal ou tubo de barro cozido, ou folha de ferro por onde se dá saída ás aguas, que cáem nos telhados, e são recebidas nos aljerozes dos edificios, e d'ahi passam ao campo ou á rua. V. Gárgula. (RODRIGUES, 1876, p. 81)

Em *O mulato* de Aluísio de Azevedo, publicado em 1881, o uso da unidade lexical *biqueira* é registrado como *ponta do chapéu*:

[...] batiam-lhes com a biqueira do chapéu nos hombros e nas pernas, experimentando-lhes o vigor da musculatura, como si estivessem a comprar cavallos. (AZEVEDO, 1881, p. 5)

Graciliano Ramos, na obra *Vidas Secas* - publicada em 1938 - utiliza a unidade lexical *biqueira* com sentido de *ponta do guarda-chuva*:

[...] e conservava o guarda-chuva suspenso, com o castão para baixo e a biqueira para cima, enrolada no lenço. Impossível dizer porque sinhá Vitória levava o guarda-chuva com biqueira para cima e o castão para baixo. (RAMOS, 1960, p. 91-92)

Por outro lado, a unidade lexical *biqueira* aparece na obra *Fogo Morto* de José Lins do Rêgo e José Aderaldo Castello em 1956 com sentido de *canal de saída de água/bica*:

Bem em cima de sua biqueira começou a cantar um canário côr de gema de ovo. (RÊGO, 1956, p. 38)

Joaquim Inojosa, em *O movimento modernista em Pernambuco* de 1968, apresenta a unidade lexical *biqueira* como *ponta de edifício*:

Mas, daquilo que tenha a sua história e não das famosas, comezainas a que se refere o sr. Gilberto Freyre, ou dos edificios de biqueira e de solo de tijolo, sem fôrro e sem saneamento, numa época em que tudo progride e esta capital forceja por acompanhar os grandes centros civilizados. (INOJOSA, 1968, p. 122)

Em Nascentes (1966), há referência à acepção relacionada à *pessoa que come pouco*:

Biqueiro. De bico, q. v., e suf. -eiro. Come dando pequenas bicadas na comida. (NASCENTES, 1966, p. 103)

Em 1972, na obra do escritor português Joaquim Lagoeiro, *Milagre em S. Bartolomeu: romance*, temos a unidade lexical *biqueira* em duas acepções no mesmo texto – *biqueira da bota* (substantivo) e *quem come pouco* (adjetivo):

Uns com os olhos nos outros, mais no pobre e no Bértolo, este com eles no chão e a bater com a biqueira da bota... (LAGOEIRO, 1972, p. 13)

Enterrava-se assim o Tônio morto afogado; só a noiva é que biqueira.

- Não comes, filhinha? Filhinha, não comes? (LAGOEIRO, 1972, p. 201)

Já na década de 80, no Brasil, especificamente em 30 de outubro de 1981, temos o registro da unidade lexical *biqueira* no anúncio publicitário da chuteira da marca Rainha, na *Revista Placar Magazine*, número 598:

Reforço na lateral e na biqueira: mais fôlego e vida útil.

Rebites na biqueira, na traseira e nas laterais: mais segurança em campo. (REVISTA PLACAR MAGAZINE, nº 598, 1981, p. 42)

Na obra de Mário de Carvalho – autor português – *Casos do Beco das Sardinheiras: onde importa sobremaneira não confundir género humano com Manuel Germano*, a unidade lexical *biqueira* aparece em 1982 com referência à *ponta da bota*:

Mas o Zeca olhava para a biqueira das botas com um ar muito sério de quem pensa a fundo. (CARVALHO, 1982, p. 65)

Na década de 90, há o registro da unidade lexical *biqueira* – com referência a calçado – no documento *A economia mineira: perfil das empresas do estado* da Fundação João Pinheiro. Centro de Desenvolvimento em Administração de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG. Universidade do Texas, de 1991:

O segmento de calçados experimenta crescimento expressivo no Estado por conta de vários fatores. Em primeiro lugar, alguns aspectos da consolidação e expansão do polo calçadista de Nova Serrana, onde estão instaladas cerca de 400 empresas. Embora a maioria ainda produza em pequena escala e não disponha de capital

de giro para expansão, há uma clara tendência de especialização das empresas em montagem, solado biqueira e acabamento. (FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 1991, p. 86)

Em 1995, a *Revista Placar Magazine* registra a unidade lexical *biqueira* em anúncio publicitário, na edição de número 1106, de agosto, a respeito da *ponta da chuteira*:

A biqueira em geral leva um reforço, já que é uma das partes mais exigidas da chuteira. Os modelos profissionais têm biqueira lisa para que o jogador "fique mais íntimo" com a bola, garantindo melhor domínio. (REVISTA PLACAR MAGAZINE, nº 1106, 1995, p. 4)

É interessante pontuar que no ano de 1997, em matéria da *Folha de São Paulo* de 15 de julho de 1997, há um registro isolado de *biqueiros*, fazendo-se referência aos *trabalhadores que viviam de bicos*, ou seja, não possuíam trabalho fixo em empresa e com carteira assinada. O que nos remete aquele que "bica" em vários lugares, ou seja, faz pequenos trabalhos em diversos empregos.

Ao contrário dos desempregados, os "biqueiros" fogem de uma carteira assinada. (VEIGA e ABBUD, 1997)⁸²

Nos *Anais do Senado Federal*, em uma publicação de 2005, também encontramos a unidade lexical *biqueira* relacionada a calçados:

1.3 Calçados com sola de madeira, desprovidos de palmilhas e de biqueira protetora de metal

1.4 Outros calçados com biqueira protetora de metal (SUBSECRETARIA DE ANAIS DO SENADO FEDERAL, 2005, p. 423)

Na obra de Arriéte Vilela Costa, *Lãs ao vento*, de 2005, também temos a unidade lexical *biqueira* com o sentido de *pessoa que come pouco*:

Raquel, a moça que lhe faz companhia, diz que ela é feito passarinho: biqueira. Isto é, prova um pouquinho disso agora e um pouquinho daquilo depois. (COSTA, 2005, p. 7)

Por outro lado, na *Trip Magazine*, nº 185, em publicação de fevereiro de 2010, a unidade lexical *biqueira* aparece em sua nova acepção *local de venda de drogas e entorpecentes*:

⁸² VEIGA, Patrícia Trudes. ABBUD, Lia Regina. Saiba como reforçar o seu orçamento. Folha Empregos. Folha de São Paulo. Publicado em: 15/07/1997. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=13551&keyword=%22biqueira%22&anchor=284516&origem=busca&originURL=&pd=ad507fe579400003b266cb81c4998bad> Acesso em: 02/07/2021.

“Trabalhar na biqueira parece a saída. Toda periferia tem sua “biqueira”. Tráfico de drogas hoje só falta bater cartão para parecer com qualquer outro tipo de trabalho ou comércio. (TRIP MAGAZINE, nº 185, 2010, p. 116)⁸³

E na obra de Drauzio Varella, *Prisioneiras* de 2017, observamos o uso da unidade lexical *biqueira* com o mesmo sentido:

Era proprietário de uma biqueira em Parque São Domingos, bairro vizinho, atividade que lhe permitia andar na elegância, com calça de vinco, sapato de amarrar, cordão de ouro no pescoço e morar num sobrado de três andares rebocado [...]. (VARELLA, 2017)

O livro de Alice Bianchini, *Saberes monográficos - PCC: A hegemonia nas prisões e o monopólio da violência*, de 2017, também apresenta a unidade lexical *biqueira* relacionada ao tráfico de drogas:

[...] fechamento da biqueira que estivesse atrapalhando o comércio daquele que possuía o cadastro. Ainda permanecendo neste exemplo, caso o dono da primeira biqueira não a tivesse registrado no cadastro do Comando, a intervenção da organização na possível disputa que uma situação dessas poderia gerar seria diferente. (BIANCHINI, 2017)

Na obra de Karina Biondi, *Proibido roubar na quebrada: território, hierarquia e lei no PCC*, de 2018, temos a unidade lexical *biqueira* da mesma forma:

Ela ficou sabendo, por outros moradores da quebrada, da realização de um debate no qual seu filho era acusado de ter subtraído dinheiro de uma biqueira. (BIONDI, 2018)

Já na obra *Norman* de Antonio Moutinho, de 2019, temos a referência à unidade lexical *biqueira* novamente com o significado relacionado à *ponta do calçado*:

Eu estava com uma bota de obras, aquelas com biqueira de aço. A bala atravessou a biqueira fazendo um furo redondo perfeito bem no centro geográfico da biqueira. (MOUTINHO, 2019)

Curiosamente, em uma publicação da Editora SENAC em 2020, intitulada *O mundo do bartender* de Pedro Alves Cardoso e Luísa Corrêa, a unidade

⁸³ MENDES, Luiz Alberto. Meu bairro, esgoto e suor. Trip Magazine. N.º 185. Publicado em: fevereiro de 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=TrPG5N87ycC&pg=PT115&dq=biqueira&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKewjFzplG4fTzAhXMr5UCHO_EAyEQ6AF6BAGlEAI#v=onepage&q=biqueira&f=false Acesso em: 31/10/2021.

lexical *biqueira* é apresentada em uma nova acepção - *objeto em forma de bico para controle da saída de bebidas, utilizado em bares*:

UTENSÍLIOS Biqueira (free-pour) Usada para controlar o despejo de bebidas. Deve estar limpa e desinfetada, sendo colocada nos frascos mais utilizados no início do serviço. (CARDOSO e CORRÊA, 2020)

E em *Léxico dos Gerais*, de Petrônio Braz, de 2020, a unidade lexical *biqueira* surge como a *calha do telhado*:

Biqueira - s.f. - Calha por onde escorre a água de chuva. (BRAZ, 2020)

Finalmente, após o levantamento dessa amostragem, torna-se explícita a coexistência de diferentes acepções da unidade lexical *biqueira* no decorrer dos séculos e, até mesmo, no século XXI. O que se verifica tanto no uso formal - dicionarizado e literário, quanto informal - gíria a depender da região onde é utilizada.

Evidentemente, há a predominância do significado relacionado ao étimo *bico* - ponta; no entanto, nosso questionamento centrou-se em - como a unidade lexical *biqueira* passou a significar *local de venda de drogas e entorpecentes*? Para buscar respostas, remetemos a Houaiss, Villar e Franco (2021), segundo o qual um dos significados de *biqueira* é:

(1875-1888) B, S. m.q. 2piteira

Piteira - tubo oco, feito de marfim, metal, madeira etc., em cuja extremidade mais larga se adapta um cigarro ou um charuto, que se fuma aspirando a fumaça pela outra extremidade (VILLAR e FRANCO, 2021)

Uma hipótese cogitada, foi justamente o fato de tratar-se de um lugar onde se comercializa e, possivelmente, se faça uso de drogas como cigarro de maconha, por exemplo; por conseguinte, a origem da gíria também estaria relacionada ao étimo *bico*.

Contudo, também destacamos o sentido que se refere à localização e lugar de armazenamento, a partir do sufixo *-eiro/a* - indicando a origem da unidade lexical *biqueira* como *local de venda de drogas e entorpecentes*, ou seja, região onde também são encontradas grandes quantias do material comercializado por traficantes.

Além disso, através da pesquisa em sincronia atual - a partir de uma simples busca no Google com a delimitação por períodos / anos - constatamos

que a unidade lexical *biqueira* aparece pela primeira vez na internet com a acepção gíriática em 1999, na letra da música "Outro Caminho" da banda Facção Central - lançada em 1993 no primeiro álbum "Família Facção". O que nos faz refletir sobre a gíria *biqueira* e supor que esta já fazia parte do vocabulário popular das periferias da cidade de São Paulo já no início da década de noventa.

É só bam-bam da quebrada ir pra cadeia, que os cara cresce o zóio começa a guerra pela biqueira⁸⁴

Entretanto, a gíria começa a aparecer nos principais jornais locais apenas no início do século XXI:

Montei a biqueira [ponto-de-venda de droga] ali. Eu comprava a droga no centro da cidade e dava para eles venderem.⁸⁵

Nas palavras dos criminosos, as "pás" (quadrilhas) estão disputando as "biqueiras" (bocas-de-fumo).⁸⁶

Algumas biqueiras também seguem a regra de não vender maconha depois das 23 horas. Só cocaína e crack. "Tem cara que chega louco de maconha e atrapalha o serviço", explica um traficante da zona norte.⁸⁷

Diante disso, entendemos que a gíria permaneceu localizada entre os grupos da periferia até o fim dos anos 90, tornando-se conhecida dos órgãos oficiais a partir dos anos 2000. A hipótese é a de que as músicas do gênero musical *Rap e Hip Hop* tenham sido o veículo de divulgação das gírias periféricas; ademais, com o acesso à internet houve a ampliação gradativa dos seus significados ao público em geral.

A *Biqueira Literária*, por seu turno, surge no século XXI, sobretudo, após 2015, cujo primeiro registro aparece em 02 de fevereiro, no site da Rede Brasil Atual:

⁸⁴ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/facao-central/831574/> Acesso em: 02/07/2021 e Disponível em: <https://sites.google.com/site/tudoracionais/home/facao-central> Acesso em: 02/07/2021.

⁸⁵ PENTEADO, Gilmar. Crime trouxe dinheiro e garotas, diz jovem. Cotidiano. Folha de São Paulo. Publicado em: 28/07/2003. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=15785&keyword=%22biqueira%22&anchor=5957088&origem=busca&originURL=&pd=9e182cc8e9ecca65f6eba4e75627899> Acesso em: 02/07/2021.

⁸⁶ CARAMANTE, André. Guerra do tráfico mata 35 na Zona Norte de SP. Cotidiano. Folha de São Paulo. Publicado em: 11/07/2004. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=16134&keyword=%22biqueira%22&anchor=5267824&origem=busca&originURL=&pd=5639b61d712f8c0cb9238d5d648ca660> Acesso em: 02/07/2021.

⁸⁷ GARBIN, Luciana. Uma empresa, com fila de espera. Metrópole, p. C1,4,5. O Estado de São Paulo. Publicado em: 10/07/2005. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20050710-40808-spo-44-cid-c4-not> Acesso em: 02/07/2021.

Além disso, durante todo o festival, haverá uma grande feira de livros com comercialização de diversos títulos de diferentes editoras – como a Martins Fontes, Biqueira Literária, Real Peruíbe, Companhia das Letras, Global, Martin Claret, Duna Dueto, Cortez, Editora 34, Exitus, Boitempo – com desconto de 30% a 50%.⁸⁸

Trata-se do nome da editora⁸⁹ fundada por Rodrigo Ciríaco com o objetivo de divulgação literária marginal e periférica – a que o autor denomina: tráfico, troca, consumo de conhecimento, arte e literatura.

A justificativa para uso da expressão como recurso estilístico em sua obra apresenta-se no registro de 24 de janeiro de 2015, também no site da Rede Brasil Atual, através da fala de Michel da Silva – Chellmí, um dos fundadores do Sarau da Brasa – Brasilândia:

[...] Quem está excluído vai continuar excluído. Nos saraus, a gente fala que não é um poema que vai alimentar a barriga das pessoas, mas pode alimentar a alma e fazer essa pessoa ser mais crítica”, afirma. “Eu acredito na transformação. Não na mobilidade social. Mobilidade não depende de nós. Agora, transformação é o moleque não ir pra biqueira e ir pro sarau [...].⁹⁰

A *biqueira literária* seria, então, a metáfora das bibliotecas, salas de leitura, livrarias e editoras que precisam adentrar nas comunidades periféricas e fazer parte da vida das crianças, adolescentes e da população marginalizada e excluída, que já convivem de perto com as *biqueiras* do tráfico de drogas. Assim, temos o uso intencional da gíria no discurso literário com vistas à produção de um novo sentido, ampliando seu campo semântico.

Considerações Finais

Ao final dessa investigação, ressaltamos que a pesquisa não se esgota neste capítulo, mas é o início de um estudo a respeito dos diferentes efeitos de sentido provocados pela unidade lexical *biqueira* a depender do contexto, situação de comunicação, assim como necessidades sociais e culturais dos usuários da língua.

⁸⁸ FERNANDES, Sarah. Festival do Livro de São Miguel debate democracia em três dias de atividades em SP. Cultura. Site Rede Brasil Atual. Publicado em: 02/11/2015. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2015/11/festival-do-livro-de-sao-miguel-debate-democracia-em-tres-dias-de-atividades-6729> Acesso em: 02/07/2021.

⁸⁹ Disponível em: <http://biqueiraliteraria.com.br> Acesso em: 02/07/2021.

⁹⁰ BRITO, Gisele. Ativistas sociais veem com ceticismo promessas do Plano Diretor de SP. Sonhos Periféricos. Revista do Brasil. Edição 103. Site Rede Brasil Atual. Publicado em: 24/01/2015. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2015/01/ativistas-sociais-veem-com-ceticismo-promessas-do-plano-diretor-6522> Acesso em: 02/07/2021.

Segundo Ullmann (1976, p. 225), dentre as causas da mudança semântica estão as causas sociais, através das quais uma palavra é transposta de um significado geral para um especializado ou de um grupo, obtendo um significado restrito. Todavia, o autor lembra que, da mesma forma, uma palavra de um grupo pode se tornar de uso comum e ampliar o seu significado. Com isso, há tanto a tendência à especialização quanto à generalização.

O presente estudo torna-se, portanto, relevante para a pesquisa etimológica, discursiva e literária, considerando que a unidade lexical *biqueira* é utilizada na língua portuguesa contemporânea e apresenta registro de ocorrências desde o século XIV com diferentes significações e ocorrências simultâneas. O significado base, derivado do étimo *bico*, permanece em uso, no entanto a etimologia popular tem ampliado o seu sentido, conforme as necessidades socioculturais da língua.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo. Criação Lexical**. 2. ed. 3. imp. São Paulo, Ática, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês de: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução: Marina Appenzellerl. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BASÍLIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed. - São Paulo, Contexto, 2011.
- CÂMARA JÚNIOR, Joaquim. **Contribuição à estilística portuguesa**. 3. ed. Rev. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
- CARDOSO, Elis de Almeida. **O léxico no discurso literário. A criatividade lexical na poesia moderna e contemporânea**. São Paulo, EDUSP, 2018.
- CORREIA, Margarita. ALMEIDA, Gladis Maria de Barcellos. **Neologia em Português**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.
- RIFATERRE, Michael. **La production du texte. Collection Poétique**. Paris, Éditions du Seuil, 1979.
- SAID ALI, Manuel. **Gramática Secundária da Língua Portuguesa**. Edição revista e comentada de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira pelo Prof. Evanildo Bechara. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1964.
- ULLMANN, Stephen. Cambio de significado. In: ULLMANN, Stephen. **Semántica: introducción a la ciencia del significado**. Madrid, Aguilar, 1976.
- VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia**. São Paulo, Contexto, 2020.
- VIARO, Mário Eduardo. **História das palavras: etimologia**. 2017. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Historia-das-palavras.pdf>
Acesso em: 02/07/2021.
- VIARO, Mário Eduardo. Problemas de morfologia e semântica histórica do sufixo -eiro. **Estudos Linguísticos**. São Paulo), 2006, v. 35, p. 1443-1452.
- VILLALVA, Alina; SILVESTRE, João Paulo. **Introdução ao estudo do léxico: descrição e análise do Português**. Petrópolis, Vozes, 2014.

Fontes

AZEVEDO, Aluizio. **O Mulato**. Maranhão, Maranhão, Typ. do paiz. 1881. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000018282&bbm/4812#page/12/mode/2up> Acesso em: 31/10/2021.

ARCHIVO POPULAR. **Leituras de instrução e recreio. Semanario Pitoresco**. Volume VII. Lisboa, Typografia de A. J. C. da Cruz, 1843. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/O_Archivo_popular/UGw-AAAAYAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PA357&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.

BIANCHINI, Alice. **Saberes monográficos – PCC - A hegemonia nas prisões e o monopólio da violência**. São Paulo. Saraiva Educação S. A., 2017. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Saberes_monogr%C3%A1ficos_PCC/IYVnDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT263&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.

BIONDI, Karina. **Proibido roubar na quebrada: território, hierarquia e lei no PCC**. São Paulo, Editora Terceiro Nome, 2018. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Proibido_roubar_na_quebrada/8SNhDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT292&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021

BIQUEIRA LITERÁRIA PRODUÇÕES. Disponível em: <http://biqueiraliteraria.com.br> Acesso em: 02/07/2021.

BLUTEAU, Rafael. SILVA, Antônio de Moraes. **Dicionario da lingua portugueza**. Composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e acrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K). Lisboa, Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008422&bbm/5412#page/200/mode/2up> Acesso em: 31/10/2021.

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulario portuguez e latino (etc.)**. Coimbra, Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1727. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Vocabulario_portuguez_e_latino_etc/hOJMAAAAcAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PA142&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.

BRAZ, Petrônio. **Léxico dos Gerais**. São Paulo, Chiado Brasil, 2020. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/L%C3%A9xico_dos_Gerais/HV3qDwAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT78&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.

BRITO, Gisele. **Ativistas sociais veem com ceticismo promessas do Plano Diretor de SP. Sonhos Periféricos**. Revista do Brasil. Edição 103. Site Rede Brasil Atual. Publicado em: 24/01/2015. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/revistas/2015/01/ativistas-sociais-veem-com-ceticismo-promessas-do-plano-diretor-6522> Acesso em: 02/07/2021.

CARAMANTE, André. **Guerra do tráfico mata 35 na Zona Norte de SP**. Cotidiano. Folha de São Paulo. Publicado em: 11/07/2004. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=16134&keyword=%22biqueira%22&anchor=5267824&origem=busca&originURL=&pd=5639b61d712f8c0cb9238d5d648ca660> Acesso em: 02/07/2021.

CARDOSO, Pedro Alves. CORRÊA, Luísa. **O mundo do bartender**. São Paulo, Editora Senac. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/O_mundo_do_bartender/Wx0OEAAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT115&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.

CARVALHO, Mario de. **Casos do beco das sardinheiras onde importa sobremaneira não confundir género humano com Manuel Germano**. Lisboa, Edições Rolim, 1985. https://www.google.com.br/books/edition/Casos_do_beco_das_sardinheiras/aZruAAAAMAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&bsq=%22Mas+o+Zeca+olhava+para+a+biqueira+das+botas+com+um+ar+muito+s%C3%A9rio+de+quem+pensa+a+fundo.+%22&dq=%22Mas+o+Zeca+olhava+para+a+biqueira+das+bota+s+com+um+ar+muito+s%C3%A9rio+de+quem+pensa+a+fundo.+%22&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/1981.

CIRÍACO, Rodrigo. **Vendo pó...esia!**. São Paulo, Editora Nós, 2016.

COELHO, Francisco Adolpho. **Dicionario manual etymologico da língua portugueza**. Lisboa, P. Planter, 1847. Disponível em: <http://bibdig.biblioteca.unesp.br/handle/10/26038> Acesso em: 01/07/2021.

- COSTA, Arriete Vilela. **Lãs ao vento**. Rio de Janeiro, Gryphus, 2005. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/L%C3%A3s_ao_vento/598eAQAAIAAJ?hl=ptBR&gbpv=1&sq=COSTA,%20Arri%C3%A8te%20Vilela,%20L%C3%A3s%20ao%20vento,%20Rio%20de%20Janeiro,%20Gryphus,%202005. Acesso em: 31/10/2021
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4ª ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro, Lexikon, 2010.
- DAVIES, Mark. FERREIRA, Michael. BYY. Georgetown University. **Corpus do Português**. Financiado pelo United States National Endowment for the Humanities - NEH. Faz parte da coleção corpora da BYU, 2004, 2015. Disponível em: <http://www.corpusdoportugues.org> Acesso em: 01/07/2021.
- DELPO. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Núcleo de Apoio à Pesquisa em Etimologia e História da Língua Portuguesa. NEHiLP. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016-2019. Disponível em: <https://delpo.prp.usp.br> Acesso em: 28/06/2021.
- DIEFENBACH, Lorenz. **Celtica: Sprachliche Documente zur Geschichte der Kelten**. Stuttgart, 1839. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=5poPAAAAQAAJ&pg=PA206&ots=Q78BBVCHvh&hl=ptBR&pg=PP1#v=thumbnail&q&f=false> Acesso em: 04/07/2021.
- DIEZ, Friedrich Christian. **An etymological dictionary of the Romance languages; chiefly from the German**. Tradução de DONKIN, T. C. London, Williams and Norgate, 1864. Disponível em: <https://archive.org/details/anetymologicald00diezgoog/page/n4/mode/2up?q=bico> Acesso em: 02/07/2021.
- FACÇÃO CENTRAL. **Outro Caminho**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/facao-central/831574/> Acesso em: 02/07/2021.
- FACÇÃO CENTRAL. Acervo. Disponível em: <https://sites.google.com/site/tudoracionais/home/facao-central> Acesso em: 02/07/2021.
- FERNANDES, Sarah. **Festival do Livro de São Miguel debate democracia em três dias de atividades em SP**. Cultura. Site Rede Brasil Atual. Publicado em: 02/11/2015. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2015/11/festival-do-livro-de-sao-miguel-debate-democracia-em-tres-dias-de-atividades-6729> Acesso em: 02/07/2021.
- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. CENTRO DE DESENVOLVIMENTO EM ADMINISTRAÇÃO, FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **A economia mineira perfil das empresas do estado**. Minas Gerais. FAPEMIG, 1991. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/A_economia_mineira/YodEAAAAYAAJ?hl=ptBR&gbpv=1&sq=%22biqueira%22&dq=%22biqueira%22&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- GARBIN, Luciana. **Uma empresa, com fila de espera**. MetrÓpole, p. C1,4,5. O Estado de São Paulo. Publicado em: 10/07/2005. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/20050710-40808-spo-44-cid-c4-not> Acesso em: 02/07/2021.
- HOUAISS Antonio. VILLAR Mauro de Salles. FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, UOL, 2021. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br> Acesso em: 28/06/2021.
- INOJOSA, Joaquim. **O movimento modernista em Pernambuco**. Volume 2. Rio de Janeiro, Gráf. Tupy, 1968. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/_rHAQAQAAIAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1 Acesso em: 31/10/2021.
- LAGOEIRO, Joaquim. **Milagre em S. Bartolomeu: romance**. Lisboa, Editorial Minerva, 1972. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Milagre_em_S_Bartolomeu/PR8TAQAAMAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&bsq=biqueira&dq=biqueira&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- MENDES, Luiz Alberto. **Meu bairro, esgoto e suor**. Trip Magazine. N ° 185. Publicado em: fevereiro de 2010. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=TrPG5N87ycC&pg=PT115&dq=biqueira&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjFzplG4ftzAhXMr5UCHQ_EAYEO6AF6BAGlEAI#v=onepage&q=biqueira&f=false Acesso em: 31/10/2021.
- MOUTINHO, Antonio. **Norman**. Joinville, Clube de Autores. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Norman/VqftDwAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT231&printsec=frontcover> Acesso em: 31/10/2021.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Francisco Alves: Acadêmica, 1952-1955.

- PENTEADO, Gilmar. **Crime trouxe dinheiro e garotas, diz jovem**. Cotidiano. Folha de São Paulo. Publicado em: 28/07/2003. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=15785&keyword=%22biqueira%22&anchor=5957088&origem=busca&originURL=&pd=9e182cc8e9eccaa65f6eba4e75627899> Acesso em: 02/07/2021.
- PLACAR. Revista Esportiva Semanal da Editora Abril. n. 598. Publicada em: 30 de outubro de 1981. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=U3MMUbdK7r4C&pg=PA42&dq=biqueira&hl=ptBR&sa=X&ved=2ahUKEwj44lvL0_TzAhXcqJUCHdZkBS0Q6AF6BAGDEAI#v=onepage&q=biqueira&f=false Acesso em: 31/10/2021.
- PLACAR. Revista Esportiva Semanal da Editora Abril. n. 1106. Agosto de 1995. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=dnD_Gfc1lhoC&pg=RA1-PA4-IA7&dq=%22biqueira%22&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj4OTA3vTzAhUhlJUCHbK2D1cO6AF6BAGCEAI#v=onepage&q=%22biqueira%22&f=false Acesso em: 31/10/2021.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Livraria Martins Editora. São Paulo, 1960. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Vidas_s%C3%AAs_6_ed/211fAAAAMAAJ?hl=ptBR&gbpv=1&bsq=biqueira&dq=biqueira&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- RÊGO, José Lins do. **Fogo Morto**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1956. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Fogo_morto/aypTAAAAMAAJ?hl=ptBR&gbpv=1&bsq=biqueira&dq=biqueira&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- RODRIGUES, Francisco de Assis. **Diccionario tecnico e historico de pintura, esculptura, architectura e gravura**. Lisboa, Imprensa Nacional, 1876. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Diccionario_tecnico_e_historico_de_pint/kgOGyTgu3MYC?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PA81&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- SIQUEIRA, Joaquim Pedro Frago de. **Memoria sobre a necessidade, utilidade, e meios de introduzir em Portugal o uso das gadanhas alemãs**. Lisboa, Typografia da Academia R. das Sciencias de Lisboa, 1811. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Memoria_sobre_a_necessidade_utilidade_e/gzU7AQAAAMAAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PA17&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- SOUSA, Antonio Caetano de. **Provas do Livro IV. da História da Casa Real Portuguesa**. Tomos II e VI. Lisboa, Na Regia Officina Sylviana, e da Academia Real, 1742. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Provas_da_Historia_genealogica_da_casa_r/KSZNDKX2Y68C?hl=pt-BR&gbpv=1 Acesso em: 31/10/2021.
- SUBSECRETARIA DE ANAIS DO SENADO FEDERAL. **Anais do Senado Federal**. Volume 29. Exemplar 54. Congresso Federal, Brasil, 2005. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Anais_do_Senado_Federal/jgRyHmzwhycC?hl=pt-BR&gbpv=1&bsq=biqueira&dq=biqueira&printsec=frontcover Acesso em: 31/10/2021.
- VADE MECUM BRASIL. **Vade Mecum Online**. Disponível em: <https://vadecumbrasil.com.br/palavra/biqueira> Acesso em: 29/06/2021.
- VARELLA, Dráuzio. **Prisioneiras**. São Paulo, Companhia das Letras, 2017. Disponível em: <https://www.google.com.br/books/edition/Prisioneiras/SRaxDgAAQBAJ?hl=ptBR&gbpv=1&dq=biqueira&pg=PT140&printsec=frontcover> Acesso em: 31/10/2021.
- VEIGA, Patrícia Trudes. ABBUD, Lia Regina. **Saiba como reforçar o seu orçamento. Folha Empregos**. Folha de São Paulo. Publicado em: 15/07/1997. Disponível em: <https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=13551&keyword=%22biqueira%22&anchor=284516&origem=busca&originURL=&pd=ad507fe57940003b266cb81c4998bad> Acesso em: 02/07/2021.

21

A expressividade intercultural: um estudo sob a perspectiva da semiótica da cultura de *A filha da costureira japonesa*, de Kawakami

Sandra Mina Takakura
Universidade do Estado do Pará

Introdução

“A filha da costureira japonesa” (2020) é um relato autobiográfico de autoria de Kiyoko Kawakami publicado pela editora Casa do Escritor nas versões impressa e digital. Escrito em primeira pessoa, Kawakami mantém o seu nome Kiyoko no relato, o que pode implicar na confirmação do aspecto autobiográfico da obra.

Kawakami se transpõe à escrita como a personagem Kiyoko, que passa a contar a sua trajetória como filha de imigrantes japoneses. Ela retoma os acontecimentos que ocorreram antes de seu nascimento como a partida da família de sua mãe Maki do Japão ao Brasil. Eventos como o casamento de seus pais, a gravidez de sua mãe, e as aventuras de seu pai no Paraná e o seu posterior desaparecimento passam a forjar a identidade da autora. A fim de evitar que Maki assumisse a identidade de mãe solteira, Kiyoko é registrada como filha dos avós, os pais de Maki. Enquanto Maki se muda para a cidade para obter a formação profissional em costura, Kiyoko fica aos cuidados dos avós em uma região rural, no interior do estado de São Paulo.

Kiyoko narra a sua infância com os avós, a rotina na escola em Tupi, cidade localizada no interior do estado de São Paulo. Sua mãe Maki obtém a formação em costura e abre um ateliê de costuras na metrópole São Paulo. Kiyoko é levada para a capital do estado por Maki, que assume sua criação. Tais experiências

marcam profundamente a autora que se define em sua obra como a filha da costureira japonesa.

A narrativa de Kawakami é permeada pelo confronto entre a cultura do imigrante japonês e nipo-descendente e a identidade brasileira, resultando em diálogos interculturais expressivos. A autora possui a língua japonesa de herança, ou seja, a língua japonesa das comunidades formadas por japoneses e nipo-descendentes (MATSUBARA, 2020), assim como a língua portuguesa como língua materna. Observa-se no relato de Kawakami, a dificuldade enfrentada pelos imigrantes japoneses em relação aos usos da língua portuguesa, uma vez que muitos ao chegarem em solo brasileiro se debruçavam imediatamente ao trabalho em lavouras de café. Conseqüentemente, suas interações em língua portuguesa comumente ficavam restritas aos assuntos relativos ao trabalho ou à realização de tarefas diárias. Sendo nascida no Brasil, Kawakami possui outras experiências como a oportunidade de frequentar uma escola regular de ensino básico e modo a aprofundar o aprendizado na língua portuguesa e maximizar as oportunidades de interação na língua.

Na narrativa de Kawakami, observam-se vocábulos e expressões da língua japonesa que denotam relações peculiares da cultura japonesa herdada, na construção de sua identidade. A autora demonstra certo fascínio no uso de metáforas cotidianas e expressões cristalizadas como provérbios e dizeres em língua portuguesa devido à expressividade. Suas experiências, no entanto, passam pelo filtro de uma identidade fluida, por vezes atribuindo sentido próprio às palavras e ritos experienciados na sociedade. Os dizeres em língua japonesa de seus ancestrais são versados para a língua portuguesa evidenciando o papel intercultural de Kawakami enquanto descendente de imigrantes japoneses nascida no Brasil.

Este artigo tem como objetivo apresentar os resultados do estudo acerca da expressividade intercultural na obra de Kawakami presente no relato acerca das experiências vividas pela narradora/ enunciadora por meio do discurso direto ou indireto. Como base teórica, adotam-se a semiótica da cultura (LOTMAN, 1990; 1996) e a noção de autoficção, as quais auxiliam a aprofundar o entendimento acerca da expressividade da obra presente nos confrontos interculturais.

A metodologia utilizada no estudo foi dividida em duas etapas: 1) coleta manual de dados segundo os critérios estabelecidos a) os itens lexicais expressivos em língua japonesa, versados ou não para o português, e b) uso de provérbios em língua portuguesa, 2) Mapeamento dos embates interculturais e estudo da expressividade.

O estudo justifica-se uma vez que a BNCC (BRASIL, 2018) aponta a necessidade de o professor lidar com a pluralidade identitária dos alunos, oportunizando diálogos interculturais no espaço educacional. Observam-se no território nacional escolas trilíngues que adotam além da língua inglesa obrigatória no ensino médio, a língua japonesa como língua estrangeira, sendo amparada pelo 4º parágrafo do artigo 3 da LDB (Brasil, 2009). Tais escolas permitem aos nipo-descendentes e não descendentes se aprofundarem nas experiências quanto às línguas e culturas japonesa, brasileira e nipo-brasileiras, oportunizando diálogos interculturais.

1 Expressividade: gênero e estilo

A expressividade de Kawakami dá-se primariamente por meio da escolha do gênero, definido segundo Bakhtin (2016) como um enunciado que apresenta certa estabilidade. Seu estilo resulta da preferência pelo relato autobiográfico, das escolhas lexicais típicas desse gênero, que constituem o estilo coletivo como o intimismo, a escrita no tempo passado, a indicação da correspondência do nome do autor com o protagonista da história. O estilo individual de Kawakami, por outro lado, é observado em suas escolhas e combinações lexicais pautadas em suas experiências pessoais, em enunciados com marcas temporais e geográficas e nos diálogos estabelecidos entre as culturas brasileira e japonesa.

A preferência por um gênero também pode estar atrelada à escolha em trabalhar um determinado tema e, conseqüentemente no uso expressivo de certas palavras. Tal aspecto é explicado por Bakhtin (2016, p. 62) como: “Os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos *significados* das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas.” O relato autobiográfico permite à autora fazer escolhas expressivas, para comunicar suas experiências pessoais vividas na realidade.

A autobiografia enquanto gênero foi estudada por Lejeune (2008; 1982) que contrasta a autobiografia ao romance autobiográfico. Lejeune (1982) aponta quatro categorias, que permitem mapear a estrutura do gênero autobiografia:

1. a forma linguística: a) narrativa, b) prosa
2. Assunto tratado: vida de uma personalidade (conhecida)
3. Situação do autor: autor (cujo nome designa uma pessoa real) e narrador são idênticos
4. Posição do narrador: a) o narrador e o protagonista são idênticos, b) a narração é orientada retrospectivamente. (adaptado de LEJEUNE, 1982, p. 193)

Para o teórico, o gênero autobiografia preenche todas as quatro categorias, ao passo que memória não atende a todos os itens como o 2, uma vez que o sujeito que relata sua história pode ser uma pessoa comum desconhecida do público. A obra de Kawakami nesse aspecto também não atende ao item 2, no entanto, sua escrita soma-se aos muitos relatos de pessoas comuns que ousam dar vozes as experiências pessoais para o público, e constituem uma população brasileira plural, heterogênea e diversa. Para Lejeune, sua teoria vem ao encontro do leitor contemporâneo de memórias, ou escritas intimistas cujo olhar identifica a figura autoral na obra. Dessa maneira, a teoria de Lejeune parte da recepção do leitor que se confronta com tensões entre o aspecto autobiográfico, que confere certa legitimidade aos fatos narrados e o aspecto ficcional, que confere criatividade à textualidade da obra.

Kawakami manifesta-se por meio de sua escrita fortemente embebida em suas experiências de vida, sendo, portanto, inegável a presença da instância autoral na obra. A identidade do imigrante e do descendente de japoneses em particular caracteriza-se pelo hibridismo cultural resultante de embates interculturais e negociações contínuas entre duas ou mais culturas, a cultura herdada e a(s) cultura(s) do país de acolhimento. No entanto, em certas situações, ainda que contingencialmente, o indivíduo considerado fluido e híbrido necessita se autodefinir. Na memória, Kiyoko se define como nipo-brasileira, perante a sociedade brasileira. No entanto, no episódio no qual viaja com os filhos para a Grécia, uma vez sendo recepcionada como uma turista japonesa assume a identidade brasileira ao replicar: “pensaram que éramos japoneses”. A presença do humor na obra resulta da veia criativa da autora em relatar fatos inusitados resultantes dos embates culturais.

O processo de leitura de uma obra autobiográfica é iniciado segundo Lejeune (2008) por meio do estabelecimento do pacto autobiográfico, ou seja, um contrato estabelecido entre o autor e o leitor no momento da leitura. Por meio deste, confirma-se a relação de correspondência estabelecida entre o narrador, o personagem principal, e o nome do autor expresso na capa do livro. Tal visão permite a adoção de uma tipologia pautada nas distintas formas de escritas do eu como a autobiografia e a memória.

Para Allamand (2018, p. 52), Lejeune versa “como a identidade do autor pode ser comunicada aos leitores e como elas são recepcionadas pelos leitores em narrativas autorreferenciais”. Dessa maneira, o processo de leitura se desenrola à medida que o leitor apreende as marcas autorreferenciais deixadas na escrita autobiográfica. Tal processo realizado por meio de estratégias de mapeamento de referências autorais passa a ser central na aplicação da teoria de Lejeune (1980; 2008) em estudos de escritas do eu.

Para esse estudo, a tipologia acerca da autobiografia e o pacto autobiográfico de Lejeune são centrais para se escrutinar a escrita fluida de Kawakami, que ao se transpor ao livro como Kiyō, reconta sua história deixando pistas autorreferenciais para serem desvendadas pelo leitor. Segundo a classificação de Lejeune (1980, 2008), a obra de Kawakami pode ser considerada uma *memória*, de autoria de uma pessoa comum, escrita em prosa com o tipo textual predominantemente narrativo, com perspectiva de retrospectão, sendo centrado no tema da vida individual. O processo de leitura do autor, no entanto, inicia com o estabelecimento da correspondência entre a narradora, a protagonista e o nome referido na capa da obra. As pistas autorreferenciais, no entanto, são carregadas de subjetividade, pois a autora conta a partir da perspectiva e seu olhar acerca da realidade e das experiências. Destaca-se dessa maneira, o aspecto ficcional da obra de Kawakami.

A noção de Colonna (2004) de autoficção biográfica possibilita o escrutínio da tensão entre os aspectos autobiográficos e ficcionais na escrita da autora. A partir da noção particular de autofabulação, enquanto escrita de si, Colonna (2004, p. 93) esclarece que o autor é o “herói” de sua história, sendo visto como aquele que “fabrica sua existência a partir de dados reais”, que pretensamente alega sinceridade, em uma tentativa de manter a credibilidade dos fatos, distanciando-se de eventos fantásticos. No entanto, quando ficcionaliza sua vida, o autor pode-se valer de recursos para recontar sua versão

dos fatos, dessa forma, “modela sua imagem literária, esculpe-a com uma liberdade que intima a literatura”, liberando sua subjetividade (COLONNA, 2004, p.94).

Na obra, Kawakami adentra como Kiyō, a menina que vive suas agruras, derrotas e vitórias, e reconta por meio de seu olhar sincero, suas experiências em lidar simultaneamente com as diferenças identitárias na sociedade brasileira à medida que se constrói como indivíduo e sujeito. Em sua escrita, Kawakami também expressa um desejo de pertencimento ao local, maravilhando-se com suas descobertas e experiências linguísticas e culturais. O seu recontar é também permeado pelo humor criativo em relatar os embates culturais.

A noção de autoficção, sendo fluida, transita entre os polos da autobiografia e da ficção. Sob a visão de que “A filha da costureira japonesa” se aproxima da autobiografia, sua escrita pode ser considerada uma memória, segundo a tipologia de Lejeune (1980; 1982; 2008). Observa-se o tipo textual predominante sendo narrativo, que se configura como um relato, que segundo Dolz e Schneuwly (2004) se realiza no domínio da memória e da documentação das ações humanas. Sob o olhar de que a escrita de Kawakami se aproxima da ficção, o livro pode ser considerado uma autoficção autobiográfica de acordo com os estudos de Colonna (2004). A autora se transpõe ao texto assumindo o papel de heroína da narrativa, mantendo o nome no universo ficcionalizado.

2 Acerca da linguagem da memória em Kawakami

A memória de Kawakami está estruturada em 80 capítulos ou episódios, vividos pela autora, sendo permeada por usos metafóricos de linguagem. Cada capítulo pode ser lido separadamente, o que permite ao professor trabalhá-los isoladamente. As discussões acerca das metáforas no contexto da obra foram pautadas no estudo acerca da dupla codificação do texto (LOTMAN, 1990; 1996); a interculturalidade (DIETZ, 2021) e as linguagens arbitrária e representacional (LOTMAN, 1990; 1978).

Para Lotman, a primeira codificação ocorre na linguagem natural, visto como a relação da língua na cultura, exemplificados por meio dos sistemas da língua portuguesa e japonesa ao passo que a segunda codificação se faz na linguagem expressa na literatura, por meio de sistemas comunicativos como as

metáforas observadas nos dizeres e provérbios que fogem da simples interpretação natural da primeira codificação da linguagem enquanto sistema. As interações cotidianas demonstram que as palavras são carregadas de significados que variam do sentido mais prototípico comumente associado a ela (VILLARD, 1993) aos sentidos contextuais, que atestam a riqueza expressiva de uma língua.

No aspecto formal, a segunda codificação também pode ser vislumbrada nas lexias textuais, definida por Pottier (1974) como um agrupamento de palavras que resulta de um processo de lexicalização podendo ser “um enunciado ou de um texto” como “hino nacional, reza, adivinhação, provérbio...” cujo sentido é manifesto pelo todo (POTTIER, 1974, p.326).⁹¹

O uso da linguagem no contexto da imigração japonesa retratada por Kiyó está relacionado às experiências particularizadas das interações cotidianas em língua portuguesa nas lavouras de café e nas atividades do cotidiano. As primeiras experiências em termos de linguagem de Kiyó são realizadas em língua japonesa juntamente com os avós no interior do estado de São Paulo, na zona rural. Uma vez que Kiyó passa a frequentar a escola em Tupi, suas interações em língua portuguesa passam a ser mais frequentes, auxiliando-a na construção de seu repertório de palavras.

As lexias textuais - termos, expressões e provérbios incorporados na língua portuguesa - frequentemente são interpretados de maneira automatizada pelos falantes da língua. No entanto, no contexto da memória, nota-se que Kiyó necessita construir o repertório de palavras para que as interações ocorram de maneira fluida. A dificuldade em compreender a lexias textuais que poderiam representar uma barreira na comunicação para Kiyó é vista como uma oportunidade de descoberta da riqueza da língua portuguesa.

Uma vez que a obra de Kawakami explora o embate entre culturas visto sob o prisma da imigração japonesa ao Brasil, o fenômeno da interculturalidade explicado por Dietz (2021, p.1) pode auxiliar aprofundar sua compreensão:

⁹¹ As lexias podem ser simples, compostas, complexa ou textual, de acordo com Pottier (1974). A lexia simples pode ser compreendida como o sentido mais básico como a palavra. A lexia composta pode ser compreendida como “o resultado de uma integração semântica que se manifesta formalmente” (POTTIER, 1974, p.325). Um conjunto de palavras pode ainda passar por processos de lexicalização, sendo, neste caso, considerado como lexia complexa. No momento em que o agrupamento de palavras atinge a lexicalização completa, passa a ser vista como lexia textual, podendo variar entre a forma “de um enunciado ou de um texto” como “hino nacional, reza, adivinhação, provérbio...” (POTTIER, 1974, p.326).

Enquanto o termo foi originalmente cunhado para se referir ao conceito reificado e estático de cultura como a soma das relações entre culturas, a “interculturalidade” como é usado correntemente é um termo mais complexo que se refere às relações que existem na sociedade entre as diversas constelações de maiorias e minorias que são definidas em termos não apenas de cultura, mas também de etnia, linguagem, denominação religiosa e/ ou nacionalidade. Portanto, o referente empírico de cada uma dessas constelações é altamente contextual: em algumas sociedades, interculturalidade é usado com a referência à diversidade induzida pela migração, enquanto em outras sociedades a mesma noção é aplicada às interações estabelecidas entre nativos e colonos.

O processo de leitura na obra de Kawakami, portanto, envolve um engajamento intercultural, o ir e vir entre duas culturas. O mapeamento do fenômeno da interculturalidade na obra é pautado segundo a noção de linguagem binária de Lotman (1978; 1990) que parte da noção de linguagem arbitrária e linguagem pictórica ou representacional. Na linguagem arbitrária tem-se a linguagem verbal como o exemplo mais comum, ao passo que na linguagem pictórica ou representacional, têm-se as imagens, os ícones, e as mídias. Contudo, a linguagem verbal também apresenta aspectos pictóricos e representacionais nas suas realizações como em ritos e costumes. Tal complexidade se manifesta no episódio acerca do batismo, no qual, Kiyō é informada pela sua mãe que receberia um nome em língua portuguesa, passando a se chamar Fátima. Kiyō interpreta o rito do batismo católico sob a sua própria ótica subjetiva e infantil. O entendimento do batismo para Kiyō significa vestir um vestido branco belíssimo para receber um nome em português. Com o nome de Fátima, Kiyō passa a experienciar sua vida no ambiente escolar.

Kiyō rememora os hábitos alimentares do caipira paulista incorporados pelos imigrantes japoneses na região rural. Sua avó prepara mingau de milho saboroso, seus tios abatem o porco para curar a carne na própria gordura do animal em uma época na qual ainda não havia geladeiras para se conservarem os alimentos. Tal relato ressalta como a cultura do caipira paulista penetra nos costumes da família Kawakami, fazendo parte de seus ritos alimentares. Trata-se de uma expansão da experiência multissemiótica apreendida pelos cinco sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar), sendo retratada em uma narrativa pessoal.

No ambiente urbano da capital paulistana, Kiyō trabalha e recepciona as clientes no ateliê de sua mãe e experimenta um bolo com frutas pela primeira

vez. Esse rito alimentar passa a marcar a experiência de Natal na família de Kiyō. Os ritos alimentares envolvem experiências semióticas complexas uma vez que mesclam, sabores, aromas, texturas que se combinam com palavras e representações simbólicas de valores e culturas incorporadas pelo povo paulista.

A maneira como Kiyō compreende o sentido das palavras por meio das experiências semióticas em terras paulistas resulta do diálogo e da negociação entre as diferentes culturas. Kiyō e sua família demonstram a vontade e a necessidade de pertencer à nação que as acolheu, fato demonstrado na adoção do modo de vida do caipira, na participação de rituais religiosos, no recebimento de um nome em língua portuguesa.

O ritual de batismo representa para a família Kawakami, o nascimento simbólico de Kiyō para a vida plena na sociedade brasileira. A cultura e o alimento emaranham-se em experiências multissemióticas que auxiliam Kiyō e sua família a compreender a sociedade brasileira, e a participar efetivamente na construção da nação. Os embates entre culturas experienciados por Kiyō envolvem o uso complexo da linguagem em ritos culturais que passam a marcar suas experiências temporalmente.

3 As experiências semióticas e a expressividade das palavras em língua japonesa

A narrativa de Kawakami enquanto filha de imigrantes japoneses carrega as experiências do cotidiano e o confronto entre a cultura do imigrante japonês e a cultura brasileira no país de acolhimento. A autora, em seu relato, transpõe suas *percepções* em texto acerca das experiências de sucessos e fracassos.

O livro de Kawakami está dividido em 80 capítulos, sendo que cada capítulo reconta um episódio de sua vida. No capítulo inicial intitulado: “Esta é a minha história”, a autora se apresenta ao leitor: “Meu nome é Kiyō Kawakami.” (KAWAKAMI, 2020)⁹². Nesse momento, é realizado um pacto autobiográfico entre o autor e o leitor de maneira “implícita”, segundo Lejeune (1982, p.203), de modo que o personagem e o narrador estabelecem relação de correspondência com o nome descrito na capa do livro. Ao longo da narrativa

⁹² A versão digital do livro “A filha da costureira japonesa” serviu de base para este estudo.

de maneira “explícita” (LEJEUNE, 2008, p. 203), Kiyō revela ser a filha da costureira japonesa, estabelecendo relação entre o protagonista, narrador com o nome impresso na capa do livro. A partir desse momento, o leitor irá realizar sua leitura seguindo os vestígios autorreferenciais e autorrepresentacionais deixados na escrita pela autora.

A autora apresenta-se como descendente de imigrantes japoneses, revelando a cultura japonesa em lidar com os números, assim como fazer menção ao horóscopo chinês para falar sobre si. “Sou filha de imigrantes japoneses. Nasci na cidade de Promissão, estado de São Paulo no dia 30 de setembro de 1948, ano bissexto do século XX no signo do rato do horóscopo chinês.”

Segundo Lotman (1990, p. 123) para que haja comunicação é necessário que o indivíduo possua uma “experiência de comunicação, sendo familiar à semiose”. Toda comunicação ocorre na semiosfera, ou espaço semiótico, constituída em analogia à biosfera, na qual existem e funcionam todas as linguagens. A apresentação de Kiyō acerca de si revela sua intensa experiência semiótica pautada na cultura japonesa.

A linguagem sendo constituída por um material referencial e outro pictórico (icônico, representacional) são heterogêneas e assimétricas, permitindo mudanças ao longo do tempo. À medida que a representação pictórica passa por modificações, como por exemplo com a chegada do imigrante japonês e o estabelecimento no país de seus descendentes, a linguagem referencial passa a sofrer mudanças com a inserção de novas palavras e novas formas de manifestações culturais, por meio de oposições e diferenciações no material pictórico e referencial, resultante de um processo de negociação contínua, que ocorre em espaços compartilhados pelos indivíduos, onde há o surgimento de novas formas de comunicação e expressão. Com os fluxos migratórios ocorridos no globo é possível afirmar que as negociações e tensões culturais são intensificadas na semiosfera resultando em variados embates interculturais.

Na memória, Kiyō refere-se ao seu avô como *diitiam* e à sua avó como *baatiam*, explicadas em notas de rodapé como avô e avó respectivamente. A cultura de herança japonesa de Kiyō não permite que ela se dirija aos genitores japoneses de sua mãe com termos em língua portuguesa. Outro aspecto inclui a negociação intercultural que ocorre nas relações afetivas estabelecidas por

sua mãe e sua tia. Sua mãe Maki casa-se com seu pai por *omiaï kekkon*, casamento arranjado tradicional, no qual o pretendente é escolhido pelos genitores. A tia Sumire, no entanto, passa a ser a primeira da família a se casar por amor, ou *ren'ai kekkon*, ou casamento motivado pelo amor romântico.

O pai de Kiyô insatisfeito com o casamento se aventura no estado do Paraná, de onde nunca mais retorna. As histórias de imigrações ao redor do globo são envoltas em problemáticas familiares resolvidas internamente dentro da própria comunidade. Os pais de Maki registram a neta Kiyô como sua filha para que Maki não fosse considerada mãe solteira. Maki passa a estudar e se torna uma costureira profissional, passando a ser a fortaleza da família em momentos de dificuldade financeira e emocional.

A Kiyô relata a experiência de ser criada pela baatiam (avozinha japonesa): “Eu morei no sítio com a baatiam, ela foi minha outra mãe. Fui criada por ela até os sete anos de idade. Ela me contava histórias do *momotarô*, *kaguya-hime*, *Benkei* e *Yoshitsune*.” (KAWAKAMI, 2020).

A narrativa de *momotarô* centra-se na lenda do menino nascido de um pêsego que se torna um grande guerreiro. A lenda de *kaguya-hime* relata a narrativa da princesa da lua que nasce para a alegria de um casal de idosos sem filhos. Também, a história de *Benkei* e *Yoshitsune* centra-se na lenda japonesa que deu origem às várias peças do teatro Noh e Kabuki sobre um guerreiro gigante e sua coragem e lealdade ao samurai mestre (SETO, 2019).

O contato com a sua avó em sua tenra idade permitiu que Kiyô construísse uma experiência semiótica e adentrasse na cultura japonesa de herança, sendo exposta a valores como a lealdade, o respeito e a autonomia em seguir o caminho escolhido em *momotarô* e *Benkei* e *Yoshitsune*, e o respeito e a gratidão aos pais de criação em *Kaguya-hime*.

A presença do avô na vida de Kiyô é essencial, pois por meio de seus ensinamentos, ela forma as bases pelas quais lida com as dificuldades em sua vida. Após casar-se com Jorge, Kiyô enfrenta o temperamento do marido que se agrava com os problemas financeiros. Kiyô, então, lembra das palavras de seu avô para lidar com a situação:

Culpei a nossa empresa e responsabilizei os sócios pela mudança de temperamento do marido. Eu estava errada. Diitiam sempre disse:

– Quando acontecem coisas erradas na vida ou no trabalho, não se culpa o próximo. Nós somos os únicos responsáveis e, se olharmos para trás e analisarmos minuciosamente tudo que fizemos, com certeza vamos encontrar um deslize cometido por nós mesmos (KAWAKAMI, 2020).

Kiyo realiza a autorreflexão para lidar com as dificuldades que aparecem em sua vida. Ela se pauta na resignação enquanto saída para lidar com conflitos. Nos dizeres do diitiam relatados por Kiyo estão a combinação dos itens lexicais “não se culpa o próximo”. Kiyo traduz o discurso em língua japonesa proferido pelo diitiam para um discurso indireto em língua portuguesa. Nesse contexto, Kiyo faz uso do termo “próximo” carregado de valores cristãos e que se refere ao “outro” que não sou “eu”. Não há evidências no livro que esclareçam que o diitiam fosse cristão ou católico, mas, há a vontade expressa de Kiyo em comunicar o discurso do diitiam segundo sua interpretação. Dessa forma, é possível identificar na obra vestígios de autorreferenciação e autorrepresentação de Kawakami. Consequentemente, é possível afirmar que por meio de sua escrita, Kawakami permite ao leitor estabelecer pontes com suas experiências enquanto filha de imigrantes japoneses e o leitor.

Abba (2015) assinala que a comunicação intercultural resulta do diálogo entre dois sujeitos de distintas culturas. Na memória, temos Kiyo, a descendente de imigrantes japoneses com esse duplo papel em representar duas culturas passando a ser ela própria um espaço de negociação. O fenômeno da imigração japonesa inclui o estabelecimento de pontes entre a cultura dos recém-chegados e a cultura nacional, do país de acolhimento. O descendente de imigrantes japoneses, à medida que se estabelece no país, passa a adotar a linguagem local e a produzir discursos hibridizantes em relação a valores e culturas dos dois países, como vistos na escrita de Kawakami.

Outro aspecto presente na obra é justamente a passagem da cultura de geração em geração. No momento em que Kiyo casa-se e concebe os filhos Katsuji e Tetsuji, sua mãe Maki passa a se fazer mais presente em sua vida, assumindo o papel de baatiam (avó em língua japonesa) de seus filhos, tornando-se agregadora das experiências semióticas em sua casa: “Ela cobria os netos com carinho e ao mesmo tempo exigia regras e princípios. As regras eram: ‘hora de comer coma com gratidão sem desperdiçar comida, hora de estudar concentre somente nos estudos e hora de brincar brinque quanto puder”” (KAWAKAMI, 2020). Kawakami mantém as palavras de sua mãe Maki

intactas entre aspas e as reproduz em sua memória, assumindo o papel de enunciativa que ecoa o discurso materno.

Tais valores repassados de geração em geração da família Kawakami resultam das experiências vividas pelos antepassados no Japão, aliados às experiências da imigração, no Brasil. Dessa maneira, os netos também passam a compreender a cultura e a língua japonesa herdadas.

A culinária japonesa também marca ritos na vida da família Kawakami. No aniversário de 88 anos de *diitiam*, a família de Kiyō prepara uma grande festa, no interior do estado de São Paulo onde ele passara a viver. Em datas festivas, o rito do *motitsuki*, de preparar o arroz glutinoso em um pilão para formar uma massa, estava sempre presente, segundo Kiyō:

Desde o passado, para comemorar uma data especial, era comum as famílias se reunirem para fazer o *motitsuki*. Depois de cozinharem o arroz especial que é o *motigome*, minha mãe, *diitiam* e o tio Hatsuo revezavam no trabalho de socar (chamado de “*tsuki*”) o *moti* dentro do pilão de madeira. Tirei algumas fotos deles socando *moti*. Aquilo dava um ar de festejo. Achei ótimo. Eu tinha interesse em tudo que era tradição (KAWAKAMI, 2020).

A tradição do rito de preparar o *moti* repete-se a cada data comemorativa da família Kawakami. O alimento *moti* simboliza a força e perseverança do imigrante japonês em terras brasileiras. A memória de Kawakami ganha um momento de tensão na comemoração do aniversário do *diitiam*, pois se mesclam aos relatos da condição graves de saúde da *baatiam*, que sofrera anos antes um acidente vascular cerebral, e, que, portanto, acompanhava a festividade de sua cama. Ao virar a noite, Kiyō e seus familiares acompanham a senhora idosa: “A *baatiam* estava de cama, muito mal, mas consciente, e serena, mostrando no rosto um leve sorriso, ouvindo o som das vozes, dos risos, das cantorias e dos aplausos que vinham do galpão. A festa terminou e passamos a noite ao seu lado. Na manhã seguinte, *baatiam* veio a falecer” (KAWAKAMI, 2020, grifos da autora).

A festa e a celebração misturam-se ao funeral de *baatiam*. Após o falecimento dela, o *diitiam* passa a morar na casa de Kiyō, na metrópole. Muda-se o cenário, e as gerações passam a se aproximar na família Kawakami. *Diitiam* passa a assumir o papel de bisavô de Katsuji e Tetsuji, filhos de Kiyō. Em sua memória, Kawakami relata o momento mais apreciado pelo *diitiam*, o de compartilhar as refeições com os [bis]netos: “*Diitiam* esperava os netos para

tomar missoshiru [sopa de pasta de soja] com gohan [arroz japonês]. Era o momento de alegria deles. Foi por um curto período, mas valeu. Um ano depois, *diitiam* faleceu” (KAWAKAMI, 2020, grifos da autora).

Com a morte de *diitiam*, a vida de Kiyō ganha novos episódios com seus filhos e seu marido, novas experiências multissemióticas passam a amadurecer a jovem Kiyō.

4 As experiências semióticas e a expressividade das palavras em língua portuguesa

A experiência semiótica mais sensível relatada por Kawakami em sua memória é a dificuldade com a língua portuguesa como parte das experiências da família Kawakami. Kiyō inicia seus estudos em uma escola, situada na cidade de Tupi, e, logo apresenta dificuldades nas aulas de língua portuguesa. Com vergonha de revelar à mãe o porquê de não querer mais frequentar a escola, Kiyō é punida pela sua mãe. Após muita insistência da mãe, finalmente, Kiyō revela a dificuldade em compreender a língua portuguesa na escola. Sua mãe, por sua vez, efetua a matrícula da filha em aulas de reforço. A esse respeito Kiyō narra: “Tive algumas aulas de reforço de português, no entanto, apesar delas, continuei tendo dificuldades. A professora fez um ditado e quando ela disse vírgula eu escrevi ‘vírgula’... passei vergonha!” (KAWAKAMI, 2020).

Tal episódio demonstra a falta de experiência prévia de comunicação de Kiyō em aulas de língua portuguesa. O “erro” de Kiyō baseia-se justamente no aspecto binário do signo enquanto signo referencial e signo pictórico, observado no sentido referencial da palavra vírgula e sua representação como um sinal.

Como o processo de aprendizado envolve erros e acertos, Kiyō experimenta o sentido referencial ao escrever a palavra “virgula” no texto. Ao perceber que se trata da representação do sinal vírgula, Kiyō corrige o erro. Com esse aprendizado, Kiyō passa a acumular experiências semióticas em sala de aula, na disciplina língua portuguesa, conseguindo lidar com situações comunicativas similares.

Anos mais tarde, Kiyō viveria uma experiência similar àquela vivida pela sua mãe. Seu filho mais velho Katsuji apresentou dificuldades na aula de língua portuguesa: “Todos os dias, Katsuji chorava não querendo entrar na escola,

porque não entendia português. A choradeira me fazia lembrar da minha infância e o motivo do choro era o mesmo” (KAWAKAMI 2020).

Porém desta vez, seu filho se sentiria incluído ao conhecer uma nova colega que também apresentava dificuldades com a língua portuguesa, e, que dominava somente a língua alemã. Kawakami relata que a comunicação entre as duas crianças ocorria, ainda que a menina falasse em alemão e ele em japonês.

Em outra ocasião, os dois filhos de Kiyo, Katsuji e Tetsuji precisam fazer a matrícula em um curso de informática. Ao final da aula os filhos vão ao encontro da mãe que os espera no carro. Eles indagam à mãe acerca do vocabulário em língua portuguesa visto no formulário de inscrição do curso:

Terminou a aula e os dois voltaram para o carro onde eu os aguardava.
Tetsuji perguntou:
- Mãe, o que é estado civil?
Eu respondi:
- Se é casado ou solteiro.
Tetsuji:
- Xii...respondi São Paulo, pensei que era o estado onde moro.
Mais pergunta: - e a cor?
Eu: - a sua cor.
Então ele coçou a cabeça:
- Tinha branco, preto e amarelo e marquei no preto, porque era minha cor preferida.
Katsuji completou: - eu também marquei no preto, porque não tinha azul...
Caí na gargalhada, me contorci de rir, chegando a ter dores de barriga...
(KAWAKAMI, 2020).

Kiyo responde às dúvidas dos filhos de maneira descontraída e bem-humorada. O episódio demonstra como ela e os filhos lidam com situações nas quais se deparam com vocabulários em língua portuguesa desconhecidos. Tal problemática se encaixa em um contexto maior, o do letramento e da prática de uso de linguagem escrita em situações efetivas de interação.

De acordo com Taylor, Blum e Logsdon (1986) nos deparamos com a escrita impressa (*print*) ainda no período pré-escola. Na escola devemos nos deparar com um ambiente propício ao desenvolvimento da consciência da linguagem escrita (TAYLOR; BLUM; LOGSDON, 1986), desenvolvendo por meio da interação o conhecimento da escrita e da leitura. A partir da alfabetização e do letramento ocorrido no ambiente escolar, os alunos passam a lidar com os gêneros, dos mais simples ao mais complexo. Porém, várias situações oportunizam novos letramentos observados nos ritos institucionais, que necessariamente incluem a formalização escrita de um processo.

Os filhos de Kiyō passam por este ritual no qual necessitam preencher formulários de inscrição para poderem se matricular em um curso de informática. Dessa forma, eles passam por um processo de letramento do gênero formulário. Segundo Bakhtin (2016) no contexto dos gêneros, podem ocorrer “expressões típicas, que parecem sobrepor -se às palavras” como observados no grupamento de palavras “estado civil” que exige uma resposta fechada entre um conjunto de opções determinadas como solteiro, casado, viúvo, divorciado, ou no uso não prototípico da palavra “cor” que contextualmente indica “raça” ou etnia.

Ao se depararem com um problema, Katsuji e Tetsuji tentam suprir a falta de uso de linguagem do domínio institucional com o sentido das palavras de seu cotidiano. O erro é parte constitutiva do aprendizado de uma forma geral. No contexto da memória, Kiyō assume o papel de mediadora do processo de aprendizado, fazendo a correção de maneira direta e clara. A relação de proximidade construída entre mãe e filhos permite que a correção dos erros eventuais de Katsuji e Tetsuji quanto ao uso de língua envolva o lúdico e a curiosidade. Dessa forma, os meninos permitem-se errar e se corrigirem, adquirindo o conhecimento prático de uso de língua, no contexto do gênero formulário.

As dificuldades aparecem como etapas de aprendizado a serem superadas no relato dessa experiência. Anos mais tarde, Tetsuji gradua-se em Geofísica pela USP e Katsuji em Farmácia pela UNESP de Araraquara. Tal fato demonstra a necessidade de se evidenciar o percurso educacional e profissional do sujeito em seu todo ao invés do foco sobretudo na dificuldade de usos de linguagens em determinados contextos ou a falta de letramento em determinados gêneros, fatos que podem ser superados ao longo do percurso de vida de cada estudante.

Kawakami (2020) faz uso de lexias textuais em seu relato, agregando expressividade à narrativa. Ela revela as marcas das experiências vividas e compartilhadas no processo de construção histórica e cultural do país. Ao ser oferecida uma chance de trabalhar com o profissional de moda Clodovil, a jovem Kiyō que havia se formado em um curso de desenho, reflete por um período para poder decidir. Contudo, as oportunidades não esperam e ela acaba perdendo essa chance de se aprofundar em sua carreira: “Como diz o

ditado 'quem dorme não pega peixe', eu demorei em procurá-lo e perdi a vaga" (KAWAKAMI, 2020).

A lexia textual "quem dorme não pega peixe" é usada para explicar a perda da grande oportunidade em trilhar uma carreira profissional no ramo da moda no país, além de expressar o vislumbre pelo uso da língua portuguesa pela autora. A perda dessa oportunidade abre um novo caminho que é o ateliê de costura juntamente com sua mãe Maki, no qual atua até o nascimento de seu primeiro filho.

Kiyo reinventa dizeres como o "fio da meada" para descrever o rumo que sua vida tomara. A vontade de reencontrar os amigos de infância se esvai com o tempo e com as mudanças em sua vida: "Até alguns anos atrás, eu tinha enorme vontade de reencontrá-la, porém foi ficando difícil de achar o fio da meada que se enroscou em alguma coisa e talvez tenha se arrebitado" (KAWAKAMI, 2020).

É como se esse fio representasse o percurso de sua vida, de experiências intensas, de encontros com indivíduos de várias culturas, e de desencontros com seus amigos e possíveis reencontros. Kiyo por fim encerra o seu relato:

Estou aqui revelando os fatos que vivi, que senti, que ouvi e presenciei, porém tudo isso, é do meu ponto de vista. Não quero saber quem estava certo ou quem estava errado. Cada um tem suas razões, versões e visões.

Sou uma mulher vivida, já passei por muitas situações que enfrentei aos trancos e barrancos e sei que ainda terei surpresas que o destino reservou para mim.

Idade vejo como números que vou contar mais e mais, e continuarei escrevendo.

E tudo expressarei na minha história... (KAWAKAMI, 2020)

Sua escrita expressa sua subjetividade e sua versão dos fatos dos fatos vividos e experienciados como a filha da costureira japonesa que crescera e escrevera acerca de sua própria vida. Como uma heroína, Kiyo passa a dominar dois mundos, duas culturas, duas linguagens, tornando-se esse ser fluido, híbrido e intercultural. Em sua história há arrependimentos e decepções, mas há também a vontade de continuar a trilhar sua vida em busca de novos aprendizados e conquistas multissemióticas.

Considerações finais

Kawakami, a filha de imigrantes japoneses nascida no Brasil, transpõe-se à memória e à autoficção autobiográfica "A filha da costureira japonesa". Sendo a protagonista de seu relato, conta as experiências vividas entre duas culturas,

e assume o papel de intérprete e tradutora do discurso de seus ancestrais - *diitiam* e *baatiam* - para o leitor brasileiro. Auxilia, dessa forma, a estabelecer pontes e diálogos entre as diferentes culturas. O livro permite ao leitor dialogar com outras culturas e outras experiências de vida, estabelecendo conseqüentemente uma comunicação intercultural.

Kawakami não necessita escolher entre as culturas brasileira ou japonesa. Ao contrário, ao se projetar como Kiyō em sua obra autobiográfica, Kawakami abraça o hibridismo cultural, e se assume como brasileira descendente de japoneses. Não há conflitos e crises que não são superados pela personagem Kiyō, que abraça suas experiências interculturais e as interpreta como ganhos culturais, uma vez que se recusa a escolher uma cultura à outra.

Kawakami, sendo uma brasileira descendente de japoneses transita a entre dois mundos, duas linguagens e vários modos de pensar. Tal experiência é observada na expressividade de sua obra pautada na interculturalidade, na negociação de espaços, na inserção de vocabulário em língua japonesa no falar português, na adoção da culinária brasileira e da culinária japonesa típica de colônia de imigração, e na tradução do discurso de seus ancestrais.

Em um mundo contemporâneo, cada vez mais entrecortado por fluxos migratórios, a obra de Kawakami permite pensar em identidades brasileiras plurais, e na revisitação da questão dos imigrantes e seus descendentes que aspiram e cultivam sentimentos de pertencimento à terra brasileira, somando-se à nação brasileira.

Referências

ABBA, Auwalu Issa (2015). **The Meaning and Theories of Intercultural Communication. Working Paper.** June 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/309155695>. Acesso em 30 jan. 2022.

ALLAMAND, Carole. The autobiographical Pact, Forty - five Years Later. **The european jornal of life writing.** Vol. Vii, p. 51-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5463/ejlw.7.258>. Disponível em: <https://ejlw.eu/article/view/31908>. Acesso em 2 junho 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-22.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB. 9394/1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 4 junho 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COLONNA, Vincent. **Autofiction & Autres mythomanies littéraires.** Auch: Editions Tristam, 2004.

- DIETZ, Gunther. Interculturality. In: CALLAN, H (org.). **The International Encyclopedia of Anthropology**, 2021, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781118924396.wbiea1629>. Acesso em 22 set. 2021.
- KAWAKAMI, Kiyo. **A filha da costureira japonesa**. São Paulo: Ed: Casa do escritor, 2021. *E-book*.
- LEJEUNE, Philippe. **Je est un autre**. Paris: Seuil, 1980.
- LEJEUNE, Philippe. The autobiographical contract. In: TZVETAN, Todorov (org.). **French Literary Theory Today**. London: Cambridge U. P., 1982, p. 192-222.
- LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico. In: **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 13-47.
- LOTMAN, Y. M. **La Semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996.
- LOTMAN, Yuri M. **Universe of the mind: A Semiotic Theory of Culture**. Tradução de Ann Shukm. London: IB. Taris Co. Ltd, 1990.
- MATSUBARA-MORALES, L. De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 4, p. 1370-1390, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i4.18743>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/18743>. Acesso em 2 junho 2022.
- POTTIER, Bernard. **Linguística General: Teoría y descripción**. Version española de María Victoria Catlina. Madrid: Editorial Gredos, 1974.
- SETO, Claudio. Lendas. **Livro Lendas Trazidas Pelos Imigrantes Do Japão**. São Paulo: Devir, 2019.
- TAYLOR, Nancy E.; BLUM, Irene H.; LOGSDON, David M. "The Development of Written Language Awareness: Environmental Aspects and Program Characteristics." **Reading Research Quarterly** 21, no. 2, p. 132-49, 1986. DOI: <http://doi.org/10.2307/747841>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/747841?origin=crossref>. Acesso em 4 junho 2022.
- TZVETAN, Todorov (org.). **French Literary Theory Today**. London: Cambridge U. P., 1982.
- VILLARD, Masako. Notion de prototype et événement. Chapitre 6. In: DUBOIS, Danièle. **Sémantique et cognition**. Paris: CNRS éditions, 1993 [1991], p. 131-149.

22

Influências de Immanuel Kant na obra de Wilhelm von Humboldt: o apriorismo do elemento transcendental

Taciane Domingues
Universidade de São Paulo

Introdução

Wilhelm von Humboldt (22 de junho de 1767, Potsdam, Prússia – 8 de abril de 1835, Berlim, Prússia) foi filósofo da linguagem e homem do Estado. Trabalhou em missões diplomáticas em Roma e Viena e, enquanto foi secretário da cultura e educação no Ministério de Interiores entre os anos de 1809 e 1810, realizou uma reforma educacional que culminou na fundação da Universidade de Berlim (GRILLO, 2017; HEATH, 1999). A crítica reforça que, “antes de se tornar um linguista, [Humboldt] foi um teórico da política e um homem do Estado” (TRABANT, 2017, p. 2)⁹³⁹⁴. Atualmente, quase todos os textos do autor em filosofia da linguagem já se encontram traduzidos para o português, com exceção de *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, “Sobre a diversidade de construções linguísticas e sua influência no desenvolvimento espiritual do gênero humano” [SDCL], de 1836; este se encontra em processo de estudo e tradução com base na filosofia transcendental de Immanuel Kant⁹⁵.

Não obstante a relevância política de Humboldt, seu pioneirismo no estudo comparativo de línguas o levou a ser considerado o fundador da linguística geral na Rússia, estatuto equivalente ao de Saussure no Brasil. Grillo

⁹³ *Before he became a linguist, was a political theoretician and statesman.*

⁹⁴ Não havendo indicação contrária, as traduções são minhas.

⁹⁵ Fomento: processo no Brasil nº 2021/01490-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e CAPES.

(2017), após a leitura da obra “História da linguística: manual para estudantes de instituições do ensino superior”⁹⁶ (2008), de Amírova, Olkhóvikov e Rodjdiéstvenski, afirma:

a influência do pensamento humboldtiano sobre as teorias da linguagem na Rússia e na União Soviética pode ser atestada por meio da leitura da obra *Istória iazikoznánia* (História da linguística), de 2008, em que Humboldt é apontado como o fundador da linguística teórica, criador de um sistema da filosofia da linguagem no século XIX e precursor de quase todas as posições do Curso de linguística geral, de Ferdinand de Saussure (GRILLO, 2017, p. 18).

A filosofia da linguagem humboldtiana atendeu a um protótipo de projeto antropológico, comum aos teóricos pós-revolução francesa, cuja meta era a de descrever uma relação integrada entre a consciência⁹⁷, a história da nação e a biologia (CHABROLLE-CERRETINI, 2014). Nesse contexto, Humboldt propõe o estudo da língua como a chave para compreender de que maneira a consciência, por meio das faculdades do espírito (*Geisteskräfte*)⁹⁸, imprime sua força na história de uma nação pela geração de pensamento – o chamado “trabalho do espírito”.

Herdeiros do iluminismo, os idealistas realocaram a razão no centro do debate filosófico (AMERIKS, 2000; BEISER, 2000). Humboldt teoriza a língua⁹⁹ como fenômeno, ou seja, como “objeto específico do conhecimento humano

⁹⁶ Em russo transliterado, *Istória iazikoznánia: possóbie dlia studiéntcheskikh víschikh utchiébnikh zavediéni*.

⁹⁷ Termo empregado conforme a definição holística de Kant. O filósofo afirma que a consciência “discursiva” (formal ou “eu da reflexão”) e a consciência “empírica” (que trabalha os dados da experiência sensível) “compreendem tudo que o homem é ou pode atingir”, conforme verbete do Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (1998, p. 189). A definição voltará a ser explorada no corpo de nossa análise.

⁹⁸ “Entendem-se por esse nome os poderes da alma, ou seja, as espécies ou partes em que é possível classificar e dividir suas atividades ou princípios aos quais são atribuídas tais atividades” (ABBAGNANO, 1998, p. 425). O termo alemão *Geist* tem sido traduzido pelo campo da filosofia literalmente, ou seja, como “espírito”, e foi desse modo que entrou para a literatura filosófica e fortuna crítica da metafísica alemã em língua portuguesa; não tem, por conseguinte, qualquer conotação religiosa ou sobrenatural para além da filosofia metafísica.

⁹⁹ Em alemão não se faz distinção conceitual entre linguagem e língua. O próprio idioma nomeia apenas um objeto, [*die*] *Sprache*. Com base no sistema de Kant, entendo que Humboldt teoriza a ocorrência, em nossa cognição, de uma *faculdade que engendra um modo específico de representação: conceitos encarnados em som articulado*. Esta é a faculdade da linguagem, responsável por produzir a língua como fenômeno de representação dos referentes do mundo. Logo, a minha definição não remete ao entendimento de autores que já escreveram sobre uma “faculdade de linguagem” em Humboldt, como William D. Whitney e Ferdinand de Saussure; meu estudo ampara uma nova sistematização para o quadro teórico humboldtiano em Língua Portuguesa. Para tanto, tomo a liberdade interpretativa de, nas passagens em que Humboldt faz referência a capacidades (*Fähigkeiten*) linguísticas mais gerais como, por exemplo, a de produzir e compreender sons articulados, traduzir *Sprache* como “linguagem” e, se a referência é diretamente à língua e seus sistemas específicos, como as categorias gramaticais, traduzir como “língua”. Ana Agud, tradutora de SDCL para o Castelhana, também foi compelida a interpretar *Sprache* ora por “língua”, ora por “linguagem”. A referência para consulta é HUMBOLDT (1990).

que aparece sob condições particulares, características da estrutura cognoscitiva do homem” (ABBAGNANO, 1998, p. 437). O filósofo da linguagem aloca a razão também no centro do debate sobre as línguas e se apoia na metafísica de Kant para tratar a formação desse fenômeno. Em carta pessoal (levantada por Bolesław Andrzejewski, 2015, p. 19), Humboldt afirma: “agora estou focado na metafísica. Decidi fazer uma revisão séria de minhas convicções e retomar o estudo do sistema de Kant desde o início”¹⁰⁰. A pergunta principal da filosofia humboldtiana da linguagem e sua respectiva resposta foram sintetizadas pelo especialista Jürgen Trabant (2017, p. 2):

Sua pergunta é: “por que é filosoficamente necessário pensar as línguas?” O pensamento humboldtiano não tenta determinar as condições de validade da sentença; a resposta mais curta e geral para esta questão é: porque as línguas são os modos pelos quais o ser humano produz pensamento – ou seja, o trabalho do espírito – e porque queremos saber como a produção de pensamento se dá¹⁰¹.

Na seção introdutória à tradução para o inglês, Peter Heath (1999, p. vii) afirma, respectivamente com base em Bloomfield (1933) e Chomsky (1966), que SDCL tem sido referido como “o primeiro grande livro da linguística geral”¹⁰², pois “antecipa a linguística gerativa contemporânea”¹⁰³. Hurch (2004, p. 334) elenca que o pensamento humboldtiano abrange as áreas da fonologia e da prosódia, morfologia e sintaxe, estudos histórico-comparativos, mudanças e classificação linguística, gramaticalização, a relação entre língua e cultura e tipologia linguística. O próprio Humboldt (1963[1827], p. 114-115) afirmou o estudo linguístico como um campo autônomo do conhecimento:

Um segundo proveito importante, que se obtém com a descrição das formas gramaticais de todas as línguas, está na comparação entre os diversos cursos tomados por essas línguas em relação ao estado geral de suas respectivas culturas e, inclusive, em relação ao próprio ponto do desenvolvimento linguístico em que se encontra uma nação. (...) Logo, o estudo das línguas deve ser trabalhado de maneira independente – ele gera suas próprias questões. Contudo, exatamente pela especificidade de suas questões, o estudo das línguas revela tão pouco de seu propósito maior quanto qualquer outro campo do conhecimento; antes, o estudo das línguas se subordina, juntamente a todos os demais campos, a um propósito

¹⁰⁰ сейчас меня занимает преимущественно метафизика. Решил снова провести серьезную ревизию своих собственных убеждений и заново штудировать систему Канта с самого начала.

¹⁰¹ It asks why it is philosophically necessary to deal with languages; it does not try to determine the conditions of the truth of a sentence. The short and overall answer to that question is: because languages are the ways the human mind produces thought – die Arbeit des Geistes [the work of the spirit] – and because we want to know how this is done.

¹⁰² The first great book in general linguistics.

¹⁰³ It anticipates contemporary generative linguistics.

universal maior e aspirado pelo espírito humano de maneira geral: a humanidade compreender a si mesma e sua relação com todas as coisas conhecidas e absconditas.¹⁰⁴

A relevância e o pioneirismo de Humboldt no desenvolvimento da linguística moderna são internacionalmente reconhecidos. Em língua portuguesa, Specht (2017, p. 20-21) levantou treze textos traduzidos entre 2001 e 2011, divididos em cinco publicações que foram desde língua e linguagem a teorizações sobre o Estado. Após um hiato de dez anos, em 2021 é lançado um novo volume com textos de Humboldt sobre filosofia da linguagem¹⁰⁵ e, entre 2021 e 2025, a autora deste artigo estará dedicada ao estudo e tradução de SDCL (fomento: cf. rodapé nº 4).

Segundo Ameriks (2000, p. 10), durante o debate idealista foi recorrente que cada autor desenvolvesse termos próprios, pois o idealismo foi a primeira corrente filosófica desenvolvida em língua materna (alemã - em oposição ao latim como língua corrente nas academias); outra razão para a diversidade terminológica foi o grande número de compêndios e dicionários que surgiram na tentativa de interpretar a obra de Kant. Uma terceira problemática surge com “o esoterismo crescente que acompanhou a ascensão do idealismo alemão - o desenvolvimento de um estilo de escrita intencionalmente anti sistemático e atécnico pelos românticos”¹⁰⁶. O contexto intelectual de Humboldt favoreceu a singularidade de sua terminologia e mesmo a falta de sistematização de seu texto. A teoria do conhecimento de Kant, que embasa boa parte da filosofia humboldtiana da linguagem¹⁰⁷, é dada ao leitor de maneira implícita, a saber, Humboldt não faz menção direta ao filósofo e não oferece ao público uma definição dos termos que utiliza. Por esse motivo, a primeira tradução de SDCL para o Português inaugura, em nossa língua, uma sistematização da teoria

¹⁰⁴ *Ein zweiter wichtiger Nutzen durch alle Sprachen durchgeführter Beschreibungen grammatischer Formen liegt in der Vergleichung der verschiedenen Behandlung derselben mit dem Cultur- und selbst dem Sprachzustande der Nation. (...) Denn das Sprachstudium muss zwar allein um sein selbst willen bearbeitet werden. Aber es trägt darum doch ebenso wenig als irgend ein anderer einzelner Theil wissenschaftlicher Untersuchung seinen letzten Zweck in sich selbst, sondern ordnet sich mit allen andren dem höchsten und allgemeinen Zweck des Gesamtstrebens des menschlichen Geistes unter, dem Zweck, dass die Menschheit sich klar werde über sich selbst und ihr Verhältnisse zu allem Sichtbaren und Unsichtbaren um und über sich.*

¹⁰⁵ Humboldt (2021).

¹⁰⁶ (...) *the growing esotericism accompanying the rise of German Idealism, the development of an intentionally anti-systematic, nontechnical style of writing.*

¹⁰⁷ Como tradutora de Humboldt e estudiosa de Kant, saliento que o pensamento do primeiro é complexo e uma tradução que se apoie no sistema kantiano é apenas uma das chaves de acesso ao seu texto. Ainda que se tome Kant pela pedra-de-toque da teoria de Humboldt, um tal olhar não pretende - sequer poderia - esgotar sua filosofia da linguagem.

linguística de Humboldt com base na metafísica de Kant. Para tanto, a tradução conterà notas de rodapé e um glossário terminológico, com vistas a situar o público leitor no contexto da discussão iniciada por Kant, a filosofia transcendental, e um ensaio introdutório, no qual se apresentará Humboldt como um filósofo transcendental da linguagem.

O presente estudo se dedica, portanto, a realizar uma análise interpretativa do tópico "Ação de faculdades excepcionais do espírito: civilização, cultura e *Bildung*¹⁰⁸" (*Einwirkung ausserordentlicher Geisteskraft: Civilisation, Cultur und Bildung*), com vistas a destacar como o elemento transcendental – o qual, do ponto de vista da filosofia de Kant, é um modo necessário de representação¹⁰⁹ (MARQUES, 1990, p. 50) – e a singularidade de seu apriorismo são mobilizados por Humboldt como o elemento característico do espírito em que se apoia a geração de língua materna. Esta é concebida pelo filósofo da linguagem como um modo de representação engendrado pela faculdade espiritual da linguagem¹¹⁰.

1 O apriorismo do elemento transcendental e os modos necessários de representação

Percorramos a teoria do conhecimento de Kant para compreendermos como as faculdades do espírito engendram modos necessários de representação – dentre eles os chamados esquemas (*Schemas*)¹¹¹ – a partir de um elemento transcendental que se manifesta *a priori* (anterior à experiência). Kant distingue, sobretudo, as faculdades do juízo (*Urteil*), da razão (*Vernunft*), do entendimento (*Verstand*) e da sensibilidade (*Empfindung*). De acordo com o filósofo, essas faculdades incidem umas sobre as outras por meio de seu modo necessário de representação ou esquema e, desse modo, vão se contendo, de maneira análoga a conjuntos matemáticos, como condição de possibilidade do conhecimento. As principais faculdades de que nos

¹⁰⁸ No texto de Humboldt, o termo alemão *Bildung* remeterá à formação educacional e erudição literária e científica geral, tanto de um sujeito, quanto de um povo. Ao invés de traduzi-lo por um termo que não atenderia exatamente à demanda proposta no original, opto por mantê-lo em alemão e explicar o conceito no corpo do texto ou em nota de rodapé.

¹⁰⁹ "Kant estabeleceu seu significado [da representação] generalíssimo, considerando-o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independentemente de sua natureza de quadro ou semelhança (*Crit. R. Pura*, Dialética, livro I, seç. I), e foi desse modo que o termo passou a ser usado em filosofia." (ABBAGNANO, 1998, p. 853).

¹¹⁰ Sobre a tradução de *Sprache* como "língua" ou "linguagem", cf. rodapé nº 8.

¹¹¹ Mais sobre o papel dos esquemas, um dos modos necessários de representação, cf. OLIVEIRA (2020), a quem presto meus agradecimentos pela interlocução sobre o tema.

ocuparemos aqui são a razão, que incide sobre o entendimento pelo esquema das ideias; o entendimento, que por sua vez incide sobre a sensibilidade pelo esquema dos conceitos puros *a priori*, também designados na Crítica da Razão Pura¹¹² como categorias (MARQUES, 1990, p. 47), e a própria sensibilidade, que engendra formas puras *a priori* para a aparência (outro modo de representação) dos objetos em geral.

Dentro desse sistema, o entendimento é como um cientista a buscar a correspondência entre seu modo necessário ou esquema de representação – as categorias puras *a priori* – e a representação dos objetos feita pela sensibilidade. Os objetos nos são dados na experiência, ou seja, no contato entre eles e a faculdade receptiva da sensibilidade. A correspondência entre a representação do objeto, engendrada pelas formas puras *a priori* de nossa sensibilidade¹¹³ e escrutinada pelo esquema do entendimento – ou seja, pelas categorias¹¹⁴ incidentes sobre as formas puras da sensibilidade – acarreta um conhecimento verdadeiro (KANT, KrV, A 642, B 670)¹¹⁵; isso porque, de acordo com o debate metafísico do período de Kant, a composição fundamental de todo conhecimento consistia de uma parte sensível e de uma parte intelectual (MARQUES, 1990, p. 42-43, grifos meus): “a operação coordenativa da sensibilidade requer, por um lado, a afecção externa, e, por outro, a *determinação transcendental (ou afecção interna)* através das categorias (...)”. Logo, segundo Kant a constituição do objeto como fenômeno que nos aparece é determinada pela afecção receptiva e, portanto, externa da sensibilidade, mas todavia também por uma afecção ativa, que nos é interna e *a priori*, ou seja, anterior à experiência – a afecção das categorias do entendimento. A afecção interna corresponde a dizer que o objeto não se nos revela e nos afeta tal como ele é, senão que a forma pela qual o objeto aparece aos nossos sentidos é determinada por configurações que são próprias às nossas faculdades e não ao objeto; por isso, o objeto nos aparece de modo “transcendental”.

¹¹² Foram consultadas três edições do livro de Kant, uma em alemão e duas em português, que estão referenciadas ao final.

¹¹³ Especialmente as formas do espaço e tempo. MARQUES (1990, p. 41), esclarece que “evocada a coordenação para o múltiplo sensível, a ação do espírito efetua-se por meio de relações espaço-temporais, do conjunto destas sendo abstraídos os conceitos de espaço e tempo.”

¹¹⁴ A Enciclopédia Stanford de Filosofia (*Stanford Encyclopedia of Philosophy*) compila as doze categorias da Crítica da Razão Pura (KANT, KrV, A 80, B 106), divididas em quatro classes: (1) Quantidade: unidade, pluralidade, totalidade; (2) Qualidade: realidade, negação, limitação; (3) Relação: substância, causalidade, comunidade; (4) Modalidade: possibilidade, existência, necessidade.

¹¹⁵ Referências de Kant citadas de acordo com a edição da Academia (*Akademie-Ausgabe* [“AA”] - *Kants gesammelte Schriften: herausgegeben von der Detuschen Akademie der Wissenschaften*, 29 vols. Berlin, Walter de Gruyter, 1902), na qual KrV = *Kritik der reinen Vernunft* [Crítica da Razão Pura], A = edição de 1781, B = edição de 1789.

Na tradição filosófica do ocidente, "transcendental" se refere "às propriedades que as coisas têm em comum, que por isso excedem ou transcendem as diversidades de gêneros em que as coisas se distribuem" (ABBAGNANO, 1998, p. 971); já em Kant, os pressupostos transcendentais "nada mais são do que exigências lógicas e critérios para qualquer conhecimento das coisas em geral [afecção interna] e repousam nas categorias [esquemas] de quantidade (unidade, pluralidade e totalidade)" (idem). Tais exigências lógicas e critérios são *a priori* à experiência caso a caso porque são abstraídas de leis ínsitas na mente (MARQUES, 1990; 2007), não dos objetos. Segundo afirma Kant (KrV, A 24 - A 35),

uma vez subtraído à experiência tudo aquilo que pertence aos sentidos, restarão certos conceitos primordiais e juízos deles resultantes, que devem ter ascendido inteiramente *a priori*, independentemente da experiência, pois fazem com que possamos dizer mais sobre os objetos que aparecem aos sentidos ou, ao menos, nos permitem acreditar que podemos fazê-lo, do que a própria experiência com esses objetos permitiria, e fazem com que essas assunções abarquem generalizações verdadeiras e rigorosamente necessárias, cuja natureza o conhecimento meramente empírico não fornece.¹¹⁶

No sistema de Kant (KrV, A 642, B 670), a razão, que incide sobre o entendimento pelo esquema das ideias, tem, ao contrário deste, uma propensão natural a exceder o campo da experiência, pois as ideias projetadas em um e outra são meramente problemáticas (hipotéticas). Dessarte, a razão opera como uma visionária a orientar a investigação científica do entendimento por meio de um "vislumbre", tal seja, o de que há possibilidade de se unificar o conhecimento pontual e fragmentário (pois engendrado caso a caso pelo entendimento) da natureza. Esta tarefa da razão é cumprida precisamente por meio da projeção, na experiência, de seu esquema ou modo necessário de representação: as ideias *a priori* operam como o princípio transcendental que regula (organiza) o conhecimento fragmentário engendrado pelo entendimento:

¹¹⁶ (...) selbst unter unsere Erfahrungen sich Erkenntnisse mengen, die ihren Ursprung *a priori* haben müssen und die vielleicht nur dazu dienen, um unsern Vorstellungen der Sinne Zusammenhang zu verschaffen. Denn wenn man aus den ersteren auch alles wegschafft, was den Sinnen angehört, so bleiben dennoch gewisse ursprüngliche Begriffe und aus ihnen erzeugte Urteile übrig, die gänzlich *a priori*, unabhängig von der Erfahrung entstanden sein müssen, weil sie machen, daß man von den Gegenständen, die den Sinnen erscheinen, mehr sagen kann, wenigstens es sagen zu können glaubt, als bloße Erfahrung lehren würde, und daß Behauptungen wahre Allgemeinheit und strenge Notwendigkeit enthalten, dergleichen die bloß empirische Erkenntnis nicht liefern kann.

A razão nunca se refere diretamente a um objeto, mas tão somente ao entendimento, e por meio deste a seu próprio uso empírico. Portanto, não cria conceitos (de objetos), mas apenas os ordena e lhes confere aquela unidade que poderiam ter em sua maior extensão possível, isto é: em relação à totalidade das séries – totalidade que o entendimento não mira em absoluto, pois vê apenas aquela conexão pela qual todas as séries de condições se compõem como tal segundo conceitos. Logo, em realidade a razão tem por objeto apenas o entendimento e sua disposição conforme a fins e, assim como o entendimento unifica o diverso no objeto por meio dos conceitos, a razão, por sua vez, unifica o diverso dos conceitos por meio das ideias. Desse modo, a razão estabelece uma certa unidade coletiva como meta para as ações do entendimento, as quais, de outro modo, ocupariam-se apenas com a unidade distributiva¹¹⁷. (KANT, KrV, A 644, B 672)

Em outras palavras:

(...) no Apêndice [à Dialética Transcendental] a razão não tem apenas a função de aduzir um princípio da continuação e ampliação maior possível da experiência por intermédio de suas ideias. A sua função essencial consiste num uso lógico-sistemático, que se expressa na busca da produção de um sistema de conhecimentos empíricos, e que supõe para tanto um princípio regulativo-transcendental. (CORDEIRO, 2006, p. 165-166)

Por conseguinte, o elemento transcendental que engendra os modos necessários de representação ou esquemas de cada faculdade é um princípio interno e *a priori* a regular esses esquemas representativos. Todavia, *a priori* não significa que haja prioridade temporal das ideias da razão, das categorias ou conceitos puros do entendimento e das formas puras de nossa sensibilidade em relação ao objeto. Conforme a dedução¹¹⁸ transcendental de Kant avança, a aquisição originária toma o espaço antes pertencente ao debate sobre o inatismo das faculdades do espírito:

Decerto que não se trata de uma aquisição empírica, onde os mesmos [os conceitos puros] seriam abstraídos "a partir da sensação dos objetos"; ao contrário, são eles "abstraídos" a partir de "leis ínsitas na mente (atendendo às ações desta por ocasião da experiência)". (...)

¹¹⁷ Die Vernunft bezieht sich niemals geradezu auf einen Gegenstand, sondern lediglich auf den Verstand, und vermittelt desselben auf ihren eigenen empirischen Gebrauch, schafft also keine Begriffe (von Objekten), sondern ordnet sie nur, und gibt ihnen diejenige Einheit, welche sie in ihrer größtmöglichen Ausbreitung haben können, d. i. in Beziehung auf die Totalität der Reihen, als auf welche der Verstand gar nicht sieht, sondern nur auf diejenige Verknüpfung, dadurch allerwärts Reihen der Bedingungen nach Begriffen zustande kommen. Die Vernunft hat also eigentlich nur den Verstand und dessen zweckmäßige Anstellung zum Gegenstande, und, wie dieser das Mannigfaltige im Objekt durch Begriffe vereinigt, so vereinigt jene ihrerseits das Mannigfaltige der Begriffe durch Ideen, indem sie eine gewisse kollektive Einheit zum Ziele der Verstandeshandlungen setzt, welche sonst nur mit der distributiven Einheit beschäftigt sind.

¹¹⁸ "Relação pela qual uma conclusão deriva de uma ou mais premissas" (ABBAGNANO, 1998, p. 232).

Em 1770, Kant conquista a distinção - que concerne à essência, não meramente ao grau - entre o sensível e o inteligível, de onde, portanto, os "conceitos intelectuais", não se pode obtê-los por abstração a partir das intuições sensíveis, mas, em verdade, "eles são dados pela própria natureza do entendimento" - e, acrescentando-se, "não como conceitos inatos, mas como conceitos abstraídos das leis ínsitas na mente". Como se pode facilmente ver, "dados pela própria natureza do entendimento" equivale a "abstraídos das leis ínsitas na mente"; apenas que, para a primeira expressão, o que importa é a distinção: "sensível"/"inteligível", e, para a outra, a distinção: "inato"/"adquirido". Em ambas, porém, o processo de obtenção dos conceitos intelectuais é o mesmo, ou seja, a abstração. Mas, como previne o próprio Kant, o conceito intelectual é o-que-abstrai (o "abstraente"), não o-que-é-abstraído (o "abstracto"). Novamente, tal distinção indica o corte entre o "sensível" e o "inteligível", de forma que o conceito intelectual é então o-que-abstrai-do-sensível, não o-que-é-abstraído do sensível. Numa palavra, ele não resulta de uma generalização do singular, mas, outrossim, é já obtido como implicando uma universalidade originária, embora careça, para ser adquirido, da ocasião em que a experiência o requisite. (MARQUES, 1990, p. 46).

Portanto, o elemento transcendental é um princípio apriorístico porque se origina de leis ínsitas na mente, por ocasião da experiência que requisite determinada lógica ou critério para a afecção dos objetos em geral, no caso do entendimento, e para a regulação dos conhecimentos caso a caso do entendimento, no caso da razão. Como condição para o conhecimento, cada faculdade incide sobre a outra por meio de um esquema, ou seja, por um modo necessário de representação apoiado pelo princípio regulativo ou elemento transcendental que, por ser transcendental, é *a priori*.

Em sua própria teoria, Humboldt (1963[1836], p. 392, grifos meus) sinaliza a mobilização do elemento transcendental ao concluir que a civilização, as respectivas culturas dos povos e o aculturamento interno do sujeito (*Bildung*) são manifestações ou efeitos (*Wirkungen*) das faculdades do espírito - não os motivadores do surgimento e desenvolvimento das mesmas: "as faculdades do espírito, a partir de sua profundidade e plenitude *interna*, impõem sua ação sobre o desenrolar dos acontecimentos universais [externos] e são o *verdadeiro princípio criador* da jornada oculta e, por assim dizer, misteriosa do desenvolvimento humano (...)"¹¹⁹. Segundo a teoria de Kant, a experiência não nos entrega conceitos intelectuais (o "abstracto"); ao contrário, ela é apenas a ocasião de estímulo para a atividade intelectual, que abstrai os conceitos puros

¹¹⁹ *Die aus ihrer Tiefe und Fülle in den Lauf der Weltbegebenheiten eingreifende Geisteskraft ist das wahrhaft schaffende Princip in dem verborgenen und gleichsam geheimnisvollen Entwicklungsgange der Menschheit (...)*

a partir de leis ínsitas na própria mente (o “abstraente”). O equivalente da experiência, para Humboldt (1963[1836], p. 396), é o desenrolar dos acontecimentos históricos de uma nação, os quais, em último caso, não conseguem justificar ou influenciar o desenvolvimento cognitivo (espiritual) humano, pois tanto para Kant quanto para o filósofo da linguagem, a cognição humana é um dado transcendental (*a priori* à experiência):

Todo desenvolvimento espiritual ocorre apenas devido à externalização de um poder interno. Por isso, mantém sempre um fundamento oculto e, porque seu fundamento é autônomo, inexplicável. Se esse poder interno cria repentinamente e de seu próprio âmago com um domínio que não se pode justificar pelo percurso histórico, então toda possibilidade de explicação de seu surgimento cessa.¹²⁰

O elemento transcendental, que em Kant é o fator intelectual abstrato tanto das ideias da razão quanto dos conceitos do entendimento e das formas da sensibilidade, ganha destaque na terminologia humboldtiana como a singularidade do espírito (*Geisteseigentümlichkeit*). Identificamos que essa terminologia se refere ao apriorismo do elemento transcendental em virtude da descrição, feita por Humboldt (1963[1836], p. 392), de sua manifestação como imprevisível e inexplicável e da imagem criada pelo autor de uma faísca em brasa cuja força é originária, ou seja, capaz de se inflamar a partir de si mesma e, dessa maneira, reascender ilimitadamente sua própria chama:

É a excepcional singularidade do espírito [aquele fator] que expande o conceito de intelectualidade humana e se manifesta sempre de maneira inesperada, sem que a profundidade de sua aparição deixe margem para qualquer explicação. A singularidade do espírito se distingue sobretudo porque sua obra não se limita a ser somente a base sobre a qual seguimos enformando [engendrando modos de representação], senão porque contém em si uma faísca em brasa capaz de se inflamar por conta própria e reascender ilimitadamente sua própria chama. A singularidade do espírito perpetua a vida porque ela mesma emerge da vida mais plena.¹²¹

A singularidade do espírito, ou seja, o apriorismo originário que o caracteriza, é definido no texto do filósofo da linguagem como a natureza das

¹²⁰ *Alles geistige Vorrücken kann nur aus innerer Kraftäusserung hervorgehen, und hat insofern immer einen verborgenen und, weil er selbstthätig ist, unerklärlichen Grund. Wenn aber diese innere Kraft plötzlich aus sich selbst hervor so mächtig schafft, dass sie durch den bisherigen Gang gar nicht dahin geführt werden konnte, so hört eben dadurch alle Möglichkeit der Erklärung von selbst auf.*

¹²¹ *Es ist die ausgezeichnete, den Begriff menschlicher Intelectualität erweiternde Geisteseigenthümlichkeit, welche unerwartet und in dem Tiefsten ihrer Erscheinung unerklärbar hervortritt. Sie unterscheidet sich besonders dadurch, dass ihre Werke nicht bloss Grundlagen werden, auf die man fortbauen kann, sondern zugleich den wieder entzündenden Hauch in sich tragen, der sie erzeugt. Sie pflanzen Leben fort, weil sie aus vollem Leben hervorgehn.*

faculdades criadoras. Coincidentemente ao proposto por Kant, a natureza das faculdades criadoras é um predicado intelectual ativo (em oposição ao sensível e receptivo) que as permite engendrar modos necessários ou esquemas de representação e, assim, aferir a matéria dada na experiência a partir de leis internas:

Por menos que a natureza das faculdades criadoras nos permita entrevê-las, o suficiente assoma para que admitamos prevalecer nelas a capacidade de *dominar a matéria dada a partir de dentro - de transformar a matéria dada em ideias ou de subordiná-la a estas*. Já desde tempos primórdios, a humanidade tem excedido a presencialidade do agora e não tem se atido à mera sensorialidade que é ativada na presença das coisas do mundo¹²² (HUMBOLDT (1963[1836], p. 394, grifos meus).

Vimos que, na história da filosofia, Kant transferiu a discussão sobre o inatismo, relativa à prioridade temporal, “da metafísica teológica (ou da psicologia supostamente racional) para a crítica do conhecimento” (MARQUES, 1990, p. 42-43). Para Kant, é irrelevante “quando obtemos as representações que propiciam o conhecimento: se antes, após ou ao nascermos”, mas interessa-lhe “como, um e outro partido, podem ambos alcançar a objetividade” (idem). Também Humboldt não se insere no debate inatista; não lhe interessa especular em que momento as formas de aquisição se dão. Como em Kant, a investigação do filósofo da linguagem parte de um ponto no qual independe quando o sujeito adquire o elemento transcendental; relevante é o fato de que este se encontra no sujeito e, por ser *a priori*, sua manifestação não se explica ou se antecipa pela experiência (no caso dos estudos antropológicos, pela história).

2 A faculdade da linguagem e a língua materna como modo necessário de representação

Definido o elemento transcendental em Kant como o princípio interno *a priori* para afecção e regulação do conhecimento por meio de esquemas ou modos necessários de representação e o tendo reconhecido em Humboldt como a singularidade espírito, passemos agora a explorar a proposta

¹²² *Wie wenig auch die Natur dieser schöpferischen Kräfte sie eigentlich zu durchschauen gestattet, so bleibt doch soviel offenbar, dass in ihnen immer ein Vermögen obwaltet, den gegebenen Stoff von innen heraus zu beherrschen, in Ideen zu verwandeln oder Ideen unterzuordnen. Schon in seinen frühesten Zuständen geht der Mensch über den Augenblick der Gegenwart hinaus und bleibt nicht bei bloss sinnlichem Genusse.*

humboldtiana de que há uma faculdade da linguagem que, assim como as demais faculdades de Kant, com apoio no referido elemento engendra seu modo necessário de representação: a língua.

A singularidade do espírito é aferir e regular os objetos da experiência que se apresentam aos nossos sentidos em aparência (como fenômenos) de modo transcendental (*a priori*). Os objetos em sua aparência são escrutinados por exigências lógicas e critérios internos para o conhecimento das coisas em geral. As exigências e critérios (transcendentais) da afecção e regulação internas são originados *a priori*, ou seja, de formas ínsitas na mente, em ocasião que a experiência os requisite. Não são adquiridos de um objeto qualquer, mas da própria mente; em outras palavras, são adquiridos de mim, que sou a própria origem da mente: "a faculdade dos atos enformadores, tal significa uma *característica peculiar* à mente humana, cujo exercício desdobra os conteúdos engendrados por ela mesma" (MARQUES, 1990, p. 47, grifos meus). Kant desloca a matriz da metafísica da natureza do "intelecto intuitivo de um ente originário" - a saber, de um inatismo de densidade teísta que imperou na filosofia até Descartes - para "as pré-disposições discursivas do ente humano finito", sendo que o significado de "discursivo" em Kant é o intelecto que "por si mesmo elabora o conteúdo das impressões sensíveis" (idem, p. 45).

Em outras palavras, para Kant as faculdades são uma forma determinada de aquisição (MARQUES, 1990, p. 45). A aquisição de representações se ordena pela incidência das faculdades umas sobre as outras por meio de suas representações necessárias ou esquemas: por meio das ideias, a faculdade da razão confere unidade às categorias ou conceitos puros de objetos (pertencentes à faculdade do entendimento); os conceitos de objetos, por sua vez, são responsáveis por subsumir a percepção dos objetos. As formas sensíveis da percepção são engendradas pela faculdade da sensibilidade/intuição no tempo e no espaço¹²³:

Um dos resultados da Dedução [Transcendental] consiste na prova de que o múltiplo da intuição empírica no espaço e no tempo está necessariamente subsumido a conceitos de objetos. Neste sentido, a primeira Crítica demonstrou que a constituição da *objetualidade* dos objetos da experiência pelas categorias e princípios do entendimento é uma condição de possibilidade do conhecimento objetivo. Assim,

¹²³ "Ao nível do modo por que são obtidos [as formas do espaço e tempo], trata-se, pois, de uma simples aquisição por abstração. Todavia, como se trata de algo adquirido de mim, não, pois, tomado a outrem ou ao que quer que fosse e lhe detivesse a posse, uma tal aquisição é particularmente originária" MARQUES (1990, p. 47, grifos do autor).

Kant pôde fornecer provas do modo específico como cada categoria é usada para a distinção entre a ordem objetiva dos fenômenos e a ordem subjetiva das percepções (CORDEIRO, 2006, p. 197, grifos do autor).

Ao assumirmos que Humboldt dá prosseguimento ao sistema de Kant, então a faculdade da linguagem, na condição de uma forma de aquisição das representações, coordena o material sensível, dado por ocasião da experiência, segundo uma lei ínsita no espírito e, portanto, universalmente originária (MARQUES, 1990, p. 46).

Como se deu a origem, no primeiro ser humano, do elemento transcendental sobre o qual os atos criadores das faculdades do espírito se apoiam é insondável, segundo Humboldt (1963[1836]); podemos averiguar apenas os modos necessários de representação desse elemento, pois se manifestam também no exterior. Em outras palavras, podemos tomar contato apenas com os efeitos do domínio exercido pelas faculdades cognitivas da subjetividade sobre a matéria dada na experiência. Tais efeitos, uma vez exteriorizados no mundo, retornam “objetivamente” à nossa ciência por meio da faculdade receptiva da sensibilidade. Dentre esses efeitos ou modos de representação, Humboldt (1963[1836], p. 393) elenca as artes plásticas egípcias, a filosofia e poesia indianas (com suas respectivas diferenças em relação às latinas e gregas) e a álgebra; anuncia, então, que a faculdade da linguagem será investigada a partir de seus modos de representação ou efeitos sensíveis particulares – as línguas:

(...) o poder [espiritual]¹²⁴, que faz dos seres humanos de fato humanos e por isso é a mais simples definição de sua essência, revela-se a si e as suas múltiplas aspirações em fenômenos singulares de conformações novas e expansoras de seus conceitos no contato com o mundo – mundo no qual, se me é permitida a expressão, a vida do gênero humano se desenvolve vegetativa e de certo modo mecanicamente num caminho previamente traçado. A exemplo, a invenção da álgebra foi uma dessas novas conformações dentro da orientação matemática do espírito humano e, da mesma maneira, em cada área do conhecimento e das artes se verificam exemplos análogos; investigá-los-emos mais detalhadamente na linguagem.¹²⁵ (HUMBOLDT, 1963[1836], p. 395).

¹²⁴ Na tradução brasileira da *Crítica da Razão Pura*, *Kraft* é traduzido tanto como “força” quanto “poder” e “faculdade”, sendo esses, portanto, termos análogos. Cf. a tradução de Fernando Costa Matos (2015).

¹²⁵ (...) *die Kraft, die den Menschen eigentlich zum Menschen macht, und also die schlichte Definition seiner Wesens ist, in ihrer Berührung mit der Welt, in dem, wenn der Ausdruck erlaubt ist, vegetativen und sich auf gegebener Bahn gewissermassen mechanisch fortentwickelnden Leben des Menschengeschlechts, in einzelnen Erscheinungen sich selbst und ihre vielfältigen Bestrebungen in neuen, ihren Begriff erweiternden Gestalten offenbart. So war z. B. die Erfindung der Algebra eine solche neue Gestaltung in*

Em contato com a vida “mecânica” e “vegetativa” do organismo na experiência - uma das passagens que prenunciam o emprego, por Humboldt, do debate entre Kant e o naturalista Johann Friedrich Blumenbach sobre o impulso formativo (*Bildungstrieb*) dos corpos organizados¹²⁶ -, as faculdades do espírito revelam sua existência por meio de representações singulares, resultantes do contato entre essas faculdades e os referentes do mundo. As múltiplas manifestações civilizatórias e culturais, como a álgebra, no campo da matemática, e as línguas, no campo da linguagem, são efeitos das formas específicas que a cognição humana tem *a priori* para construir o conhecimento da natureza; são efeitos da maneira como a natureza intelectual do ente humano finito elabora o conteúdo das impressões sensíveis. As pré-disposições discursivas do ente humano finito resultam no que Humboldt denominará como a “vida espiritual humana” e são enformadas em modos específicos de representação, dentre os quais a língua; os modos de representação, na condição de elementos sensíveis, por sua vez remeterão à vida espiritual que lhes originou: “o recente e principal paradigma cultural moderno teve origem na poesia romance e sua respectiva vida espiritual - a qual, com o ocaso da língua latina, repentinamente se desenvolveu no que hoje é ocidente europeu.”¹²⁷ (HUMBOLDT, 1963[1836], p. 393). Nossa tese de que Humboldt propõe o prosseguimento do sistema de Kant ao estabelecer uma faculdade específica para a linguagem e a língua como um modo necessário de representação encontra respaldo no filósofo neokantiano Ernst Cassirer (1954, p. 102, grifos meus):

Como, para Kant, o objeto do conhecimento, enquanto “objeto em sua aparência”, não se nos apresenta na condição de dado externo e objetivo do mundo, mas se torna possível, pressuposto e constituído para nós apenas por meio de categorias próprias, a subjetividade da língua já não mais parece ser um empecilho que nos separa da apreensão do objeto, *mas um meio pelo qual o objeto se forma para nós ou um meio pelo qual tornamos objetivas as impressões sensíveis que temos dele*. A língua provém tão pouco do objeto em si, a ser apreendido em sua existência particular, quanto o conhecimento; antes, a língua conserva, em si, um ponto de vista capturado pelo

der mathematischen Richtung des menschlichen Geistes, und so lassen sich ähnliche Beispiele in jeder Wissenschaft und Kunst nachweisen. In der Sprache werden wir sie weiter unten ausführlicher aufsuchen.

¹²⁶ Na formação do som articulado, Humboldt mencionará nominalmente o impulso formativo e este consistirá num estudo à parte.

¹²⁷ *Ebenso entsprang in späterer Zeit aus der Romanischen Poesie und dem geistigen Leben, das sich mit dem Untergange der Römischen Sprache plötzlich in dem nun selbständig gewordenen Europäischen Abendland entwickelte, der hauptsächlichste Theil der modernen Bildung.*

espírito e que se constitui como o ponto de vista decisivo para nossas representações do objetivo.¹²⁸

As formas linguísticas tornariam possível representar a impressão do objeto, enquanto fenômeno em sua aparência, na condição de conceito. Assim como a faculdade da sensibilidade engendra a representação do objeto em formas originárias que lhes são específicas (as formas sensíveis do espaço e do tempo - cf. as notas de rodapé nº 19 e nº 28), a faculdade da linguagem engendra as impressões subjetivas que o objeto em aparência nos causa em um modo de representação que também lhe é específico: *conceitos encarnados na forma do som articulado*¹²⁹. Dessarte, a faculdade da linguagem gera a língua materna como um modo necessário de representação dos referentes do mundo, conforme conceitualizados pelas pré-disposições discursivas do ente humano finito.

Considerações finais

Humboldt mobiliza o elemento transcendental e seu apriorismo à experiência e conclui que a civilização, as respectivas culturas dos povos e o acultramento interno do sujeito são manifestações ou efeitos das faculdades do espírito e não a origem do desenvolvimento humano. As faculdades impõem sua ação sobre o desenrolar dos acontecimentos universais porque, segundo o filósofo da linguagem, são o verdadeiro princípio criador do desenvolvimento cognitivo humano, o qual não se explica pela história pois se considera que o elemento intelectual humano é originário e, por isso, irrompe sempre do interior para o exterior. O elemento transcendental é destacado por Humboldt como a singularidade do espírito pois acrescenta a vida espiritual, cognitiva ou discursiva e típica do gênero humano enquanto tal, ao desenvolvimento mecânico e vegetativo do organismo natural.

¹²⁸ *Wie bei Kant der Gegenstand, als 'Gegenstand in der Erscheinung', der Erkenntnis nicht als ein Äußeres und Jenseitiges gegenübersteht, sondern durch deren eigene Kategorien erst 'ermöglicht', erst bedingt und konstituiert wird - so erscheint jetzt auch die Subjektivität der Sprache als keine bloße Schranke mehr, die uns vor der Erfassung des gegenständlichen Seins trennt, sondern als ein Mittel der Formung, der 'objektivierung' der sinnlichen Eindrücke. Die Sprache kommt so wenig wie die Erkenntnis von dem Objekt als einem Gegebenen her, um es lediglich in sich 'abzudrücken', sondern sie birgt in sich eine geistige Auffassungsweise, die als entscheidendes Moment in all unsere Vorstellung des Objektiven eingeht.*

¹²⁹ Após as considerações teóricas mais gerais sobre a língua como representação, em SDCL Humboldt dedicará um capítulo especificamente à forma do som: "O sistema de sons das línguas" (*Lautsystem der Sprachen*), subdividido em "A natureza do som articulado" (*Natur der articulirten Lautes*), "Mudanças do som" (*Lautveränderungen*), "Alocação do som conforme os conceitos" (*Vertheilung der Laute unter die Begriffe*), "Designação das relações gerais" (*Bezeichnung allgemeiner Beziehungen*), "A forma do som das línguas" (*Lautform der Sprachen*) e "Técnica do sistema" (*Technik derselben*).

O elemento transcendental é o-que-abstrai da experiência *a priori*, ou seja, a partir de leis ínsitas na mente e, assim, adquire as representações de maneira originária. Por isso, Humboldt define o elemento transcendental como o predicado que permite às faculdades engendrar modos de representação por meio da gestão da matéria dada a partir de leis internas. A faculdade da linguagem, na condição de uma forma de aquisição das representações, coordena o material sensível dado por ocasião da experiência segundo uma lei ínsita no espírito e, portanto, universalmente originária. Por ser originária, essa lei é, segundo Humboldt, insondável; o que está ao alcance de uma investigação sobre a natureza é tão somente os modos de representação, que muito embora sejam geridos na interioridade, possuem uma expressão corporificada no exterior. Os modos de representação são os efeitos da gestão interior que retornam “objetivamente” à nossa ciência por meio da faculdade da sensibilidade: as artes plásticas egípcias, a filosofia e poesia indianas, latinas, gregas etc., a álgebra e as diversas línguas. Por serem efeitos de uma gestão interna, Humboldt afirma que as línguas nos permitem presumir que há uma faculdade própria para a linguagem, geradora e aquisitiva dessas línguas.

Para Humboldt, a língua é um modo de representação pois é por meio das formas linguísticas que se torna possível representar a impressão do objeto, enquanto fenômeno em sua aparência, na condição de conceito intelectual, assim como representar as diversas relações que se dão no pensamento. A faculdade da linguagem enforma as impressões sobre o objeto em um modo específico e necessário de representação: os conceitos encarnados na forma do som articulado. Nossa análise reforça a posição de Cassirer (1954, p. 107), para quem a pesquisa de Humboldt sobre as línguas atendeu ao requisito básico do método transcendental, tal seja, definir a correlação entre a aparência do fenômeno - no caso da língua, a forma do som articulado - e o conceito intelectual por trás do fenômeno sensível “palavra” e das demais formas linguísticas, as quais corporificam relações feitas pelo próprio pensamento. Eis que, corroborando Cassirer, a relação continuada proposta por Kant entre filosofia e ciência se prova, com Humboldt, em um campo novo: a linguística.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AMERIKS, Karl. Introduction: interpreting German Idealism. In: **German Idealism**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2000. p. 1-17.
- AMÍROVA, T. A.; OLKHÓVIKOV, B. A.; ROJDIÉSTVENSKI, IU. V. **Istória iazikoznánia: possóbie dlia studiéntcheskikh víschikh utchiébnikh zavediéni** [História da linguística: manual para estudantes de instituições de ensino superior]. Moscou: Izdatelski tsentr Akademia, 5. ed., 2008.
- ANDRZEJEWski, Boleslaw. Immanuel Kant i voprósy kommunikativnogo konstruktivizma. **Tieorietfcheskaia filosofíia Kanta, Kaliningrado**, n. 1(51), p. 17-25, 2015.
- BEISER, Frederick Charles. The Enlightenment and idealism. In: **German Idealism**. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2000. p. 18-36.
- CASSIRER, Ernst. **Philosophie der Symbolischen Formen**. Oxford: Oxford, 1954. p. 99-108.
- CHABROLLE-CERRETINI, Anne-Marie. L'approche anthropologique du caractère national chez Wilhelm von Humboldt. **The Tocqueville Review/La revue Tocqueville**, Toronto, v. 35, n. 1, p. 55-71, 2014.
- CORDEIRO, Renato Valois. Mecanismo e teleologia no contexto das antinomias de Kant. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 165-179, 2006.
- GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do século XX. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 7-79.
- HEATH, Peter. Introduction. In: HUMBOLDT, W. v. **On language: on the diversity of human language construction and its influence on the mental development of the human species**. Trad. Peter Heath. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Schriften zur Sprachphilosophie**. In: Werke in fünf Bänden III. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad**. Trad. Ana Agud. Madrid: Editorial Anthropos, 1990.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. **Ensaio sobre língua e linguagem**. Trad. Hans Theo Harden e Orlene Lúcia de S. Carvalho. Uberlândia: EDUFU, 2021.
- HURCH, Bernhard. Die Formierung der grammatischen Analyse: die Rolle des Baskischen auf dem Weg Humboldts als Grammatiker. Einige editorische Anmerkungen zu den frühen bascologischen Arbeiten. **Anuario Del Seminario De Filología Vasca "Julio De Urquijo": International journal of basque linguistics and philology**, Madrid, n. 38(1), p. 333-351, 2004.
- KANT, Immanuel. **Kritik der reinen Vernunft**. Hamburgo: Felix Meiner Verlag, 1998.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. 5ª edição.
- KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. Fernando Costa Matos. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015. 4ª edição.
- MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. Kant e o problema da origem das representações elementares: apontamentos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 13, p. 41-72, 1990.
- MARQUES, Ubirajara Rancan de Azevedo. Kant e a epigênese a propósito do "inato". **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 4, p. 453-470, 2007.
- OLIVEIRA, Eliakim Ferreira. Quando o conceito e o objeto concordam entre si? Sobre uma noção de verdade por correspondência em Kant, **Pólemos**, v. 09, n. 17, p. 30-51, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/pól.v9i17.26573>
- SPECHT, Patrícia. **Desafios ao traduzir filosofia Beziehungweise Wilhelm von Humboldt ao Português**. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Área de concentração: Estudos da Tradução. 2017.

STANFORD UNIVERSITY. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. The Metaphysics Research Lab, Center for the Study of Language and Information (CSLI). Disponível em: <http://plato.stanford.edu/>. Acesso em: 24/01/2021.

TRABANT, Jürgen. Vanishing Worldviews. **Forum for Modern Language Studies**, nº 53, Saint Andrews, p. 1-14, 2017.

Sobre os/as organizadores/as

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo é docente do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É líder do 'Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (NEAC-USP)', membro dos grupos de pesquisa 'Estudos sobre Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD)' e 'Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL)' e do GT da ANPOLL 'Argumentação'. É editor da Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A) e membro da comissão permanente de organização do Congresso Internacional de Estudos do Discurso (CIED). Participou de projetos interinstitucionais relevantes, como o Projeto Histórica do Português Brasileiro e Projeto História do Português Paulista, e foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa entre 2017 e 2019.

E-mail: paulosegundo@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6353387449595467>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5592-8098>

ResearchGate: <https://researchgate.net/profile/Paulo-Goncalves-Segundo>

Célia Regina Araes

Universidade de São Paulo

Célia Regina Araes é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - PPGFLP/ USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade. Mestre em Letras pela mesma Instituição tendo realizado pesquisa sobre gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa. Atualmente analisa o discurso de mídias impressas sobre acidentes que envolvem a destruição do meio ambiente com financiamento da CAPES. Integra o grupo de pesquisa NEAC (Núcleo de Estudos da Análise Crítica). Atuou como professora na educação básica e no ensino superior por mais de 25 anos.

E-mail: celia.araes@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3898749425633827>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-646X>

Claudia Castanheira

Universidade de São Paulo

Claudia Castanheira é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP). Bacharela e Licenciada em Letras - Português e Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Atualmente, realiza projetos e pesquisas nas áreas de Análise Crítica do Discurso e Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase em estudos sobre sustentabilidade e problemáticas socioambientais, por meio de uma perspectiva Ecofeminista. É comunicadora socioambiental e fundadora da Brechós pelo Mundo, plataforma de informações e discussões sobre o comércio de Segunda Mão no mundo

E-mail: euclaudiacastanheira@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756911771736913>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5504-7055>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Claudia-Cardoso-9>

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo

Gabriel Isola-Lanzoni é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo; realiza período de estágio doutoral na Universidade do Porto (U.PORTO), sob coorientação da Profa. Dra. Maria Alexandra Guedes Pinto. É mestre pelo mesmo programa, tendo realizado pesquisa sobre multimodalidade em mídias digitais a partir da Linguística Sistêmico-Funcional com a proposição de um sistema de COESÃO VERBO-IMAGÉTICA. Atualmente, realiza pesquisa sobre a articulação entre argumentação e divulgação científica com financiamento da CAPES (Processo 88887.648232/2021-00). Integra os grupos de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (UFSM/CNPq) e Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq). É Editor Associado da Revista Linha D'Água (FFLCH-USP). Atua como diagramador de livros acadêmicos.

E-mail: gabriel.lanzoni@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3183119565418168>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2066-1298>

ResearchGate: <http://researchgate.net/profile/Gabriel-Isola-Lanzoni>

Lucas Pereira da Silva

Universidade de São Paulo

Lucas Pereira da Silva é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. Realizou pesquisa sobre argumentário em interações argumentativas polêmicas, com foco na disputa pública acerca do Escola Sem Partido, com financiamento da CAPES (Processo 88882.377637/2019-01). Integra os grupos de pesquisa Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais (Projeto DIA), Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq), e Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (FFLCH-USP). Atua como redator e professor de língua inglesa e língua portuguesa.

E-mail: lucas.pereira.silva@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4328775321079431>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1670-8129>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Lucas-Da-Silva-33>

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo

Nathalia Akemi Sato Mitsunari é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Desenvolve pesquisa sobre o ensino da leitura de gêneros digitais com foco na cidadania em livros didáticos de língua portuguesa elaborados para o Novo Ensino Médio. É mestre também pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Português. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP/CNPq). É assistente editorial do periódico Linha D'Água (FFLCH-USP).

E-mail: nathalia.mitsunari@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3304249052164313>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1389-9337>

Taciane Domingues

Universidade de São Paulo

Taciane Domingues é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo, coorientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Mazzari e fomento da FAPESP, Processo: 2021/01490-8. É mestra pelo mesmo programa e pesquisou a influência da filologia idealista alemã nas teorizações do Círculo de Bakhtin, com a mesma orientadora e mesmo fomento (FAPESP, Processos: 2017/25085-0 e BEPE 2019/03809-1, Mestrado, e 2016/02171-5, Iniciação Científica). Atualmente traduz a obra de Wilhelm von Humboldt com apoio em estudo que escrutina a influência de Immanuel Kant sobre o autor e, por conseguinte, desenvolve a tese de que Humboldt é um filósofo idealista transcendental da linguagem. Integra o Grupo de Pesquisa Diálogo (USP/CNPq) e participa do Grupo de Estudos em Filosofia Alemã da FFLCH-USP.

E-mail: taciane.ferreira@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7240988249169465>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5056-3512>

ResearchGate: <http://https://www.researchgate.net/profile/Taciane-Domingues>

Sobre os/as autores/as

Ana Carolina Druwe

Universidade de São Paulo

Ana Carolina DRUWE é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob a orientação do Prof. Dr. Vinicius Romanini.

E-mail: anadruwe@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1796263464262439>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1107-9204>

André de Oliveira Matumoto

Universidade de São Paulo

André de Oliveira MATUMOTO é graduado em Letras (Linguística/Português) pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Realizou a iniciação científica intitulada "A construção multimodal do Brasil nos videogames: diálogos entre a sociossemiótica e a ludologia", financiada pela FAPESP (Processo 2020/13090-1), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. É membro do projeto de pesquisa "Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais" (FFLCH-USP) e do grupo de pesquisa "Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso da USP" (USP/CNPq). Integra também a equipe técnica da revista Linha D'Água (USP).

E-mail: andrematumoto@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2928488072881498>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3544-3576>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Andre-De-Oliveira-Matumoto>

Beatriz Amorim de Azevedo e Silva

Universidade de São Paulo

Beatriz Amorim de Azevedo e SILVA é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo. É bacharel e licenciada em Letras, com habilitação em Português e Linguística, pela mesma universidade. Sua pesquisa investiga, pelo viés da teoria bakhtiniana, os entrecruzamentos entre humor e didatização em enunciados de videoaula, com financiamento pela FAPESP (Proc. 2021/00129-0). Participa como estudante do Grupo de Pesquisa Diálogo (USP/CNPq).

E-mail: beatriz.amorim.silva@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1500238062474671>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9472-3434>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Silva-124>

Célia Regina Araes

Universidade de São Paulo

Célia Regina Araes é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - PPGFLP/ USP, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade. Mestre em Letras pela mesma Instituição tendo realizado pesquisa sobre gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa. Atualmente analisa o discurso de mídias impressas sobre acidentes que envolvem a destruição do meio ambiente com financiamento da CAPES. Integra o grupo de pesquisa NEAC (Núcleo de Estudos da Análise Crítica). Atuou como professora na educação básica e no ensino superior por mais de 25 anos.

E-mail: celia.araes@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3898749425633827>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-646X>

Cristiane Pereira Costa Dias

Universidade Estadual de Campinas

Cristiane Pereira Costa DIAS possui doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004), Mestrado em Letras, Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e Pós-doutorado na linha de pesquisa Língua, Sujeito e História, do Laboratório Corpus/PPGL-UFSM. Atualmente, é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos - Labeurb-Nudecri/Unicamp e professora do Mestrado em Divulgação Científica e Cultural (PPG-DCC - LABJOR/IEL) e da Especialização em Jornalismo Científico (LABJOR/DPCT-IG e DM/IA). É Membro Associado do Laboratório Pléiade - Paris 13 e integra a Rede Franco-Brasileira de Análise do Discurso Digital (A2DI). É coordenadora do NUDECRI - Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente na área do discurso digital e novas tecnologias de linguagem. É autora do livro "Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo" (Pontes), "Sujeito, sociedade e tecnologia: a discursividade da rede (de sentidos)" (Hucitec Editora), entre outros; além de ter inúmeros capítulos de livro e artigos publicados em revistas especializadas. Desenvolve pesquisa sobre linguagem no espaço digital, espaço urbano, refletindo sobre a produção e circulação dos sentidos, e sobre os processos de constituição dos sujeitos no mundo contemporâneo.

E-mail: crisdias@unicamp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0145794755326509>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5711-5288>

Dante Augusto Assis Ribeiro de Freitas

Universidade de São Paulo

Dante Augusto Assis Ribeiro de FREITAS é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. É mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (EFLCH), tendo pesquisado o currículo do Estado de São Paulo de 2008 sob a perspectiva dialógica da linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo. Atualmente, pesquisa documentos oficiais curriculares do Estado de São Paulo a partir da teoria proposta por Bakhtin e o Círculo. Atua como professor de Língua Portuguesa da rede municipal de São Paulo.

E-mail: danteaugusto01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1833212970440992>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4272-9871>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Dante-Augusto-De-Freitas>

Elvis Lima de Araujo

Universidade de São Paulo

Elvis Lima de ARAUJO é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo - PPGFLP/ USP, sob orientação da Prof^a Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. É mestre em Letras, pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, tendo realizado pesquisa sobre repercussões midiáticas nos materiais didáticos da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Atualmente, realiza pesquisa sobre o ensino da produção de textos argumentativos nos livros didáticos da EJA. Integra o Grupo de Pesquisa "Linguagens, Discurso e Ensino". Atua como professor de Língua Portuguesa na cidade de São Paulo.

E-mail: elvisaraujo@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8603915232157903>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6263-3861>

Emily Caroline da Silva

Universidade de São Paulo

Emily Caroline da SILVA é doutoranda e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo (PPG-LETRA/USP), sob orientação da Profa. Dra. Eliane Lousada, com pesquisas que investigam a formação e o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras, na área da Linguística Aplicada. Realizou estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra com bolsa CAPES (Processo 88881.188434/2018-01) e integra o grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq. Atua como formadora de professores de Centros de Estudos de Línguas em São Paulo desde 2017.

E-mail: emilycsilva@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8995516558313974>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0798-4607>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Emily-Silva-5>

Gabriel Isola-Lanzoni

Universidade de São Paulo

Gabriel Isola-Lanzoni é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo; realiza período de estágio doutoral na Universidade do Porto (U.PORTO), sob coorientação da Profa. Dra. Maria Alexandra Guedes Pinto. É mestre pelo mesmo programa, tendo realizado pesquisa sobre multimodalidade em mídias digitais a partir da Linguística Sistêmico-Funcional com a proposição de um sistema de COESÃO VERBO-IMAGÉTICA. Atualmente, realiza pesquisa sobre a articulação entre argumentação e divulgação científica com financiamento da CAPES (Processo 88887.648232/2021-00). Integra os grupos de pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (UFSM/CNPq) e Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq). É Editor Associado da Revista Linha D'Água (FFLCH-USP). Atua como diagramador de livros acadêmicos.

E-mail: gabriel.lanzoni@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3183119565418168>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2066-1298>

ResearchGate: <http://researchgate.net/profile/Gabriel-Isola-Lanzoni>

José Railson da Silva Costa

Universidade Federal da Bahia

José Railson da Silva COSTA é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (PPGLinC). Realizou pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Adriana Santos Batista, investigando sobre marcações corporais e, paralelamente, questões educacionais. A pesquisa teve como fio condutor a Análise do Discurso e a Teoria da Enunciação, que se configura como suporte teórico principal. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos Sobre Texto e Enunciação (GETEn/UFBA) e atua como professor de Língua Inglesa e Portuguesa da educação básica, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

E-mail: railson-costa3@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0625142007484407>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1195-8076>

Katia Melo

Universidade de São Paulo

Katia MELO é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/FFLCH/USP), sob orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta. É mestra pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional da Universidade de São Paulo (PROFLETRAS/FFLCH/USP), tendo realizado pesquisa sobre o léxico no discurso literário, a partir do ensino do léxico na sala de aula. É bacharela e licenciada em Português e Alemão pela mesma universidade. Atualmente, realiza pesquisa acadêmica a respeito das escolhas lexicais e da construção dos campos léxico-semânticos na literatura marginal e periférica, especificamente, na obra de Rodrigo Ciríaco. Integra grupo de pesquisa referente ao estudo do léxico e atua como Professora Orientadora de Sala de Leitura na Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, onde é servidora titular de cargo efetivo para docência na área de Língua Portuguesa.

E-mail: katiamelo@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2011431376313737>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8064-4089>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Katia-Melo-2>

Luciana Taraborelli

Universidade de São Paulo

Luciana TARABORELLI é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade de São Paulo, na área de Linguística Aplicada. Trabalha com linguagem literária e ensino de língua materna: práticas escolares voltadas ao texto literário, em particular ao gênero textual poema, explorando seus vários aspectos: gramatical, textual e discursivo, e os efeitos de sentido que produzem. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP/CNPq). Atua como professora das redes pública e privada.

E-mail: ltaraborelli@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1247551192848919>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0688-2740>

Mayara Suellen de Sousa-Miguel

Universidade de São Paulo

Mayara Suellen de SOUSA-MIGUEL é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Marli Quadros Leite. É mestra pelo mesmo programa, tendo realizado pesquisa sobre as marcas de oralidade no jornalismo popular. Atua como professora de Língua Portuguesa e Inglesa.

E-mail: mayarasousa@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1462089671461665>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8010-4069>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Mayara-Sousa-Miguel>

Nathalia Akemi Sato Mitsunari

Universidade de São Paulo

Nathalia Akemi Sato MITSUNARI é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, na linha de pesquisa Linguística Textual e Teorias do Discurso no Português, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Desenvolve pesquisa sobre o ensino da leitura de gêneros digitais com foco na cidadania em livros didáticos de língua portuguesa elaborados para o Novo Ensino Médio. É mestre também pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, na linha de pesquisa Linguística Aplicada do Português. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP/CNPq). É assistente editorial do periódico Linha D'Água (FFLCH-USP).

E-mail: nathalia.mitsunari@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3304249052164313>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1389-9337>

Renata Mielli

Universidade de São Paulo

Renata MIELLI é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (PPGCOM/ECA/USP), sob orientação do Prof. Dr. Anderson Vinicius Romanini. É jornalista pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. Atualmente, realiza pesquisa sobre a virada emotiva da comunicação: uma análise semiótico-cognitiva dos impactos da mediação algorítmica na esfera pública e na democracia. Integra os grupos de estudos Semiodata - Semiótica e Big Data.

E-mail: renatamielli@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3096487542895956>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4513-6214>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Renata-Mielli>

Sandra Gomes Rasquel

Universidade de São Paulo

Sandra Gomes RASQUEL é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. É mestre pelo mesmo programa, tendo realizado pesquisa sobre o Sistema da Avaliatividade, com cartas do leitor em jornais paulistas. Atualmente, realiza pesquisa sobre a relação entre desinformação e argumentação em interações polilogais em mídias digitais. Integra os grupos de pesquisa NEAC, em análise do discurso, o grupo MIDIGITA, em mídias digitais e o grupo de estudos em argumentação.

E-mail: sangr@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6702365076587316>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9204-7209>

Sandra Mina Takakura

Universidade do Estado do Pará

Sandra Mina TAKAKURA é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), tendo realizado pesquisa sobre a poética intermediária e criativa de Arnaldo Antunes. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literatura Correspondente da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGI- UFSC). Atualmente, realiza pesquisa sobre mídias e semioses em duas vertentes: o multiletramentos e letramentos múltiplos e a crítica sob a abordagem da semiótica da cultura. É líder do grupo de pesquisa Grupo de Formação Intermedialidade e Estilo (GFIE).

E-mail: Sandra.takakura@uepa.br | sandraminatakakura@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6477565691029568>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6882-0174>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Takakura>

Diretório do grupo de pesquisa: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6182489566708448>

Sandro Silva Rocha

Universidade de São Paulo

Sandro SILVA ROCHA é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (PPG-ELLI/USP), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Walkyria M.^a Monte-Mór. É mestre pelo mesmo programa e orientação, com pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto de ensino público regular. Atualmente, realiza pesquisa sobre autonomia e agência estudantil na apropriação da aprendizagem de línguas. Integra o grupo de pesquisa 'Educação Crítica e Letramentos'. Atua como professor de línguas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo para crianças, jovens e adultos.

E-mail: sandro.rocha@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0639102221491936>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6691-1371>

Selma Regina Olla

Universidade de São Paulo

Selma Regina OLLA é mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) sob orientação do prof. dr. Valdir Heitor Barzotto. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP na Faculdade de Educação FEUSP. Atua no Instituto Federal de Educação de São Paulo, *campus* São Paulo, como Técnica em Assuntos Educacionais.

E-mail: selma.almeida@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1189594559357065>

Sheila Perina de Souza

Universidade de São Paulo

Sheila Perina de SOUZA é pedagoga pela Universidade de São Paulo com graduação sanduíche na Universidade Lueji A'konde (Angola) e intercâmbio na Universidade Pedagógica de Moçambique. Atuou como docente na Escola Superior Pedagógica do Bengo em Angola. É mestre (bolsista CAPES) em Educação pela Faculdade de Educação da USP e doutoranda (bolsista CAPES) na área de Educação e Linguagem na mesma instituição. Tem se dedicado a pesquisas a respeito do ensino de línguas em Angola, Brasil e Moçambique. Desde 2013, frequenta o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade Lueji A'nkonde - GEPEULAN. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise ? GEPPEP, desde 2016. É autora do livro infantil "As Brincadeiras Africanas de Weza".

E-mail: sheila.perina.souza@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7247304207386072>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4819-9066>

Taciane Domingues

Universidade de São Paulo

Taciane Domingues é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPGFLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Sheila Vieira de Camargo Grillo, coorientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Mazzari e fomento da FAPESP, Processo: 2021/01490-8. É mestra pelo mesmo programa e pesquisou a influência da filologia idealista alemã nas teorizações do Círculo de Bakhtin, com a mesma orientadora e mesmo fomento (FAPESP, Processos: 2017/25085-0 e BEPE 2019/03809-1, Mestrado, e 2016/02171-5, Iniciação Científica). Atualmente traduz a obra de Wilhelm von Humboldt com apoio em estudo que escrutina a influência de Immanuel Kant sobre o autor e, por conseguinte, desenvolve a tese de que Humboldt é um filósofo idealista transcendental da linguagem. Integra o Grupo de Pesquisa Diálogo (USP/CNPq) e participa do Grupo de Estudos em Filosofia Alemã da FFLCH-USP.

E-mail: taciane.ferreira@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7240988249169465>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5056-3512>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Taciane-Domingues>

Vinicius Romanini

Universidade de São Paulo

Vinicius ROMANINI é professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP e membro do Centro de Lógica e Epistemologia da Ciência (CLE) da Unicamp. Pesquisa a semiótica como lógica da comunicação, a biossemiótica como uma lógica para os fenômenos da vida, a teoria da auto-organização e o uso de ferramentas de Big Data e inteligência artificial na formação da opinião pública. Foi por duas vezes presidente da Sociedade Brasileira de Ciências Cognitivas e é o editor científico do periódico Semeiosis.

E-mail: vinicius.romanini@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6215760548706506>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6558-0550>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Vinicius-Romanini>

Vinicius Rocha Perrud

Universidade de São Paulo

Vinicius Rocha PERRUD é aluno de iniciação científica pelo Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo (DLCV/USP), sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Realiza pesquisas sobre o discurso da nova direita a partir de um diálogo entre a teoria da argumentação e os estudos críticos do discurso.

E-mail: viniciusperrud@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3247528014819918>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8355-6255>

Viviane Mendes Leite

Universidade de São Paulo

Viviane Mendes LEITE é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade de São Paulo. As pesquisas possuem como foco a Análise Dialógica do Discurso com ênfase nas narrativas juvenis contemporâneas. Trabalha com projeto de leitura interdisciplinar, voltado para o Ensino Fundamental - Anos Finais da rede pública. Integra o grupo de pesquisa Linguagens, discurso e ensino (USP/CNPq). Atua como professora da rede pública municipal, em Mogi Guaçu, interior de São Paulo.

E-mail: mendesviviane82@usp.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6858320997853849>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5073-6743>